



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Linguística**

**EVENTOS DE PRODUÇÃO DE TEXTO EM SALA DE AULA: EM  
BUSCA DO PRIMADO DA PALAVRA OUTRA**

Kelly Cristina Bognar Sacoman

SÃO CARLOS  
2012



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

EVENTOS DE PRODUÇÃO DE TEXTO EM SALA DE AULA: EM BUSCA DO  
PRIMADO DA PALAVRA OUTRA

KELLY CRISTINA BOGNAR SACOMAN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof.<sup>a</sup>. Dr. Maria Isabel de Moura

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S122ep

Sacoman, Kelly Cristina Bogнар.

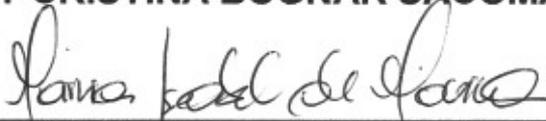
Eventos de produção de texto em sala de aula : em busca do primado da palavra outra / Kelly Cristina Bogнар Sacoman. -- São Carlos : UFSCar, 2012.  
176 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Linguística. 2. Produção de textos. 3. Ensino - aprendizagem. 4. Alfabetização. 5. Enunciado. 6. Dialogismo. I. Título.

CDD: 410 (20<sup>a</sup>)

**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE  
KELLY CRISTINA BOGNAR SACOMAN**



Prof.ª Dr.ª Maria Isabel de Moura  
Orientadora e Presidente  
UFSCar/São Carlos

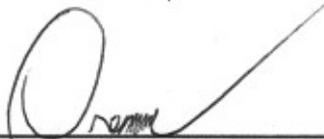


Prof.ª Dr.ª Marina Célia Mendonça  
Membro titular  
UNESP/Araraquara



Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado  
Membro titular  
UNICAMP/Campinas

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 11/dezembro/2012.  
Homologada na 34ª reunião da CPGL, realizada em 20/12/2012



Prof. Dr. Oto Araújo Vale  
Coordenador do PPGL

*Aos meninos e meninas sujeitos reais deste trabalho.*

## **Agradecimentos**

**A Deus, pela vida.**

**A Prof. Dr. Maria Isabel de Moura, pela orientação e amizade.**

**Aos professores Guilherme do Val Toledo Prado e Marina Célia Mendonça, pelas contribuições dadas quando do Exame de Defesa.**

**A Rosa Manzoni, por ter me ensinado a trilhar estes caminhos com segurança.**

**À memória de vó Maria, sentido do amor.**

**Ao Carlos, pelo companheirismo e o carinho e, ainda, pelo incentivo maior.**

**Aos meus pais, pela educação.**

**A Karina, pela dedicação e risadas tão aprazíveis.**

**A Karla e ao Fábio Augusto, pelo afeto e empenho, além do exemplo como professora.**

**A Neide e a Mary, pelo apoio.**

**A Meiry e ao Paulo, pela amizade e apreço.**

Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento. O problema da *grande temporalidade*.

Mikhail Bakhtin, 2000.

## RESUMO

Este trabalho é uma investigação acerca das produções de textos escritos por crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do município de Bauru, tendo em vista buscar, no processo de construção do sentido dos textos, as singularidades que apontam para a relação palavra própria com a palavra outra. Para tanto, fundamentamo-nos na teoria e concepção de linguagem de Mikhail Bakhtin, bem como nas teorias pontziana e geraldiana no que tange ao tratado enunciativo da linguagem. Nesse contexto, objetivou-se compreender como se deu o processo de alfabetização no que circunscreve as práticas de produção e leitura de textos, bem como investigar as concepções de sujeito que subjazem as diferentes práticas de leitura e escrita na alfabetização. Além disso, conceber a prática de produção de texto escrito como atividade discursiva, que correlaciona sentido (subentendido) e situação (vida) em um evento único e singular. Foi objetivado, ainda, refletir sobre os processos de constituição de sentidos e sujeito na produção da linguagem. Com base nos princípios investigativos do paradigma indiciário e nas reflexões metodológicas em ciências humanas bakhtinianas, procuramos evidenciar em uma produção escrita de narrativa, a saber, o conto infantil *Chapeuzinho Vermelho*, o modo como a criança assume uma posição responsiva ativa no seu reconto. No discurso narrado há movimentos de deslocamento que apontam para um trabalho emotivo-valorativo, em que sobressai a singularidade da criança; no encontro entre palavra reportada e palavra que reporta a produção da criança se caracteriza como um trabalho de tradução.

**Palavras-chave:** Alfabetização, Produção de texto, Ensino-aprendizagem, Enunciado, Palavra outra.

## ABSTRACT

This work is an investigation about the texts productions written by children of the second year of elementary school in a public school located in the city of Bauru, in order to seek in the process of construction of the sense of the texts the singularities that point to the relation of the word itself with the word another. To this end, we based ourselves on the theory and design of language of Mikhail Bakhtin, as well as on the ponziana and geraldiana theories with respect to the enunciative treaty of language. In this context, we aimed to understand how occurred the literacy process in what circumscribes the practices of texts production and reading, as well as investigate the conceptions of subject that underlie the different practices of reading and writing in literacy. In addition, we conceive the production practice of written text as a discursive activity that correlates sense (implied) and situation (life) in a unique and singular event. We had as goal, also, think about the senses and subject formation processes in the production of language. With basis on the investigative principles of indiciary paradigm and the methodological reflections in Bakhtin Humanities, we try to highlight in a written narrative production, namely, the children's tale *Little Red Riding Hood*, how the child assumes a active responsive position on its re-telling. In the narrated discourse there are displacement movements that point to a emotive-valuation work, in which stands out the uniqueness of the child; in the meeting between reported word and word that reports, the child's production is characterized as a translation work.

**Key-Words:** Teaching to read and write; Text production; Teaching-learning; Utterance; Word another.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	01
<b>CAPÍTULO I – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO: (DES) CAMINHOS PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA</b> .....	06
1.1 A alfabetização e os métodos de ensino: Breve percurso histórico da educação no Brasil.....	06
1.2 A perspectiva construtivista: Por uma concepção de aprendizagem do sistema da língua escrita e da leitura.....	21
1.3 A abordagem interacionista na alfabetização: compreender ensino/aprendizagem como processos circunscritos.....	28
1.4 O trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula: em busca de uma perspectiva didático-pedagógica.....	48
<b>CAPÍTULO II – O SISTEMA DA LÍNGUA E A CONSTRUÇÃO DAS ENUNCIÇÕES: A PROPÓSITO DA “NATUREZA REAL DA LINGUAGEM”</b> .....	58
2.1 A respeito da visão enunciativa de linguagem: percurso histórico das concepções de linguagem.....	59
2.2 O uso social da língua: materialidade enunciativa dos gêneros do discurso e suas particularidades.....	76
2.3 A condição enunciativa da palavra e seu aspecto fundante na constituição do sujeito de linguagem.....	87
<b>CAPÍTULO III – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS: OS CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	103
3.1 Perspectivas teórico-metodológicas: a procura de indícios em textos escritos de crianças.....	103
3.1.1 Princípios investigativos na compreensão da singularidade: o paradigma indiciário e a metodologia bakhtiniana nas ciências humanas.....	105
3.2 A construção do corpus: reportando a atividade de reescrita.....	109
3.3 Os sujeito da pesquisa.....	113
3.4 O <i>locus</i> da pesquisa.....	114

<b>CAPÍTULO IV – EM BUSCA DO PRIMADO DA PALAVRA OUTRA: SENTIDOS DE UMA ATITUDE RESPONSIVA ATIVA.....</b>	<b>116</b>
4.1 Trabalhando com a produção escrita como atividade constitutiva e constituidora de sentidos e de sujeitos.....	120
4.1.1 O processo de compreensão responsiva como prática de tradução: deslocamentos no dizer.....	120
4.1.2 O processo de compreensão responsiva voltado para a manutenção do dizer: para além do dado.....	137
4.1.3. O processo de compreensão responsiva circunscrito ao trabalho de ensino da professora mediadora.....	156
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>166</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>172</b>

## INTRODUÇÃO

A elaboração deste trabalho têm suas raízes na inquietação do olhar docente para com o processo de construção de sentidos na linguagem escrita produzida pela criança em fase de alfabetização. Foi a intenção de compreender a natureza constituinte dessa prática, no início da vida escolar, e as possibilidades de ensino e aprendizagem da língua escrita, por meio da consideração dos aspectos provocantes da criatividade da criança, os quais permitem entrever o movimento do trabalho dialógico sobre a materialidade significativa, que motivaram essa pesquisa. O nascedouro desse propósito tem uma história, é desta que se ocupam as linhas que se seguem.

No ano de 2009, participei, sob a condição de aluno-pesquisador<sup>1</sup>, do processo de ensino e aprendizagem das práticas de leitura e escrita com uma sala de alfabetização<sup>2</sup> onde tive a oportunidade de realizar um trabalho pedagógico voltado para a apropriação dessas práticas, por crianças de uma região periférica do município de Bauru. O trabalho em questão possibilitou atentar o olhar para as formas como surge o dizer da criança nas atividades de produção de texto escrito, especificamente, de narrativas, partindo de uma teoria de alfabetização embasada em uma perspectiva enunciativa da língua. Nessa altura, cursava o 3º ano do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Minha inserção em sala de aula foi muito difícil a princípio, visto que além de entrar em um contexto em que já havia um professor, com suas convicções e práticas bem definidas, com mais de vinte anos de profissão, chegava-se também a esse contexto uma nova perspectiva de trabalho com propostas de escrita e leitura dadas pelo programa *Ler e escrever*. Durante o período que me dediquei à pesquisa e ao trabalho pedagógico houve momentos de dúvidas, inseguranças e incertezas, mas no término de nove meses de dedicação, a recompensa veio com a satisfação em ter uma sala repleta de alunos leitores e escritores de textos. Esse trabalho permitiu, posteriormente, desenvolver uma pesquisa de Iniciação Científica juntamente com um Trabalho de Conclusão de Curso, em que foi analisada a influência das práticas de oralidade na apropriação da língua escrita.

A partir dessas reflexões novas inquietações foram levantadas como o fato de a oralidade não ser considerada como elemento constituinte para construção da língua escrita, em sala de aula;

---

<sup>1</sup> A atuação deu-se mediante a introdução do programa do governo do estado de São Paulo pelo “Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização” em parceria com a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” *campus* de Bauru.

<sup>2</sup> Segundo ano do Ensino Fundamental de nove anos, na qual as crianças ingressavam aos sete anos de idade.

a pouca relevância dada aos indícios de relações dialógicas no texto; a ênfase no plano linguístico, isto é, destaque as práticas de aquisição das unidades da língua em detrimento do sentido.

Em posse desses apontamentos conferidos pela pesquisa anterior, surgiu a pretensão de investigar a construção dos sentidos nos textos das crianças em fase de alfabetização, tendo em vista buscar “reconstruir” o percurso de criação das produções textuais, adentrando o objeto do discurso que vai se construindo nesse processo. Eis a origem dessa pesquisa.

Neste trabalho de pesquisa partimos de uma atividade produzida em sala de aula, que consistia em recontar a narrativa infantil *Chapeuzinho Vermelho*, lida pela professora titular da turma, assim, tem-se como proposta refletir sobre a produção escrita da criança a partir da relevância dos estudos filosóficos bakhtinianos<sup>3</sup>, que envolve a prática da língua viva, a fim de compreender e interpretar a produção de texto infantil. O projeto de dizer da criança é delineado em cima da narrativa contada pela professora, no entanto, o processo de produção da escrita parece seguir outro caminho que o ressignifica, deixando marcas de um complexo movimento dialógico, que não apenas reproduz o já dado, mas se renova no próprio percurso de sua construção.

Nossa análise, portanto, se predispõe a olhar para o processo de compreensão da criança, isto é, a leitura que esta faz da narrativa contada pela professora, assumindo em seu dizer uma posição responsiva, assim, concordamos com Geraldini (2011, p. 133) ao afirmar que “nenhum leitor comparece aos textos desnudado de suas contrapalavras”, com as quais participa do diálogo e estabelece fronteiras.

Diante desse ponto de vista, despertar o nosso olhar para compreender o processo de constituição do sentido na linguagem escrita, percebendo-o no interior da linguística da enunciação, sugeriria que a criança em fase de alfabetização, não se apropria apenas das unidades do sistema alfabético da escrita, enquanto objeto de aprendizagem em si – como algumas propostas pedagógicas se inclinaram por tanto tempo –, mas, sobretudo, compreende a escrita como prática

---

<sup>3</sup> Neste trabalho, a fundamentação teórica tem como ponto de partida as reflexões de um grupo de pensadores que se propuseram, com muita criatividade, tecer considerações e contribuições acerca dos domínios da arte e das ciências humanas. Este grupo tornou-se conhecido sob o nome de “círculo de Bakhtin”. Não pretendemos, aqui, levantar a questão da filiação desta ou daquela obra, visto que consideramos que afirmavam Bakhtin e os demais autores, entre eles podemos destacar Volochinov, Medviédiev, Pumpianski, Kagan e Iudina, o caráter essencialmente “semi-alheio das palavras”. Desse modo, no que se refere ao “círculo de Bakhtin” ele é, concomitante a Bakhtin, as vozes, que de forma igualitária, cada um com sua própria vida, formação, valores, constituem o todo bakhtiniano, a teoria. Portanto, sabendo que embora obras como *Marxismo e filosofia da Linguagem*, *Freudismo* tenham sido publicadas por Volochinov, optamos por citar como obra “de” Bakhtin, por reconhecermos seu caráter coautorial. Compreendendo por Bakhtin este círculo, que não era uma escola, no sentido doutrinário, nem Bakhtin era seu líder, mas expressa colaboração, encontro de vozes, palavras outras e palavras próprio-alheias. Como o é a própria perspectiva do grupo.

discursiva, por meio da qual interage e vai se constituindo como sujeito histórico e dialógico, no uso social da linguagem na interação verbal.

Esse posicionamento foi possível devido ao fato de recorrermos a uma teoria que evidencie na prática de textualização escrita a natureza dialógica constitutiva do sentido, corroborando, desse modo, o nosso entendimento sobre como o contexto social, extraverbal, implica a construção de uma individualidade, um estilo, na criação da linguagem escrita; a esse respeito compartilhamos os dizeres geraldianos (2011, p. 134) o qual não crê “ser possível retrair o já dito de forma neutra, como se fosse apenas a palavra do outro que estivesse novamente sendo dita”.

Sob essa perspectiva tomamos as atividades produzidas pelas crianças como um ato de compreensão. Ao assumir uma posição responsiva a criança se orienta em relação à palavra o que suscita uma contrapalavra. O processo de compreensão é, portanto, uma resposta. Nesse sentido, Bakhtin (2006, p. 137) argumenta que:

Compreender é opor a palavra do locutor a uma contrapalavra. Só na compreensão de uma língua estrangeira é que se procura encontrar para cada palavra uma palavra equivalente na própria língua. É por isso que não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro.

A compreensão ativa pode ser entendida como uma faísca elétrica que apenas se constrói quando há o contato dos dois polos, isto é, falante e ouvinte (interlocutores). Trata-se, além disso, de uma relação orientada em duas direções: para o interlocutor (leitor/ouvinte) e para o objeto da enunciação, portanto, marcada por entonação-valorativa. O sujeito falante/escritor ocupa uma posição social ativa a respeito desta dupla orientação e a partir dela organiza seu enunciado, o sentido constituído se manifesta, sobretudo, na entonação-valorativa (Bakhtin, 2011). Os indícios da entonação traçados no reconto infantil demonstram atividade de compreensão, relação dialógica entre sentido e vida, compreendemos que o processo de produção de texto como um todo é importante na constituição do sujeito de linguagem.

Compreender o processo de constituição do sentido na escrita da criança, em processo de alfabetização, tendo em vista as marcas que envolvem um jogo valorativo no processo de criação do texto, focando, portanto, o modo como o dizer se instaura, levou-nos aos seguintes questionamentos, que constituem as perguntas-chave da pesquisa:

**Como o processo de alfabetização, em diferentes contextos, tratou a prática de produção de texto escrito e leitura? Há resquícios desses modos nas práticas de textualização escrita atualmente? Como na atividade da linguagem escrita da criança o sentido, o valor dado ao enunciado, é construído? De que forma a palavra reportada interfere na palavra que reporta e vice-versa?**

Nesse sentido, o presente trabalho ocupou-se de compreender/interpretar a produção escrita de um conto infantil, levando em consideração a natureza social da língua(gem), buscando não reconhecê-la somente a partir do conjunto reproduzível, mas também no que se revela no texto, o novo como elemento de uma atividade criadora da criança.

A visão enunciativa da linguagem, atualmente, tenta ser inserida<sup>4</sup>, no contexto pedagógico, mas por muito tempo foi preterida em vista dos privilégios dados à aquisição das unidades linguísticas na alfabetização, período em que as práticas pedagógicas eram norteadas por compreensões ora voltadas ao ensino ora para a aprendizagem. Tais processos foram, por longa data, tratados de forma dissociada, resultando em práticas de leitura e escrita descontextualizadas. É apenas nos meados da década de 1980, que insurge uma proposta de se refletir o processo pedagógico tendo em vista indissociabilidade de tais processos.

Em busca de respostas para as questões apresentadas, em outras palavras, com o intento de compreender o processo de constituição de sentidos na prática textual escrita da criança e como esta foi trabalhada na alfabetização visamos alguns objetivos traduzidos da seguinte forma:

- Compreender como se deu o processo de alfabetização no que circunscreve as práticas de produção e leitura de textos.
- Aprender o que de fato consubstancia a língua como linguagem, a fim de propagá-la como forma de interação verbal.
- Conceber a prática de produção de texto escrito como atividade discursiva, que correlaciona sentido (subentendido) e situação (vida) em um evento único e singular.
- Refletir sobre os processos de constituição de sentidos e sujeito na produção da linguagem escrita.

Para tanto, a pesquisa está estruturada em quatro capítulos, dos quais dois tratam de aspectos teóricos e os dois últimos tratam do procedimento e resultados da pesquisa.

---

<sup>4</sup> O programa *Ler e escrever*, do governo do Estado de São Paulo, embora com uma visão reduzida e metodologizada dos Gêneros do discurso, é uma tentativa de expandir a compreensão sobre a linguagem nos anos iniciais da alfabetização.

Nosso primeiro capítulo, nomeado *Práticas pedagógicas na alfabetização: (des) caminhos para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita*, se ocupou em trazer reflexões acerca das práticas pedagógicas – pautadas desde os métodos de ensino até a recente proposta de didatização dos gêneros textuais –, que foram largamente introduzidas no âmbito da alfabetização, a fim de traçar um breve percurso das práticas pedagógicas na alfabetização orientadas ao processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, pretendemos demonstrar que a alfabetização, no Brasil, nem sempre abordou os processos de ensino e aprendizagem simultaneamente devido ao fato de que subjacente às práticas desenvolvidas fez-se presente diversas políticas educacionais, as quais se ampararam cada uma a seu modo, em diferentes concepções de língua, sujeito, ensino e aprendizagem trazendo implicações ao contexto alfabetizatório.

Em seguida, no segundo capítulo, intitulado *O sistema da língua e a construção das enunciações: a propósito da “natureza real da linguagem”*, propusemo-nos a discutir a natureza da linguagem tendo como ponto de partida os postulados bakhtinianos a respeito da condição enunciativa da língua(gem), sua natureza social e ideologicamente marcada, bem como utilizamo-nos das reflexões gerdianas acerca da linguagem como atividade constituidora de si e do sujeito e, além disso, apoiamo-nos nas contribuições dadas por Ponzio em torno da questão que envolve a palavra e sua compreensão.

Já o terceiro capítulo, *Considerações metodológicas: os caminhos da pesquisa*, apresenta o percurso e o desenvolvimento da pesquisa, o referencial teórico-metodológico, os princípios investigativos com base no paradigma indiciário, os sujeitos participantes e o *locus* da pesquisa.

Por fim, o quarto capítulo *Em busca do primado da palavra outra: sentidos de uma atitude responsiva ativa* são apresentados os dados da pesquisa, a saber, a narrativa produzida pela criança, é neste momento que empreendemos o processo de compreensão-interpretação dos textos escritos produzidos por crianças – nosso corpus – confrontando com o nosso cabedal teórico. Para tanto, dividimos nosso ato de compreensão em três partes, as quais podem assim ser explicitadas: no primeiro item nossa compreensão se atém ao reconto que mais propôs movimentos de deslocamentos no dizer, ou seja, o criado no texto sobressai. Já o segundo item é composto por um bloco contendo quatro narrativas, nas quais sobressaem manter o dado, as crianças se dispuseram narrar os fatos conforme a história infantil lida a elas e, por fim, nosso processo de compreensão é incide sobre as produções escritas realizadas por três alunos com dificuldade de aprendizagem, a construção dos textos foi orientada pela professora responsável pela turma.

## **CAPÍTULO I – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO: (DES) CAMINHOS PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA**

Este primeiro capítulo apresenta um breve percurso das práticas pedagógicas na alfabetização orientadas ao processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse trabalho, pretende-se dar à alfabetização um sentido que exceda o domínio das capacidades de ler e escrever, portanto, tomar-se-á este processo como uma prática enunciativa de aquisição da língua escrita pela criança circunscrita às práticas sociais de leitura e produção textual na escolarização regular. A alfabetização, no Brasil, nem sempre abordou os processos de ensino e aprendizagem concomitantemente, como se espera mostrar, devido ao fato de que subjacente às práticas desenvolvidas fez-se presente diversas políticas educacionais, as quais se ampararam cada uma a seu modo, em diferentes concepções de língua, sujeito, ensino e aprendizagem trazendo implicações ao contexto alfabetizatório. Nesse sentido, buscamos compreender os pressupostos teóricos oriundos das relações sociais que fundamentam as diferentes propostas pedagógicas que ocasionaram mudanças no processo de alfabetização.

### **1.1 A alfabetização e os métodos de ensino: Breve percurso histórico da educação no Brasil.**

Nesta primeira parte, deste capítulo, será apresentado o contexto histórico em que os métodos de alfabetização foram implantados no Brasil, contemplando diferentes épocas, bem como se apresentará as concepções de língua e de sujeito que subjaziam a cada momento, em que diversas práticas eram sobrepujadas em vista de novos métodos de ensino.

A educação básica conforme se apresenta atualmente transcorre de um longo processo histórico, em que diferentes métodos de alfabetização emergiram trazendo consigo limites e implicações aos processos de ensino e aprendizagem das práticas de escrita e de leitura. Tais práticas constituem a especificidade desse primeiro momento escolar, a alfabetização, portanto, são as interfaces imprescindíveis a este processo.

No intento de viabilizar o ensino dessas práticas os métodos de alfabetização foram inseridos no contexto escolar antes mesmo do processo de democratização do ensino, momento em que a escola passou a se responsabilizar pela ofertada sistemática do ensino e fomentar as práticas de leitura e escrita. Para Mortatti (2006), a escolarização, nos anos iniciais, desenvolveu um processo de alfabetização orientado por uma técnica segmentada, metódica e intencional. A autora

supracitada (2006, p. 1) relata que a história da alfabetização, em nosso país, torna-se notória em virtude da história dos métodos de alfabetização, “em torno dos quais se vêm gerando tensas disputas relacionadas com ‘antigas’ e ‘novas’ explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, principalmente na escola pública”.

O início da República brasileira é o período em que a educação ganha proeminência perante a sociedade, cujo processo educacional conjeturava os ideais da, então, modernidade. É nesse período, que a escola ratifica seu status universal e consolida-se como agência para a formação das futuras gerações, buscando viabilizar as demandas do Estado republicano. Nesse contexto, a instituição escolar assumiu desse modo, a responsabilidade pelos processos de modernização e progresso do Estado-nação mediante o “esclarecimento das massas iletradas”.

Mortatti (2006) considera, ainda, que é a partir da Proclamação da República, perante as novas necessidades do Estado e o interesse em implantar uma nova ordem política e social que a escolarização do ensino da leitura e escrita, enceta uma nova realidade tanto para o Estado como para os cidadãos – uma realidade em que a cultura letrada instaura novas formas de relação entre os sujeitos, com a história e com o próprio Estado, propiciando novas condições sociais aos sujeitos participante deste processo.

Desse ponto de vista, é válido ressaltar a relação dos momentos históricos do país com o processo de escolarização<sup>5</sup> da população, haja vista que esta passava a ocupar, com mais intensidade, as áreas urbanas, bem como relacioná-lo às práticas pedagógicas no início da fase escolar. Um fato relevante no período precedente à Era Republicana, o Império brasileiro, a educação era uma prerrogativa de uma ínfima parcela da população, que a obtinha, na maioria das vezes, de maneira informal, assistemática, na esfera familiar ou em raras “escolas” existentes sob a configuração de *aulas régias*<sup>6</sup>. Vale lembrar que, nesse período, a educação objetivava o saber

---

<sup>5</sup> O termo *escolarização* está sendo utilizado, neste momento, em consonância ao modo como é tomado por Soares (2002, p. 20) não no “sentido pejorativo, depreciativo, quando utilizado em relação a conhecimentos, saberes, produções culturais [...]. Em tese, não é correta ou justa a atribuição dessa conotação ‘pejorativa’ aos termos ‘escolarização’ e ‘escolarizado’”, pois “não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de ‘saberes escolares’ que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias disciplinas, programas [...]”.

<sup>6</sup> De acordo com Cardoso, as aulas régias foram as primeiras formas de ensino público no Brasil, sob os fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita, que, no entanto, careciam de organização pedagógica e de estrutura adequada. (CARDOSO, Tereza Fachada Levy. *As Aulas Régias no Brasil*. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**: Vol. I. - Séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. p. 179-191).

erudito, desse modo, a primazia deste ensino permanecia no plano da idealização das classes abastadas, caracterizando uma ocupação cultural das elites.

Mortatti (2006) observa que esta escola tinha por objeto de ensino e aprendizagem as práticas de escrita e leitura, cujo processo de escolarização redundou em uma prática mecanicamente ensinável, culminando com o advento dos métodos de alfabetização. A emergência de tais métodos é insuflada pela necessidade de superar o que, ainda hoje, designamos como “fracasso escolar na alfabetização”. Nota-se que, desde o início da escolarização formal, as práticas pedagógicas buscaram respostas aos questionamentos a respeito da dificuldade de efetivação das práticas de leitura e escrita. Com vistas a superar o frequente fracasso na alfabetização, diversos métodos foram desenvolvidos, estes tiveram como ponto de partida duas marchas<sup>7</sup>: a sintética e a analítica. Cada método deflagrado almejava suplantar seu predecessor, considerando-o tradicional e, como tal, compreendido como responsável pelo fracasso do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita.

Embora tenha havido, já no período Imperial, diversas tentativas em sobrepujar os métodos de ensino considerados tradicionais devido às recorrentes dificuldades apresentadas pelas crianças em aprender a ler e a escrever. Neste período a prática de alfabetização pautou-se pelos métodos de marcha sintética, voltados ao ensino da leitura. No que diz respeito à concepção de ensino-aprendizagem da língua a partir desse método, acreditava-se na compreensão da “parte” para o “todo”. A marcha sintética era constituída pelos métodos: da soletração (alfabético) iniciando dos nomes das letras; silabação (emissão de sons) iniciando das sílabas; e o fônico iniciando dos sons correspondentes as letras. Em relação ao ensino da escrita esta estava circunscrita a exercícios de caligrafia e ortográficos, à cópia, ditados e formação de frases em que se ressaltava a reprodução correta das letras (MORTATTI, 2000).

Araújo (1996) ressalta que a história da alfabetização teve origem com os métodos sintéticos; destes a soletração teve maior ênfase nas práticas de escrita e leitura. A autora destaca que já na Antiguidade e Idade Média, a soletração surgiu com o desiderato de tornar mais eficiente e atraente a aprendizagem da leitura, que consistia no aprendizado das letras do alfabeto. No Brasil, a marcha sintética foi inserida no contexto imperial. O ensino a partir da soletração requeria que, inicialmente, os alunos decorassem os nomes das letras, sem visualizá-las e, a partir, daí passavam-nas a escrever, primeiro, as letras maiúsculas e, sucessivamente, as minúsculas. A dificuldade no

---

<sup>7</sup> Termo designado por Mortatti, em alusão a caminho, percurso do processo de ensino da linguagem escrita.

aprendizado do abecedário tornava a aprendizagem da leitura enfadonha e custosa. No que concerne ao período de ensino da leitura limitado a marcha sintética Mortatti (2006, p. 5) observa que as lições seguiam uma ordem crescente de dificuldade.

Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas.

Em vista de elucidar as propostas metodológicas aplicadas pela marcha sintética, apresentamos alguns modelos de práticas pedagógicas contemplados nas primeiras cartilhas brasileiras, as quais foram produzidas, sobretudo, por professores dos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro (MORTATTI, 2000).

#### 2ª lição

va ve vi vo vu

ve va vo vu vi

vo vi va ve vu

vai viu vou

#### Vocábulos

vo-vó a-ve a-vô o-vo

vi-va vo-vo ou-ve u-va

ui-va vi-vi-a vi-ú-va

#### Exercício

vo-vó viu a a-ve

a a-ve vi-ve e vô-a

eu vi a vi-ú-va

vi-va a vo-vó

vo-vô vê o o-vo

a a-ve vo-a-va<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Exemplos retirados do texto de Mortatti (2000), citação na íntegra em referências bibliográficas.

As práticas de alfabetização, apresentadas acima, propõem que a criança aprenda as unidades linguísticas que compõem a língua mediante os exercícios de correlação grafema - fonema, a partir da segmentação do ensino da leitura e da escrita em famílias silábicas, vocábulos isolados e frases simples. A face interveniente deste ensino possibilita que o aluno compreenda o funcionamento da língua escrita, por meio de associações como, por exemplo, a junção dos vocábulos *a + ve* resulta na palavra: *ave*; *vi + ve* forma a palavra: *vive* e, assim por diante. No entanto, apesar de esta prática conferir à criança a aquisição do código escrito e, por conseguinte, a possibilidade de ler e escrever, esta prática não confere a apropriação de uma linguagem constituída historicamente, enquanto *signo ideológico*, bem como não permite a constituição de sujeitos e sentidos, já que trata a linguagem como instrumento acabado, reificado.

Brandão (1985, p. 23), estudioso que se dedicou a análise e a investigação do método Paulo Freire de alfabetização, adverte que as cartilhas alfabetizatórias embasadas no ensino de frases descontextualizadas, a partir de

[...] textos escolhidos para “o ensino das primeiras letras” deixam muitas vezes passar pelas entrelinhas um pensar que pensa pelo alfabetizando. Uma maneira de “dizer o mundo” que, quando é discutida, oculta na própria fala que propõe uma leitura irreal da realidade social. É quando o estudo que desvela o segredo da escrita, vela o da vida.

Segundo Ferreira (1993, p. 16), o baixo nível de qualidade do ensino apresentado neste modelo de alfabetização permite que a criança alcance “um nível ‘técnico rudimentar’ apenas a possibilidade de decodificar textos breves e escrever algumas palavras (além de grafar quantidades e talvez as operações elementares), porém, sem atingir a língua escrita como tal”.

Diante do ponto de vista do ensino, focalizado nos métodos de marcha sintética, compreende-se que o processo alfabetizatório em questão se apresentou apenas como uma prática de aquisição da grafofônica, enquanto objeto de aprendizagem em si (ARAÚJO, 1996). Desse modo, as implicações pedagógicas não foram pensadas a partir dos aspectos cognitivos, sociais, culturais e discursivos que envolvem os sujeitos, a linguagem e a história. No momento em que os métodos de ensino sintéticos prevaleceram em sala de aula, considerados tradicionais por evidenciarem apenas a alfabetização em si, a linguagem escrita não foi refletida tendo em vista os princípios teóricos e metodológicos que concebem esta atividade como prática discursiva, por meio da qual os alunos interagem entre si e vão se constituindo como sujeito de linguagem.

Por conseguinte, os métodos sintéticos, versados no final do império, não afiançaram o desenvolvimento da leitura enquanto prática social e enunciativa, já que segmentavam sua aprendizagem, tendo em vista a concepção adulta de dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita – partindo do conhecimento dos nomes das letras, em seguida das sílabas (som), passando às palavras e, por fim, o conhecimento das frases.

No que tange à alfabetização, este modo de ensino conferiria aos alunos aquisição do sistema de escrita enquanto um instrumento gráfico e fonético, no entanto, não outorgaria ao aluno a possibilidade de compreender as especificidades da leitura, da fala e da escrita enquanto prática sócio-discursiva, esse ensino restringe a aprendizagem, condicionando-a a um exercício mecânico e mnemônico, essa perspectiva de ensino conflui com a concepção de sujeito a-histórico. Além disso, Cagliari (1997) adverte que o ensino exclusivo da ortografia pode eliminar o conhecimento que as crianças, que estão se alfabetizando, tem em alto nível de perfeição, ou seja, os conhecimentos relacionados aos usos da língua em diferentes situações enunciativas.

Durante o período em que a educação escolar ressaltou a importância dos métodos de ensino sintéticos, objetivando uma alfabetização eficaz, diferentes práticas didáticas foram inseridas em salas de aulas, na tentativa de reduzir a dificuldade do aprendizado da escrita e da leitura. Cabe ressaltar que tais métodos encontraram respaldo em correntes filosóficas e psicológicas. Do ponto de vista psicológico, as práticas pedagógicas de alfabetização pautadas em exercícios de prontidão (repetitivos) ampararam-se na teoria behaviorista, a qual concebe o comportamento humano condicionado a estímulos e respostas; e desconsidera o papel da consciência nas atividades do sujeito. Nesse sentido, a concepção que se tem de língua, nesse sistema de ensino, é bem definida por Smolka (2003, p. 62). A autora observa que os métodos tradicionais assumem

[...] que a língua é um sistema que funciona com padrões fixos e imutáveis. A essa concepção da língua, em geral, está associado uma concepção de aprendizagem da escrita que se baseia na repetição, no treino, na memorização (sem outra função a não ser treinar, copiar, memorizar e reproduzir a escrita).

Já a partir do ponto de vista filosófico, os métodos de ensino sintéticos, sustentados por uma concepção de aprendizagem que partia de pressupostos rígidos e simplistas, segundo Araújo (1996, p. 14),

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

A grande inquietação da filosofia, durante o período do Iluminismo, centrava-se na questão do método. Descartes, assim como os pensadores que o precedem, ocupou-se em encontrar um método que fosse, necessariamente, adequado e eficaz a fim de se construir um conhecimento verdadeiro. Esse pensamento também influenciou toda a relação de ensino e aprendizagem no processo de alfabetização.

Para Carvalho (2008), na maioria das vezes, as teorias pedagógicas, que seguem uma linearidade imposta pela concepção adulta de ver o ensino e a aprendizagem da escrita e leitura, tentavam responder às questões relacionadas à didática, quais sejam: Como alfabetizar? Qual o melhor método? Assim, a formação de leitores e produtores de textos estava designada ao método de ensino. É preciso salientar, no entanto, o fato de que os métodos de ensino, não têm vida própria, esses se concretizam como mostramos acima, no âmbito de diferentes concepções, seja de língua, de sujeito, de ensino ou/e de aprendizagem.

De acordo com Mortatti (2006), até o final do século XIX, as cartilhas produzidas embasavam-se nos métodos de marcha sintética. Em contrapartida a este método de ensino, no final do período imperial, insurgiu uma nova proposta pedagógica para a alfabetização, baseada na proposta do poeta português João de Deus. A partir de 1890, o método “João de Deus” ou “método da palavração” passou a ser divulgado no Brasil, cujo propósito fundamentava-se no arcabouço da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras.

O revolucionário método para o ensino da leitura ficou conhecido como método de marcha analítica, o qual “sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção – de caráter biopsicofisiológico – da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida de forma sincrética” (MORTATTI, 2000, p. 7).

Araújo (1996, p. 16) atesta que o método analítico “apoiou-se teoricamente em Claperède, na teoria da Gestalt”, assim, o ponto de partida dessa proposta estava centrado no conhecimento do todo, o qual não poderia ser deduzido do conhecimento separado das partes. Para essa perspectiva, os fenômenos linguísticos são reconhecidos pela criança como um conjunto, em sua totalidade letra/som.

As práticas de leitura e escrita embasadas nesse ponto de vista deveriam ser iniciadas pelo todo, para, a partir daí, proceder à análise de suas partes constitutivas. Em outras palavras, o processo de ensino tomaria o todo como objeto de conhecimento, sendo que este não poderia ser

reduzido, separado das partes que o compunham. A marcha analítica tem por princípio processos baseados em palavras – palavração – e na frase – sentencição. De acordo com Mortatti (2007) essa perspectiva abordava o ensino a partir da leitura de pequenas histórias – historieta – e cujo pressuposto estava centrado no prazer da criança em ouvir narrativas.

Segundo Mortatti (2000), a partir desse novo ponto de vista, o método analítico passou a compor os materiais didáticos das escolas do estado de São Paulo. No início do século XX, as cartilhas da época privilegiavam a historieta (conjunto de frases arroladas entre si mediante nexos lógicos), como eixo norteador para o ensino da leitura. Tal proposta acompanha as premissas advindas do movimento educacional renovador iniciado no início da década de 1920, a Escola Nova, cujo pensamento visava métodos ativos, aprender fazendo (CARVALHO, 2008). A fim de esclarecer como era elaborado o ensino da leitura a partir dos métodos analíticos, formulados em historietas, abaixo elencamos alguns modelos.

Eu vejo uma menina.  
Esta menina chama-se Maria.  
Maria tem uma boneca.  
A boneca está no colo de Maria.  
Maria está beijando a boneca.

Vejo uma bonita vaca.  
A vaca é a Violeta.  
Violeta é do vovô.<sup>9</sup>

Embora o procedimento pedagógico, apontado acima, apresente um certo avanço se comparado ao método anterior, já que pretende trabalhar com um modelo de texto, produzido por meio da concatenação de frases interligadas por coerências lógicas e, dessa forma, almeja permitir que a criança atribua algum sentido a uma determinada prática de escrita, geralmente uma narrativa. Esse processo indicia, ainda que incipientemente, uma leve preocupação com a contextualização do processo de ensino da leitura de outrora. No entanto, esse modelo de prática subestima a possibilidade de compreensão da criança, visto que o “texto” é construído por frases simples, em

---

<sup>9</sup> Exemplos retirados de Mortatti (2000).

cima de um enredo pouco produtivo, indicando o caráter instrumental do modelo de texto que se divulgava neste contexto histórico.

A esse respeito compreende-se que, no contexto histórico em que se faziam presentes tais práticas de elaboração do texto, a escrita era comumente, produzida de forma curta e segmentada por meio de orações, que se uniam em torno de uma significação. Nesse processo histórico de ensino, o conceito de “texto” emerge muito mais próximo do que Bakhtin (2006) denomina como *sinhal*, visto que requer, por parte da criança, unicamente uma prática de identificação da língua. Essa proposta engessa a linguagem escrita visto que não pode refletir nem refratar nada, pois está no âmbito da frase, não demanda uma compreensão responsiva e só “pode ser entendida no seu significado ou nos seus possíveis significados apenas imaginando-a como uma possível enunciação” (PONZIO, 2011, p. 7). A concepção operante de texto, nesse contexto, se distingue substancialmente da qual levamos em consideração, enquanto enunciado concreto e único, conforme proposto por Bakhtin.

O ensino segundo tal modelo de escrita parte do pressuposto de um sujeito psicológico, se concretiza fora do contexto de enunciação, assim o objeto de conhecimento, o texto, é assegurado pelas condições psíquicas individuais do sujeito, em outros termos, a linguagem está sujeita às formas de expressão cognitivas. Essa proposta pedagógica embasada em um modelo de escrita imóvel e acabado foi largamente difundida pelo Brasil, sendo divulgada especialmente por alguns métodos analíticos no âmbito das cartilhas.

Conforme Mortatti (2006), no início do século XX, os professores formados pelas, então reformadas, escolas normais de São Paulo propugnavam, fervorosamente, a prática do método analítico no ensino da leitura e, desse modo, contribuíram para a institucionalização dessa prática nas escolas públicas paulistas e por sua propagação para os demais estados do Brasil. Embora houvesse grande aclamação pela introdução dos métodos de marcha analítica no país, em meados da década de 1920, insurge, de acordo com Mortatti (2006, p. 7), “uma acirrada disputa entre partidários do então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura e os que continuavam a defender e utilizar os tradicionais métodos sintéticos, especialmente o da silabação.”.

Ao mesmo tempo em que ocorria essa querela, ganham força os debates em torno de qual processo seria o mais adequado para o ensino e a aprendizagem da leitura, a palavração, a sentencição ou as historietas. Tais pendências influenciaram, durante esse período, todo o ensino da leitura, haja vista que o ensino da escrita estava fadado às práticas de caligrafia, cópia, estilo de

letras (manuscrita, de imprensa, maiúscula, minúscula), o que solicitava treino (MORTATTI, 2006).

Em vista dessas dissonâncias, a partir dos anos de 1930, as cartilhas passam a adotar métodos mistos ou ecléticos, em que as marchas sintética e analítica confluem visando conciliar tais propostas pedagógicas. Instaurado este percurso, as práticas de alfabetização encontraram-se fundadas por uma miscigenação de processos e conceitos, isto, em grande medida, devido à emergência “dos testes ABC, de Lourenço Filho, cuja finalidade era medir o nível de maturidade necessário ao aprendizado da leitura e da escrita, visando à maior rapidez e eficiência na alfabetização.” (MORTATTI, 2000, p. 45). Nota-se, a partir desse momento, um processo de preterimento dos métodos, em função de questões voltadas para as ordens psicológicas. Do ponto de vista didático, as práticas pedagógicas permaneceram sob o arcabouço instrumental do ensino da leitura e da escrita, já a aprendizagem fora compreendida, em grande medida, como desenvolvimento de competências motoras, visuais e auditivas.

Nesse contexto, as dificuldades apresentadas pela criança, na fase de alfabetização, foram vistas como uma questão de pré-requisitos à alfabetização e as deficiências causadas pela falta de um determinado conhecimento precisavam ser sanadas pela pré-escola. Observa-se, no entanto, que apesar de outras concepções teóricas embasarem as questões de aprendizagem, o ensino manteve-se sob o mesmo condicionamento. Em outras palavras, embora tenha havido uma mudança no modo de se pensar o processo de alfabetização, esta não se deu no âmbito do ensino da escrita e da leitura, mas sim, no âmbito da aprendizagem, o que possibilitou apontar o aluno como causador pelo fracasso escolar no início do processo alfabetizatório. A partir desse ponto de vista, se difunde, imperativamente, o pensamento de um *período preparatório*; o aluno necessitaria, a partir desse momento, possuir os pré-requisitos necessários para o ingresso no processo de alfabetização. Diante dessa nova perspectiva, compreende-se, então, um processo de aprendizagem debilitado, pela insuficiência dos métodos de ensino adotados. A título de elucidação apresentamos abaixo alguns modelos de práticas pedagógicas embasadas pelo método misto ou eclético.

#### 11<sup>a</sup> Lição

A u-va		O o-vo
va vê	vi	vo vu
via	viu	vão

---

va-la		vi-va		va-le
ve-la		vo-vô		va-ca
vi-la		vi-via		ve-a-do
vo-a		va-lia		vi-da
vo-a-va				vi-ú-va

ca-va-lo      ca-va-le-te

- 
1. Es-te ca-va-lo é do Vi-ta-li-no.
  2. Vi-ta-li-no é o meu ti-o.
  3. Ele vi-ve na vi-la.
  4. O ca-va-lo tem o no-me de Vu-vu.
  5. É um ca-va-lo bem bom.
  6. Va-mos, Vu-vu! Va-mos à vi-la.
  7. Va-mos, Vu-vu!<sup>10</sup>

As práticas pedagógicas embasadas no método misto ou eclético conciliam as atividades propostas nos métodos de marcha sintética e analítica, desse modo, objetivavam que a criança compreendesse o sistema linguístico mediante o conhecimento das diferentes partes constituintes da língua, a saber, as letras e seus correspondentes fonemas; as sílabas formadas por essas letras; a palavra constituída por tais sílabas e as orações, que visavam à aquisição de um conhecimento global sobre a leitura, dada por meio da justaposição de frases em torno de um sentido, em outros termos, a unidade do texto era delimitada por orações orientadas por nexos sintáticos entre si.

A partir da década de 1930 os métodos de marcha analítica passaram a ocupar as cartilhas de alfabetização. Nesta esteira, de acordo com Carvalho (2008), no Brasil, o período pós Segunda Guerra Mundial preconizava a diminuição da alta taxa de analfabetismo, haja vista o crescente percentual de urbanização e industrialização que o país atravessava. Era preciso que a escolarização acompanhasse esse progresso repentino. Para elucidar esse período das décadas de 1950 a 1960, em que a escola brasileira se declinou sobre a temática do método, Soares (2004, p. 86) apresenta a seguinte discussão:

---

<sup>10</sup> Os exemplos acima foram retirados de Mortatti (2000), a autora orientou-se na Cartilha do povo, de M. B. Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1928, p. 15.

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

Em consonância a isso, encontram-se, na literatura, diferentes terminologias para elencar os materiais didáticos adotados nas escolas nacionais, os quais correspondiam aos diferentes métodos de ensino: fônico, alfabético, silabação. Método da Abelhinha, da Casinha feliz e ainda as cartilhas *Caminho suave*, *Sonho de Talita*, *Pipoca*, que reforçavam os mecanismos de treino e memorização. Esses são alguns exemplos de recursos metodológicos utilizados em salas de aula, os quais eram tratados em si, sem reconhecer as diferenças existentes entre os alunos, as diversas maneiras com que se relacionam com o material escrito, as formas de apropriação, interpretação desse material. Garcia (1987) aponta que os materiais relacionados acima se apoiavam em pressupostos teóricos, em grande medida, de cunho positivista e com uma visão mecanicista de alfabetização.

Nas décadas de 1950 a 1970, a disputa entre os métodos de ensino foi-se diluindo gradativamente, à medida que se acentuava a tendência de relativização da importância do método resultante das novas preocupações de como ensinar subordinado às questões de maturidade da criança, o ensino estava condicionado aos fatores de ordem cognitiva. Neste período, não se ouviu falar de um ensino voltado à aprendizagem da linguagem oral e escrita como constituidoras de sujeitos históricos. Desse modo, as práticas pedagógicas não valorizaram as práticas sociais de uso corrente, as características discursivas e enunciativas da linguagem. Mayrink-Sabinson (1983, p. 43-44) adverte para qual foi o papel da escola durante os anos em que fazia da leitura, sob a luz dos métodos, uma tortura com práticas de chamada oral:

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

Conforme a pesquisa realizada acerca das práticas pedagógicas de outrora, percebe-se, por um lado, que houve um período em que os métodos de ensino foram, exclusivamente, privilegiados no ambiente escolar, por outro, que este privilégio deu-se em detrimento de práticas que evidenciassem a apropriação da linguagem escrita, por meio de práticas de leitura e produção de texto em que o sujeito-aluno, assim como suas diferentes formas de interação, é considerado como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. A respeito deste fato percebe-se também que o que era para ser proveitoso e instigante – a descoberta de uma outra forma de se significar, interpretar o mundo, a leitura e a escrita – engendrou, em grande medida, um dos grandes problemas escolar, ou seja, a repetência e, por conseguinte, a evasão escolar. No contexto dos métodos de ensino, Smolka (2003) aponta que, por muitas vezes, as diferenças e as dificuldades apresentadas na aprendizagem das crianças foram tratadas como deficiência.

Consideramos que o ensino da leitura e da escrita fundamentado apenas nos métodos de alfabetização, não valorizava a criança como ser pensante e, por conseguinte, sujeito-autor capaz de (re) criar a linguagem dada às concepções de texto, linguagem, leitura e escrita adotadas e refletidas nos conteúdos do material didático. Os diferentes métodos de ensino, introduzidos em sala de aula pelas cartilhas de alfabetização, focalizaram apenas a dificuldade que a criança detinha em compreender o código pelo código, sempre um sucedendo ao outro, em uma disputa hegemônica marcada pelas crises constante em torno do fracasso das respectivas práticas de se aprender a ler e a escrever.

Esse ensino fundamentou-se nos princípios e métodos tradicionais da linguística, especificamente, nos do *objetivismo abstrato*<sup>11</sup> (BAKHTIN, 2009). Nesse sentido, as práticas de linguagem executadas no processo de alfabetização, estiveram ancorada em

[...] categorias de base do pensamento linguístico contemporâneo, que foram elaboradas principalmente a partir da linguística comparada das línguas indo-européias. Esse pensamento, que se nutriu de fonética e de morfologia, só é capaz de ver os outros fenômenos da língua através das lentes das formas fonéticas e morfológicas. (BAKHTIN, 2009, P. 145).

Diante dessa concepção de linguagem, ora deflagrada como instrumento de comunicação ora como expressão do pensamento, os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita adquirem um funcionamento voltado exclusivamente para este fim, isto é, a aprendizagem. Em outras palavras, a linguagem trabalhada dessa forma em situações de se aprender a ler e a escrever,

---

<sup>11</sup> À frente trataremos da especificidade desta corrente filosófica de acordo Bakhtin (2009).

por meio do uso indiscriminado de cartilhas, objeto em que se concretizava determinado método de ensino, mediante um conjunto imprescindível de ações predeterminadas, torna-se um fim em si mesmo.

O ensino a partir de tais proposições, ou seja, circunscrito às concepções subjacentes aos métodos de alfabetização, por intermédio de um material descontextualizado, não avançava no sentido de efetivar a face social das práticas de leitura e escrita, por conseguinte, não considerava a linguagem uma prática constitutiva e constituidora de sujeitos sócio-históricos. Nessa esteira, a relação que a criança estabelecia com os materiais escritos não foi pensada tendo em vista reconhecer as diferentes maneiras de ler e conhecer a linguagem escrita. Bem como se prescindiu do fato de a criança já possuir algum conhecimento sobre a escrita e os materiais que permitem a sua leitura, antes mesmo do período da escolarização.

Ao longo do processo de escolarização e da história da alfabetização, no Brasil, observa-se que as concepções de texto, sujeito, leitura e escrita engendram uma cultura escolar seletiva e normativa. Nesse sentido, as práticas escolares configuradas por concepções silenciosas e normativas promovem, de acordo com Mortatti (2000, p. 49), a

[...] permanência de um projeto de educação que vem sendo objeto de constantes ajustamentos e atualizações, cada vez que se constata uma crise, ou seja, cada vez que a testagem – especialmente por meio dos índices de repetência ou evasão – de sua eficácia revela que as crianças estão tendo pouco ou nenhum sucesso na alfabetização. E é no âmbito desse projeto, fundamentado em uma concepção seletiva e normativa de cultura, que se engendra uma cultura escolar.

Se uma das principais dimensões do desenvolvimento da cultura é a linguagem (língua), a qual nos precede, excede e nos constitui como sujeitos sócio-históricos. A mesma linguagem, no entanto, inserida em práticas de leitura e escrita torna-se objeto da cultura escolar, já que estão sujeitas a serem ensináveis sob a configuração de conteúdos psicológicos e simbólicos, os quais passam por um processo de seleção e sistematização, em decorrência das implicações didáticas, como ocorre nos exemplos retirados de cartilhas e que são reproduzidos nos cadernos de alunos, nesse sentido, veremos mais à frente, no item 1.4, como a proposta de escolarização dos gêneros do discurso repete o mesmo equívoco.

Destarte, tem-se que a escolarização da linguagem mediante concepções distorcidas de texto, linguagem, leitura propicia um trabalho pedagógico mecanicista, em que são visados aspectos da funcionalidade da (língua)gem, como instrumento de transmissão de conhecimentos redundando, por vezes, na mudança de proposta/projeto de ensino e na repetição dos mesmos equívocos

(MORTATTI, 2000). Os métodos de ensino focalizaram apenas a questão do ensino, em detrimento da aprendizagem, dada a legitimidade e o valor inerente da função educativa do processo de transmissão de saberes cultural e intencionalmente organizados em busca de uma universalização de uma imagem idealizada a língua(gem).

Nesse sentido, consideramos que as instituições escolares dessa época, na autoridade pedagógica do professor e dos conteúdos prescritivos promoveram práticas de ensino e aprendizagens da escrita e da leitura instrumentais, fortemente amparadas na reprodução de modelos engessados, em que a língua(gem) é tratada de forma estereotipada, um *ato antilinguagem*, em decorrência de práticas/concepções de leitura, escrita e texto que não levam em conta a relação criança/escrita, sujeito/linguagem, a face constitutiva da linguagem. Assim, a imagem de língua(gem) difundida nesse contexto escolar constituía objeto de uma aprovação social variante autorizada e legitimada.

Mesmo após os avanços advindos da Linguística contemporânea e da Linguística Aplicada, principalmente as perspectivas sob a influência da Teoria da enunciação, em que se fundamentam reflexões atuais a respeito da alfabetização e produção de texto, como as de Geraldi e Smolka<sup>12</sup> essas práticas pedagógicas de outrora permanecem constituindo objeto de transmissão determinada, acima de tudo, por meio da utilização direta ou indireta de materiais didáticos, como as cartilhas de alfabetização, até os dias atuais.

Dentre a multiplicidade de propostas didáticas para a alfabetização, na década de 1980, mediante mudanças ocorridas de ordens políticas e sociais, que emerge, na sociedade brasileira, o questionamento sobre a viabilidade dos métodos de ensino nos anos iniciais da escolarização e a necessidade das cartilhas. A emergência de novas propostas na educação, orientadas pelo pensamento construtivista, decorrentes dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvidos pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e seus colaboradores possibilitou direcionar o olhar do ensino para a aprendizagem. As considerações desse grupo detiveram-se sobre o modo como as crianças constroem seus conhecimentos e elaboram hipóteses sobre a língua escrita, ainda que de forma não organizada, antes mesmo do processo de escolarização.

O pensamento construtivista contribuiu para o entendimento da relevância dos questionamentos a respeito da natureza, função social e valor da língua escrita, desviando o campo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito

---

<sup>12</sup> Sobre as contribuições de Geraldi e Smolka para a alfabetização e produção de texto ver reflexões no item 1.3.

cognoscente), assim como propôs, em menor escala, a tendência psicológica resultante das pesquisas de Lourenço Filho. A proposta construtivista, no entanto, não se apresenta como um novo método, ao contrário, questiona o uso das cartilhas, rompe com as teorias e práticas de cunho tradicional. É uma proposta totalmente inovadora para a alfabetização. Desse ponto de vista a prática de ensino e aprendizagem passa a centrar-se na criança, a qual se torna sujeito de seu conhecimento, corolariamente, suas práticas sociais e culturais tornam-se valorizadas na relação de ensino. A partir desse momento, entrevê indícios que evidenciam, ainda que não de modo explícito, o que ficou conhecido por letramento.

## **1.2 A perspectiva construtivista: Por uma concepção de aprendizagem do sistema da língua escrita e da leitura**

No que se refere ao período em que os métodos sintéticos e analíticos de alfabetização se destacaram no ensino Ferreiro (1993) deixa claro que as práticas de ensino partiam do pressuposto de que, para se aprender, era preciso seguir a lógica da sequenciação, do fácil para o complexo. Segundo essa pesquisadora, a alfabetização era vista como simples exercício de codificação e decodificação de sinais gráficos (letras) em sinais sonoros. A autora em questão (op. cit. p. 18-19) considera que as práticas de ensino tradicionais permitem que a escrita

[...] se confunda com a possibilidade de repetir fórmulas estereotipadas, que se pratique uma escrita fora de contexto, sem nenhuma função comunicativa real e nem sequer com a função de preservar a informação. [...] A escrita se apresenta como um objeto alheio à própria capacidade de compreensão. Está ali para ser copiado, reproduzido, porém não compreendido, nem recriado.

A preocupação da alfabetização, durante muito tempo, repousou sobre a questão dos métodos de ensino, em outras palavras, sobre a forma de se transmitir um determinado conhecimento, com muito rigor e sem nenhuma flexibilidade, haja vista que o sucesso em se aprender a ler e a escrever advinha de uma boa execução dos procedimentos adotados e não dos processos de interação em sala de aula. Outro aspecto rechaçado pelos métodos de alfabetização foi o conhecimento prévio que as crianças têm a respeito da língua, as hipóteses que formulam a despeito do sistema de escrita. O conhecimento era privilégio do professor e a este cabia apenas

transferi-lo aos alunos, a denominada *educação bancária*<sup>13</sup> por Paulo Freire. Desse modo, o processo de ensino e aprendizagem das práticas de leitura e escrita deteve-se sobre o exercício grafofônico<sup>14</sup> em vista da aquisição de um código e em detrimento da questão da apropriação da linguagem, por meio de atividades de interpretação, de significação e ressignificação do texto e constituição de sentidos.

Em resposta a esta perspectiva de ensino, Emilia Ferreiro foi umas das primeiras autoras na América Latina a demonstrar, em seus estudos e pesquisas, sinais que visavam à questão do letramento, isso, ao evidenciar a ausência de objetivos voltados à compreensão das funções sociais da língua escrita na sociedade, junto aos programas de alfabetização de alguns países da América do Sul, inclusive, o Brasil (FERREIRO, 1993). Além disso, a pesquisadora propôs discutir as questões de construção do conhecimento sobre o sistema da língua escrita, em que considerou a escrita como sistema de representação da linguagem. Orientada por Jean Piaget, o qual não pesquisou a linguagem, mas foi o grande inspirador das teorias cognitivistas referentes à aquisição da linguagem. Nessa esteira a pesquisadora, ainda, proporcionou estudos que contribuíram para suplantar, em grande medida, a imagem dos pré-requisitos necessários para a alfabetização.

As pesquisas realizadas por Ferreiro e seus colaboradores, entre estes Teberosky e Palácio são as que mais se destacaram, foram desenvolvidas desde a década de 1970, no entanto, é apenas, na década de 1980, que se inicia, no Brasil, um engajamento a favor da proposta construtivista, a qual trazia em seu bojo uma proposta para se compreender como a criança aprende e também algumas preocupações com a função social da escrita. Soares (2004), todavia, aponta que a proposta de Ferreiro, baseada no construtivismo de Piaget, se, por um lado, inaugura o tão necessário letramento no processo da aquisição da escrita, por outro, não apresentou nenhuma proposta de ensino para a aprendizagem do código da escrita, enquanto sistema de língua.

A emergência da função social da língua escrita, inaugurada por Ferreiro, desperta para o fato de que a linguagem escrita e suas práticas são importantes na escola em razão de que tais práticas são valorizadas, primeiramente, fora dela, na sociedade e não o contrário. Para Ferreiro (1993), a partir dessa década, as perspectivas nacionais e internacionais, voltadas para a educação, passam a objetivar a necessidade de parâmetros de qualidade na alfabetização inicial e a análise dos mecanismos internos à instituição escolar que contribuem para o fracasso dos setores sociais que

---

<sup>13</sup> O modelo de educação estudado e criticado por Paulo Freire, designado por ele como educação bancária objetivava fins políticos e sociais.

<sup>14</sup> Os exercícios grafofônico referem-se às capacidades centradas no desenvolvimento motor focado na grafia e auditivo focalizado no som.

mais dependem da escola para apropriação da linguagem escrita. Em alusão aos métodos de ensino, Ferreiro (1993) considera que as crianças são facilmente alfabetizadas, entretanto, são os adultos que obstam o processo de ensino e aprendizagem, mediante práticas que visam o ingresso à leitura e à escrita como uma técnica de fixação e memorização.

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

Com a divulgação do construtivismo de Piaget, por Ferreiro e seus colaboradores, houve, no Brasil, uma mudança significativa nos parâmetros teóricos que embasavam o processo de ensino e aprendizagem da criança em relação à linguagem escrita. É válido ressaltar que, de acordo com o aporte teórico do construtivismo, a proposta de Ferreiro engendrou conhecimentos vitais para a compreensão da aprendizagem da escrita e da leitura; conhecimentos que a educação, até então, não dispunha, por essa razão, o contexto pedagógico passa a experimentar mudanças inovadoras em suas práticas.

Sob este ponto de vista, Ferreiro (2001) propõe que a escrita seja concebida como forma de representação da linguagem, em detrimento da concepção que a considerava um código de transcrição gráfica. Essa mudança de perspectiva leva em conta que “a construção de qualquer sistema de representação envolve um processo de diferenciação dos elementos e relações reconhecidas no objeto a ser apresentado e uma seleção daqueles elementos e relações que serão retidos na representação” (Id. *ibid.*, p. 10).

A pesquisadora em questão (*op. cit.*) adverte que a diferença entre o processo de codificação da escrita para o processo de criação de uma representação é que no primeiro tanto os elementos como as relações já estão predeterminadas, em contrapartida, no segundo nem os elementos, nem as relações estão predeterminados. No que diz respeito à aprendizagem a partir dessas duas concepções, Ferreiro (2001, p. 16) propugna que

[...] se a escrita é concebida como um código de transcrição sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual.

Diante desta nova acepção, o processo de ensino e aprendizagem das práticas pedagógicas de leitura e escrita pôde ser repensado. Nesse contexto, as questões que envolvem a aprendizagem sobrepujaram as questões votadas para o ensino, o reconhecimento das concepções elaboradas pelas crianças, os sinais que apontam para hipóteses sobre a língua escrita, possibilitou compreender a natureza da escrita, enquanto sistema de representação. Para a perspectiva construtivista a aprendizagem provém da construção, por parte da criança, do conhecimento da leitura e da escrita, mediante a interação com esse objeto de conhecimento. A construção desse conhecimento incide por diferentes estágios de desenvolvimento de estruturas linguísticas e cognitivas, os quais se desenrolam desde uma pré-história da escrita até a apropriação do constructo convencional, nesse processo a criança formula, intrinsecamente, ou seja, sem depender do ensino, ideias, conjecturas a respeito do sistema de escrita.

De acordo com Ferreiro (2001), a criança está em constante movimento de aprendizado; ela arquiteta seu próprio sistema interpretativo, adequando suas formulações em busca de compreender esse objeto de conhecimento, que é a escrita. Os estudos de Ferreiro, desse modo, coloca em xeque a questão do método, desloca a aprendizagem para o ponto de vista da criança, *de como se aprende* e não mais *como se ensina*. Com esse deslocamento, as práticas pedagógicas passam a focar, imperativamente, a aprendizagem em detrimento do ensino da leitura e escrita. É digno de nota, no entanto, o fato de que as apropriações do construtivismo não conseguiram sanar a lacuna deixada pela ausência de uma “didática construtivista”, tal perspectiva não encerra a demanda por uma forma, por um meio de se ensinar, haja vista que o processo de alfabetização demande um trabalho sistematizado, planejado, organizado, não necessariamente orientado por cartilhas ou livros didáticos. Mas, esta necessidade por um mecanismo eficiente para se ensinar a ler e a escrever engendra, do mesmo modo que outrora, modelos para a alfabetização enquadrados em cartilhas construtivistas (MORTATTI, 2008).

O processo pedagógico orientado pela abordagem construtivista passa a focar nas práticas de leitura e escrita o erro cometido pela criança. Este que, até então, era identificado como deficiência, passa a ocupar um lugar central na relação de ensino e aprendizagem. O erro será reconhecido como um equívoco bem-vindo, tal virada de perspectiva engendra novas condições para o trabalho do professor, já que demonstra um processo de construção resultante da dinâmica da aprendizagem.

Embora as conjecturas advindas das reflexões sobre o processo de construção do sistema de escrita, elaborado por Ferreiro, tenham possibilitado ao professor identificar no erro o conflito na aprendizagem do aluno, de modo que o educador pode reavaliar suas práticas a fim de orientar ao aluno a participar ativamente da construção de hipóteses cada vez mais próximas da escrita convencional, as contribuições feitas por esta autora, no que tange a aquisição da língua escrita por parte da criança, tiveram uma certa distorção no âmbito pedagógico. As salas de aulas foram tomadas por propostas construtivistas a exemplo das cartilhas e o que eram hipóteses criadas mediante investigações sérias, pesquisas que possibilitaram a formulação de um quadro de hipóteses – uma construção feita por adultos –, tornaram-se a “panaceia” para o problema educacional do ensino da escrita. Nesse contexto, a criança fora vista como a principal responsável por sua aprendizagem e o ensino recaiu sobre a questão da correspondência grafema-fonema, o processo de aquisição da escrita percorreu acoimando crianças e turmas (SMOLKA, 2003). Consideramos que a criança, como ser ativo que é, participa de forma direta sobre a construção de seu conhecimento, no entanto, sabemos que é o professor quem a orienta, cabe a ele organizar atividades que favoreçam a reflexão sobre a escrita, de modo a propiciar atividades interlocutiva em que as práticas de linguagem sejam valorizadas a fim de a criança aprenda uma de interação verbal, no uso e para o uso.

Feito esta explanação, podemos apontar outra consideração basilar desta abordagem, a qual se encontra na explicação do caráter evolutivo da aprendizagem do sistema de escrita. De acordo com Ferreiro (2001), de início, a criança reconhece as representações gráficas, identificando que há algo para ser lido (letras) e há algo que não o é (desenho), no entanto, este pode e deve ser interpretado; as marcas gráficas e as figuras são dissociadas entre “figurativo” e “não-figurativo”, esta construção é genuinamente desenvolvida pela criança.

A criança também formula a partir dessa identificação sobre a língua escrita o critério intrafigurativo, no qual o aluno desenvolve um mecanismo para ler as letras, esse critério se desenrola sobre dois eixos, o quantitativo e o qualitativo. Ferreiro (op. cit., p. 20), explica que o “*eixo quantitativo* se expressa como a quantidade mínima de letras, em geral, três, para que uma palavra possa ser lida, interpretada e, o *eixo qualitativo* se expressa como a variação interna necessária para que uma série de grafias possa ser interpretada”.

O sistema de representação da escrita desenvolvido por Ferreiro abrange diferentes momentos da vida da criança, cujas fases ou hipóteses podem, assim, serem especificadas: *fase icônica* – é a etapa das garatujas onde a criança não distingue o desenho da escrita; *fase pré-silábica*

– é a etapa que criança já diferencia o desenho da escrita, este período é dividido em dois estágios, no primeiro verifica-se o realismo nominal, para a criança o que é grande se escreve com muitas letras e vice-versa, sua leitura é global, já no segundo estágio constata-se que a criança modifica e altera a ordem das letras, começa a perceber que coisas diferentes possuem nomes diferentes; *fase silábica* – esta etapa compreende dois momentos: um sem valor sonoro e outro com valor sonoro, averigua-se que a criança atribui uma letra para cada sílaba identificando desse modo, uma fonetização da escrita; *fase silábica-alfabética* – esta etapa é a transição entre a etapa silábica e a alfabética, os conflitos são de ordem silábica, já que a criança não considera a sílaba uma unidade e, por fim, *fase alfabética* – é a etapa da escrita convencional, a criança percebe que a palavra é composta de letras que constituem sílabas.

A caracterização dos modelos evolutivos formados pelas hipóteses de apropriação de um sistema de representação corrobora a existência de um desenvolvimento natural da escrita (AZENHA, 2001). Por muito tempo, esse conhecimento manteve-se em “repouso”; dessa forma, as concepções que embasavam os métodos de alfabetização partiam do pressuposto de que era necessário instituir e fixar associações entre letras e sons. Nesse sentido, Azenha (2001, p. 91) aponta que

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

Para a linha de pesquisa de Ferreiro, continuar com os métodos de alfabetização é não aceitar a criança como ser pensante e capaz de (re) criar os signos, por meio de uma atividade complexa e cognitiva, portanto, incapaz de participar do jogo de representações simbólicas. A autora (2001, p. 29-30) considera que:

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

Tendo em vista essas considerações teóricas, percebe-se as enormes contribuições erigidas por Ferreiro e, ainda, a importância de o professor ter acesso a esse conhecimento para saber explorá-lo em sala de aula. Desse modo, a compreensão de que as crianças formulam sistemas de representações da escrita, hipóteses sobre a escrita e a leitura, pode orientar o professor no sentido de intervir, de forma adequada no processo de alfabetização.

O estudo proposto por Ferreiro teve ampla divulgação no Brasil, sendo referencial teórico para documentos de orientação curricular como as Diretrizes do Conselho Estadual de Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais e, por conseguinte, norteou diferentes materiais didáticos utilizados nos meios escolares nacionais. Vale reiterar, aqui, o uso desse estudo no contexto pedagógico, Smolka (2003) nota uma considerável alteração da proposta teórica, mediante a implementação de um “método construtivista”. Nesse contexto, a autora em questão (op. cit., p. 62-3) observa qual seria a proposição do estudo de Ferreiro e o resultado da má interpretação dessa teoria nas práticas pedagógicas.

O construtivismo de Ferreiro defende a construção individual do conhecimento, considera a escrita como um objeto de conhecimento, analisa o “conflito cognitivo” no processo de aprendizagem e vê o erro como fundamentalmente constitutivo no processo. Contudo, ao invés, de se tomar o estudo de Ferreiro e Teberosky como contribuição para o entendimento dos processos de aquisição da escrita, tem-se reduzido o ensino da escrita à questão da correspondência gráfico-sonora, categorizando crianças e turmas de crianças em termos de níveis de hipóteses, quando o processo de leitura e escrita abrange outros aspectos e outras dimensões.

Diante do que se fora exposto, neste item, compreendemos que embora Ferreiro tenha desenvolvido uma pesquisa inovadora, desvelando aspectos até então não considerados na relação da criança com a linguagem escrita, sua contribuição deteve-se, exclusivamente, na investigação do processo individual de aprendizagem, essa perspectiva não desenvolveu uma didática, apesar de muitas *didáticas construtivistas* que vêm sendo recomendadas e aplicadas em salas de alfabetização. Com efeito, os conhecimentos propostos pelo construtivismo e as contribuições advindas destes são relevantes, no entanto, estes não podem implicar um método de ensino, haja vista que oferece um determinado saber sobre a aprendizagem, como processo de construção de conhecimento que independe do ensino.

Nesse sentido, sob o ponto de vista dessa concepção de aprendizagem vale salientar que foram preteridos tanto o aspecto pedagógico do ensino explícito e sistemático da escrita como também a dimensão enunciativa da linguagem, que é constitutiva dos sujeitos e dos sentidos

envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Consideramos, desse modo, que Ferreiro e seus colaboradores demonstraram que a criança conhece a escrita antes mesmo de se alfabetizar, todavia, o caráter discursivo e mediador da linguagem escrita não foram identificados pelo construtivismo, assim, essa concepção incorreu sobre um erro, pressupor que a linguagem escrita seria transparente para a criança.

### **1.3 A abordagem interacionista na alfabetização: compreender ensino/aprendizagem como processos circunscritos**

A perspectiva interacionista, de acordo com Mortatti (2008), permeia o contexto escolar desde a década de 1980, por seu turno, propõe uma forma de compreender como se ensina e se aprende a língua escrita, caracterizando-se como uma nova didática da leitura e escrita, centrada no texto, na qual se relacionam distintos aspectos envolvidos nesse processo, entendido como discursivo. Nesse sentido, Cook-Gumperz (2008), analisando a alfabetização a partir de perspectivas antropológicas e sócio-históricas considera este processo como algo construído de forma interativa, portanto, um constructo social. Esta autora (op. cit., p. 66) adverte que na década de 1980, a atenção no ensino de línguas “mudou da competência comunicativa, conforme refletida na variabilidade fonológica e gramatical, para o discurso, como um modelo mais amplo para explorar a interação e a compreensão cotidianas no nível mais básico.”

Para Mortatti (2008), as mudanças ocorridas no âmbito da alfabetização engendram um novo modo de se pensar as práticas pedagógicas de ensino da leitura e da escrita, nesse contexto, algumas questões mereceram destaque visto que esta perspectiva requer que o professor olhe para a alfabetização a partir de *como, o que, por que, para que, quando, onde, quem, com quem ensinar e aprender* a língua escrita. Esse novo ponto de vista do processo de ensino/aprendizagem transcorre dos estudos fundamentados em teorias linguísticas e psicolinguísticas, sendo que, esta última, testemunhou a riqueza das falas infantis, apontando-as como prática de constituição e veiculação de significados (OLIVEIRA, Z., 2010).

Embora haja diversas pesquisas e estudos a respeito desse olhar ao processo pedagógico do ensino de língua escrita, no caso brasileiro, optaremos, assim como o faz Mortatti, por enfatizar os trabalhos de dois pesquisadores no Brasil. Por um lado, têm-se as análises e pesquisas desenvolvidas a partir da perspectiva linguística bakhtiniana, de cunho sociológico, por João Wanderley Geraldi, o qual propõe, dentre outras coisas, reavaliar a concepção do processo de

ensino e aprendizagem fadado a ser entendido “sempre como um encontro ritual, e por isso com gestos e fazeres predeterminados, de transmissão de conhecimento” (GERALDI, 2010, P. 81). Por outro, tem-se a confluência da perspectiva bakhtiniana e da teoria psicolinguística embasada nos estudos de Vigotski utilizadas, especificamente pela pesquisadora Ana Luiza Bustamante Smolka no âmbito da aquisição da língua escrita na alfabetização. Este estudo propõe compreender “a escrita não apenas como um ‘objeto de conhecimento’ na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação” (SMOLKA, 2003, p. 45).

Os diálogos constituintes desta nova concepção do processo de ensino/aprendizagem evidenciam dissonâncias, incompatibilidades com as perspectivas de ensino e aprendizagem, apresentadas anteriormente, cujas reflexões centravam-se ora a propósito do ensino da escrita como uma complicada habilidade motora ora a propósito da aprendizagem submetida às implicações de ordem unicamente cognitivas. Para Smolka (2003, p. 60) uma diferença importante neste ponto de vista diz respeito

[...] a consideração da atividade mental da criança no processo de alfabetização não apenas como atividade cognitiva, no sentido de estruturação piagetiana, mas como atividade discursiva, que implica a elaboração pela palavra. Assim, ganham forças as funções interativas, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita. Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura, aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita (mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita).

Em seu trabalho sobre a criança na fase inicial da escrita Smolka (op. cit.) adverte que a alfabetização implica práticas de leitura e produção de textos como situações discursivas, visto que o próprio processo de aquisição de tais práticas se constitui em uma série de situações discursivas, de interlocução, de interação. Essa pesquisa ainda aponta que nas práticas de textualização faz-se presente a irrefutável influência das condições de vida da criança. O que caracteriza a clivagem existente entre os diversos momentos interacionais que incidem sobre esta prática, em outras palavras, a condição socioeconômica é uma das facetas que engloba o movimento discursivo marcado na construção do conhecimento da escrita, pela criança.

A produção de texto se constitui, em sala de aula, permeada por outras atividades discursivas, que evidenciam a presença do outro como interlocutor, remetendo ao dito e ao não dito, estas formas de interação constituem as elaborações textuais das crianças, sempre carregadas de sentido. Nesse sentido, Smolka trabalha com as produções escritas da criança a partir das noções de

discurso interior e escrito desenvolvidas por Vigotski, cuja forma de compreender a linguagem e suas modalizações se distingue substancialmente da concepção apresentada por Piaget. Vigotski questiona o discurso egocêntrico propugnado pelo autor cognitivista, o qual se manifestaria na linguagem individual da criança e seria uma continuidade do funcionamento da inteligência sensório-motora, que é hereditária. Para Vigotski o funcionamento da linguagem individual é essencialmente social, se constitui pelas e torna a constituir as ações humanas. O pensador russo buscou analisar e identificar no movimento das interações sociais o processo de internalização, ou seja, como a subjetividade se constitui a partir da transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal (SMOLKA, 2003). Grosso modo, o discurso interior apresenta as marcas do discurso social, por conseguinte, o discurso escrito é redimensionado pelo discurso interior, o qual é por natureza, socializado.

Smolka procurou analisar e identificar nos textos escritos da criança em fase de aquisição da escrita o movimento da constituição dos sentidos, para tanto se apoiou nos arcaibouços sociais da inteligência humana, a qual se constitui pela linguagem, propugnados por Vigotski e, portanto, compreendeu a linguagem escrita a partir de suas diferentes funções sociais. Para essa pesquisadora o trabalho pedagógico com a escrita não consiste em transcrever o oral, escrever não se trata de uma tradução direta do oral para o gráfico, mas de acordo como Vigotski denomina o ato da escrita, como *semântica deliberada do fluir do significado*, estruturação constituída por meio de sucessivas elaborações, repletas de idas e vindas, sustentada pelas situações discursivas. Além disso, Smolka orientou sua pesquisa pelas considerações elaboradas por Bakhtin a respeito da linguagem, para quem a linguagem é sempre diálogo, sua construção é social por excelência. Bakhtin toma a enunciação, seja o discurso interior como o discurso escrito, como formas de interação social constituída na relação com o outro.

Diante desse aporte teórico a pesquisadora brasileira organizou diversas atividades escritas produzidas por diferentes crianças em fase inicial da escrita e propôs que a alfabetização fosse compreendida como processo discursivo de constituição de sentidos<sup>15</sup>, momento em que os sujeitos interagem, em grande medida, por meio da linguagem escrita e, desse modo, defendeu que o processo pedagógico fosse pautado na interação social.

---

<sup>15</sup> É digno de nota o fato que de a consideração dada por Smolka ao processo de alfabetização advém de suas investigações tendo como aporte teórico as reflexões bakhtinianas e as elucubrações da Análise do discurso de linha francesa, no entanto, em nosso trabalho não compactuamos com as proposições advindas dos estudos da AD, aliás, nos colocamos em posição contrária a estes. Visto que consideramos a alfabetização um processo discursivo de acordo com os estudos bakhtinianos, como processo de interação verbal, nesse sentido, os enunciados outros são elos constitutivos dos dizeres e não condição preexistente que predetermina o ato de fala.

A partir do momento em que a alfabetização é compreendida como um processo, genuinamente, de ensino/aprendizagem da língua escrita circunscrito às práticas de leitura e produção de textos, constituído por momentos discursivos e desenvolvido pelas formas de interação social, surge uma preocupação com as trocas verbais como práticas de oralidade. A oralidade não deve ser restringida ao aspecto sonoro, que caracteriza seu fulcro, é preciso compreendê-la em sua essência, portanto, como prática enunciativa caracterizada tanto por seu aspecto responsivo ativo como réplicas a outros dizeres, desse modo, as práticas orais são, em certa medida, constituídas e constituintes da/pela modalidade escrita da língua. A oralidade desempenha um importante papel na produção de sentidos dos textos escritos, Corrêa (2006) defende o caráter escritural da oralidade ao levar em consideração a preservação da memória pela tradição oral, cuja conservação possibilita a emergência de novos gêneros.

A alfabetização como processo interacional demanda práticas pedagógicas que valorizem a oralidade, em detrimento da conhecida separação entre oral e escrito, como condição para que o aluno tenha facilitado seu acesso às práticas de escritura e leitura, pois, no processo de alfabetização como espaço da interação, os atos de fala não partem de um sujeito abstrato, dominado por um discurso que fala antes, mas emerge de sujeitos reais, ativos e concretos. É a partir da oralidade que se produz a escrita, a oralidade como prática de linguagem arquiteta a escrita, evidencia a singularidade da criança falante. O caráter interativo da alfabetização confere sentido ao que é produzido, tanto leitura como escrita são tomadas como práticas sociais, realizadas por sujeitos sócio-históricos e sempre destinadas ao outro. Vale lembrar que, no contexto escolar, o outro, na maioria das vezes, é o professor e a leitura e produção de textos são determinadas por um objetivo pedagógico, por isso, a construção do conhecimento deve partir da interação, pois esta é condição fundante para um ambiente alfabetizador que vise à constituição de sujeitos de linguagem. Em consonância a isso Smolka (2003, p. 69) argumenta que

A alfabetização implica, desde sua gênese, a *constituição de sentidos*. Desse modo, implica, mais profundamente, uma *forma de interação com o outro pelo trabalho* de escritura – para quem escrevo o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor. (grifos do autor).

Sendo assim, na alfabetização, torna-se imperioso que os objetivos voltados para a aquisição da escrita obtenham seu valor por meio do uso da escrita e da oralidade mediados pela interação com o outro, como prática social, e não como um fim em si, encerrado ao domínio do código alfabético. No entanto, Corrêa (2006) adverte que a aquisição da escrita tem sido requisito indispensável para que o sujeito tenha acesso ao processo de educação formal, sob o subterfúgio de ter algo imprescindível a ensinar, por isso vê-se que as práticas pedagógicas estão ainda sendo reduzidas à enunciação escrita. Isto porque no ensino de língua materna, como bem aponta Corrêa (2006, p. 206), “as novas concepções de língua nem sempre tem sido acompanhadas por novas concepções de escrita”.

A proposição interacionista parte de uma nova concepção de linguagem – como forma de interação social, além disso, reflete a fase inicial de escolarização da criança a partir da face interveniente do processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais, políticos, culturais, discursivos (MORTATTI, 2008). Assim sendo, ensino e aprendizagem passaram a ser considerados como ações que se dão concomitantemente na alfabetização. Para tal perspectiva é muito mais relevante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem do que dicotomizar as relações existentes, em polos divergentes. Geraldi (2010) adverte que a escola tem-se constituído como lugar em que se ensina e lugar em que se aprende, distanciando estes processos.

Vale lembrar que o ensino e a aprendizagem envolvem a necessidade de objetos de conhecimento, pesquisa, estudo etc., os conhecimentos são dispostos em uma grade curricular, formatados por conteúdos de ensino, assim, a escola estabelece uma relação com determinados conhecimentos historicamente produzidos. De acordo com Geraldi (op. cit., p. 82) essa “relação é triádica: o professor, o aluno, o conhecimento. Cada proposta pedagógica, na história ou no presente, define diferentes posições para cada um destes três elementos, dando ênfase ora a um, ora a outro destes três polos.”. No entanto, a proposta deste pesquisador é inverter a flecha que medeia a relação tradicional presente na escola: conhecimento (herança cultural) → ensino (professor) → aprendizagem (aluno). Para Geraldi há a necessidade de se pensar as práticas pedagógicas a partir de um processo de ensino/aprendizagem, como um par de processos indissociáveis. Diante desse posicionamento não há a figura de um detentor do saber, um encarregado que transmite os conteúdos disponíveis a um mero espectador que recebe todos os conhecimentos prontos, em respostas acabadas. Nas palavras de Geraldi (2010, p. 94), essa nova concepção de prática

pedagógica não ignora os conhecimentos historicamente produzidos, a herança cultural, todavia compreende-o distante de uma proposta unilateral.

A herança cultural continua disponível, mas ela deve ser entendida como o é de fato: não apenas um conjunto de disciplinas científicas, mas um conjunto de conhecimentos e saberes. Os primeiros incluem as disciplinas e também seus métodos de pesquisa, seus resultados e seus fracassos, seus caminhos não lineares. Os segundos são constituídos pelas práticas sociais, não chegam à sistematização, mas orientam nossos juízos e muitas de nossas ações quotidianas. O saber é produto das práticas sociais, o conhecimento é a organização desse produto das práticas sociais de forma sistemática, racional, na atividade científica.

Assim sendo, a inversão das flechas proposta por Geraldi, se dá nos três polos apontados, já que pretende valorizar o que temos entendido como herança cultural e estimular a interação entre os sujeitos envolvidos nesse processo mediante as trocas de experiências<sup>16</sup> vivenciadas, ou seja, a inversão de flecha “pretende que a relação com o vivido inspire o processo de ensino”, sendo que o vivido passa a ser considerado o eixo norteador da aprendizagem (GERALDI, 2010, p. 95). Com esse processo de ensino/aprendizagem “trata-se de reencontrar o vivido para nele desvelar o saber auxiliado pelos conhecimentos disponíveis na herança cultural. Ao contrário do lema ‘aprender para viver’, trata-se de assumir efetivamente que ‘vivemos aprendendo’” (Id. Ibid. p. 95). O modelo considerado no processo de ensino/aprendizagem, interacionista, parte das relações sociais entre sujeitos ativos, participantes e constituintes de novos saberes, os quais não descartam a herança cultural, longe disso, requer que a empreguemos; para tanto se faz necessário conhecê-la. No entanto, neste processo não cabem respostas prontas, pré-determinadas pela herança cultural a certas questões, mas compete ao sujeito (professor) relacionar experiências, considerar os sujeitos envolvidos na prática pedagógica e transformar o vivido em novas perguntas. Desse modo, a relação constituída no processo de ensino/aprendizagem em sala de aula deve ser orientada dos sujeitos (professor e aluno) à herança cultural, ou seja, aos conhecimentos elaborados historicamente (GERALDI, 2010).

De acordo com este pesquisador (op. cit.) o ensino, nesse contexto, deve partir de perguntas, por vezes, elaboradas em conjunto com o auxílio do outro mais experiente, necessita também de um planejamento flexível, propenso a mudanças, visto que no processo de interação social diferentes sentidos podem emergir e conduzir a atividade para uma outra perspectiva, no entanto, o norte da

---

<sup>16</sup> O termo experiência é, aqui, empregado em consonância à proposta de Bondía (2002, p. 26), “é experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma.”.

atividade não deve ser perdido, daí a necessidade do planejamento. Outra questão relevante diz respeito ao conhecimento sistematizado, o qual deve ser o meio e não o fim do processo discursivo. Já a aprendizagem como um processo interativo depende mais de aprender por meio das trocas verbais do que fixar o já sabido ou mesmo receber respostas prontas às perguntas que se desconhecem. Desse modo, cabe ao professor organizar as trocas enunciativas, embasadas no vivido e apoiada na herança cultural, elaborar estratégias de interação constituindo um efetivo ambiente interlocutivo de produção, para tanto, torna-se imperioso, que o professor tenha bem definido o lugar que a linguagem e o outro ocupam em sala de aula.

Mortatti (2008) aponta que a abordagem interacionista leva em conta como aspectos fundantes o lugar da linguagem/língua e do outro no processo de desenvolvimento cognitivo e aprendizagem da língua escrita. A escrita é, assim, tomada como prática enunciativa, como elo mediador entre sujeito e mundo e a língua como forma de interação social. Sob este ponto de vista tanto as intervenções de ensino e como as condições socioculturais incidem sobremaneira no processo de aprendizagem do aluno, o qual é reconhecido como sujeito sócio-histórico. A aprendizagem, a partir de então, depende essencialmente da interação com o outro, é nas trocas verbais com o outro (professor e alunos) que o *eu* (professor e alunos) como sujeito, e não enquanto coisa em si, se constitui.

De tal modo, o papel do *outro* começa a delinear o horizonte dos processos alfabetizatório. Por outro compreendemos aquele que fala em resposta ao locutor; ou seja, o interlocutor, o ser respondente/responsivo cuja inserção na história, no real, no presente se dá mediante sua enunciação; esta, por sua vez, é compreendida como “o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”, pelo menos (BAKHTIN, 2006, p. 116). De acordo com este filósofo (2000), o outro é aquele que intervém com uma atitude responsiva ativa.

O caráter ativo dado ao sujeito decorre do fato de que está sempre respondendo a algo, participando por meio de seus enunciados (réplicas) do movimento ininterrupto do processo de interação verbal, aquilo que Bakhtin denominou diálogo, no sentido amplo. Esse processo de interação pressupõe duas características fundantes do enunciado a responsabilidade e a responsividade. O sujeito, por um lado, é responsável na medida em que não se nega a assumir posições, não há como fugir de sua responsabilidade diante do dito, não tem álibi para isso, cabendo apenas uma atitude responsiva (resposta). Por outro, a responsividade advém do saber que seus ditos respondem a outros ditos e suscitarão novos ditos. Tomando como sujeito, este ser que responde ao outro e nesse processo de interação se constitui e constitui o outro também, a

perspectiva interacionista parte de uma concepção de sujeito social e histórico constituído na/pela linguagem.

Dentro da proposta interacionista, podemos citar as contribuições de Geraldi (2006), embora seu trabalho não tenha sido direcionado exclusivamente à alfabetização, suas considerações detiveram-se sobre as práticas de ensino da linguagem em sala de aula, buscando estabelecer uma alternativa de ação ao ensino da língua materna, assim, este estudo também orientou as propostas exequíveis neste período escolar. Ao propor o trabalho com textos em sala de aula este pesquisador (op. cit.) distingue *três concepções de linguagem*<sup>17</sup>, as quais se diferenciam substancialmente. Sendo elas, linguagem como *expressão do pensamento*; como *instrumento de comunicação* e como *forma de interação*. As duas primeiras concepções de língua foram amplamente apregoadas pelas abordagens de ensino e aprendizagem deflagradas pelos métodos de alfabetização e pelo construtivismo, já a proposta interacionista se adequa a terceira concepção de linguagem e segundo o autor, essa mudança de ponto de vista proporciona uma “postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 2006, p. 41).

Sob o olhar da abordagem interacionista a atividade de sala de aula postula uma opção política, que de acordo com Geraldi (op. cit. p. 40) “envolve uma teoria de compreensão e de interpretação da realidade”. As práticas pedagógicas, em geral, são orientadas pela abordagem que se dá aos conteúdos ensinados, as estratégias adotadas com os alunos, ao relacionamento entre professor e aluno, o enfoque dado a cada um desses pontos deveria ser norteado, previamente, por uma questão – para que ensinamos o que ensinamos? , e sua correlata para que as crianças aprendem o que aprendem? No entanto, tais questões deixam de ser o eixo norteador da prática pedagógica a serviço de discussões sobre o como ensinar (GERALDI, 2006).

O caráter político da ação pedagógica em sala de aula advém, em grande medida, das concepções que o professor possui a respeito de linguagem, história, texto e do sujeito com quem ele estabelece relações no processo de ensino/aprendizagem, depende, portanto, como bem ressalta Geraldi (2006), da interpretação e da compreensão de realidade social.

Nesse sentido, pode-se considerar que as concepções de linguagem, leitura, escrita, sujeito tangenciam a prática do professor influenciando, sobretudo, os mecanismos adotados no ensino. Em uma perspectiva interacionista do processo de ensino-aprendizagem o sujeito é caracterizado

---

<sup>17</sup> As três concepções de linguagem discernidas por Geraldi, estão de acordo com as considerações que Bakhtin (2006) faz a respeito da teoria da enunciação. Trataremos no próximo capítulo sobre a teoria da enunciação bakhtiniana.

como ser ativo; como vimos, ele é constituído socialmente a partir da interação verbal, na relação com o outro. Um processo de ensino/aprendizagem que leve em conta essa concepção tende a propor uma prática pedagógica amparada em textos em sala de aula, tomando-os como enunciados vivos, elos constitutivos e constituidores do próprio processo de interação verbal.

A respeito de diferentes concepções que podem abranger o contexto pedagógico, trazemos para a discussão um trabalho sobre *texto/discurso* em que Koch (2003) apresenta algumas concepções de sujeito, as quais estabelecem relação com as três concepções de língua relatadas acima; entre elas podemos destacar duas concepções de sujeito, que se distanciam da perspectiva interacionista e que, aliás, correspondem respectivamente às concepções de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação e que pode, por vezes, circunscrever a determinadas práticas de produção de texto escrito, em sala de aula.

Conforme Koch (2003), os estudos sobre texto/discurso são permeados pela concepção de sujeito. É certo que as reflexões sobre texto não podem ser compreendidas dissociadas das concepções de sujeito que as cercam. Assim, compreendemos que seja relevante apontar essas concepções de sujeito aqui visto que as produções de textos analisadas no término deste trabalho podem apresentar indícios que nos conduzem a enxergar nas práticas textuais processos de ensino/aprendizagem que confluem com tais perspectivas de sujeito e texto, em outras palavras, consideramos que o posicionamento do sujeito escritor (criança) pode ser equiparado a tais reflexões de sujeito, embora tentaremos mostrar que em se tratando de um trabalho com a linguagem por mais que haja um uma força que impulsione a um determinado modo de escrita, a atividade com a linguagem sempre rompe com certo estereótipos.

Dessa forma, para a autora em questão, subjaz à concepção de sujeito da linguagem a concepção de língua que se assume. Nesse sentido, “à concepção de língua como *representação do pensamento* corresponde a de *sujeito psicológico*” (KOCH, 2003, p. 13), o qual é compreendido como um indivíduo criativo, o ego ocupa lugar central na linguagem, ou seja, nas práticas enunciativas esse sujeito tem o desejo, ilusório, de que construirá uma representação mental e seu interlocutor a captará da maneira como foi concebida. Trata-se de um sujeito visto como senhor de suas vontades e de suas ações. Vale ressaltar que diante dessa tendência, a consciência individual prepondera sobre o uso da linguagem e com isso o ato humano como um ato por excelência sócio-histórico é desconsiderado.

Uma outra concepção de sujeito, refletida por Koch, é a do *sujeito do assujeitamento*, esta por sua vez corresponde à concepção de língua como estrutura. O sujeito é produto de um processo

determinante, assim é concebido assujeitado pelo sistema, o ponto de partida para toda essa reflexão repousa sobre o fato de o sujeito ser dominado pelo sistema quer linguístico, quer social. Sob essa perspectiva quem fala é um sujeito anônimo, por vezes, inconsciente incapaz de controlar o sentido de seu dizer, pois está inserido em uma estrutura ideologizante que repercutem *efeitos de sentidos*. Em alusão a Possenti, Koch (2003, p. 14) ressalta que “o indivíduo não é dono de seu discurso e de sua vontade: sua consciência, quando existe, é produzida de fora e ele pode não saber o que faz e o que diz.”. Esse é o sujeito concebido pela a Análise do Discurso de linha francesa, cuja proposição paira sob os arautos apregoados por Foucault (A Ordem do Discurso) e Pêcheux, os quais tecem uma ordem dos movimentos coercitivos propagados pelas formações discursivas, em que há uma constante repetição do mesmo. Nessa conjuntura, a língua é tomada como autônoma, em outras palavras, o indivíduo utiliza-se deste código imutável para comunicar-se, não tendo participação ativa sobre ele, pois o que há é sempre o já-dado que configura o *interdiscurso*.

Em consonância aos pensamentos bakhtinianos, consideramos que nas duas concepções de sujeito distinguidas acima, a saber, *psicológico* e *assujeitado* a prática de linguagem repousa sobre aspectos desvinculados da interação verbal e, dessa forma, “quando o papel do *outro* é levado em consideração, é como um destinatário passivo que se limita a compreender o locutor” (BAKHTIN, 2000, p. 289). Essa compreensão em nada se compara com a *compreensão responsiva ativa* postulada por Bakhtin. Análises linguísticas a partir de tais proposições concentram-se em um sujeito inerte ora tomado ou pelo sistema da língua ou pelo sistema social ora envolto pela consciência individual, intrinsecamente, criadora da realidade psicológica, assim, não percebem as relações que o sujeito estabelece com o enunciado vivo, com o outro, com o contexto etc.

Para a concepção de sujeito do assujeitamento, a compreensão demandada não advém por meio da atividade do sujeito falante/ativo, tampouco, do processo de interação verbal, antes, decorre do próprio sistema quer linguístico quer social em que o sujeito é associado. Nesse sentido, nos parece muito mais uma atividade de interpretação do que compreensão propriamente dita. Essa interpretação permanece no plano da decodificação do sistema de unidades linguísticas, a estrutura que confere materialidade, a qual está a serviço de alguma formação discursiva, engendrada pelo sistema social, este por sua vez reproduz constantemente o movimento discursivo que é dado pelas coerções da ordem do discurso, ou seja, aquilo que pode e deve ser dito, bem como o que não pode e não deve ser dito em determinado momento social. Assim, o ouvinte (receptor) está fadado a decifrar o código linguístico em busca de uma mensagem ideologizante, mediante um “processo passivo de percepção e compreensão de fala” (Id. Ibid., p. 290). No que tange à concepção de

sujeito psicológico, a compreensão se concretiza no âmbito em que as ideias são duplicadas, a expressão do universo individual do locutor é idealizada no pensamento do ouvinte. A partir desse ponto de vista, as relações de ensino e aprendizagem na alfabetização foram largamente desenvolvidas por propostas pedagógicas como as praticadas nas cartilhas, em que foram focalizados apenas aspectos da motricidade, e conhecimentos acerca da relação grafema e fonema, o que favorecia a reprodução de formas sociais instituídas.

O processo de ensino-aprendizagem que, por sua vez, fundamenta-se na perspectiva da linguagem como forma de interação verbal prescinde dessa falsa concepção de compreensão, haja vista que as relações nesse processo ocorrem, imperativamente, na interação com o outro, assim, as relações que os sujeitos estabelecem, em sala de aula, são de ordem social, são relações de interações vivas, “irrepetíveis”, inigualáveis, mediadas pela linguagem, a qual é constituidora e constitutiva tanto dos sentidos como dos sujeitos envolvidos nesse processo.

As diferenças de interpretação e de compreensão do processo de ensino/aprendizagem apresentadas pela perspectiva interacionista, além de se concentrarem na questão de linguagem como *forma de interação verbal* e sujeito como *ser ativo*, refletiram-se, do mesmo modo, sobre as concepções de texto e sentido. Haja vista que a noção que se tem de sujeito e de linguagem incide sobremaneira no conhecimento que se tem a propósito de texto e sentido e, por conseguinte, sobrevém no processo de ensino e aprendizagem da leitura e produção de texto.

É importante salientar o que entendemos por texto, já que o termo permite algumas explicações diferentes. Em consonância a Bakhtin (2000), compartilhamos a concepção de que texto refere-se ao enunciado vivo e concreto, o qual é produzido por um sujeito, um autor que fala, escreve, portanto, é a intencionalidade do sujeito que projeta um projeto discursivo e a execução desse projeto torna um texto um enunciado. Assim, entendemos o texto como práticas discursivas, como atividade que não compreende sentidos prontos, bem como não pode homogeneizar o dizer, ao contrário, leva à plurissignificação e a uma heterogeneidade constitutiva.

A partir da perspectiva interacionista o discurso pedagógico principia uma ostentação pelo trabalho com o texto em sala de aula. Mortatti (2008, p. 3) adverte, no entanto, que “nem sempre as concepções de texto e de ‘trabalho com texto’ anunciadas operam, de fato, na alfabetização. Isso porque são poucos os escritos que circulam na escola e as atividades feitas a partir deles, que se ‘encaixem’ nessa concepção”. Em outras palavras, embora as práticas pedagógicas atuais definam o texto como unidade de ensino, ainda, permanecem arraigadas nessas práticas concepções de linguagem e de sujeito que divergem da proposta interacionista. Mortatti (op. cit.) observa que, no

âmbito das práticas voltadas para a alfabetização, isso ocorre, em grande medida, devido ao fato de que documentos normativos e orientações oficiais buscam conciliar ideias construtivistas com os pressupostos interacionistas visando uma metodologia eclética no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. Essas apropriações indevidas resultam em práticas garantidas pelos livros didáticos para a alfabetização.

Nesse contexto, instaura-se um paradoxo, as relações de ensino/aprendizagem são tomadas como práticas de interação, no entanto, as interlocuções, as trocas verbais, a relação com o outro são mediadas por livros didáticos (novas cartilhas), em que as situações enunciativas são pré-determinadas. Mortatti (2008, p. 03) observa que nas relações de ensino/aprendizagem a partir de uma perspectiva interacionista

[...] não cabe o livro didático, porque, por melhor que possa ser ou parecer, é sempre preparado previamente por outros, que impõem um método e conteúdos de ensino a todos os professores e alunos, em todas as situações socioculturais. Mesmo que o livro didático proponha “trabalho com textos”, é um paradoxo que se tenha um conjunto de atividades pré-determinadas para a aplicação em toda e qualquer situação de sala de aula.

A emergência do livro didático em salas de aula em que supostamente adotam-se a perspectiva interacionista transcorre de um problema que afeta todo o sistema de ensino, a *estrutura burocrática*<sup>18</sup> que organiza o sistema de educação brasileiro. De acordo com Geraldi (2010) esse recurso traz implicações diretas ao modo de trabalho do professor, pois, no contexto do livro didático, sustentáculo da era tecnológica na escola, o professor deixa de ser aquele que é conhecido por saber o conhecimento produzido historicamente, que organiza e transmite metodologicamente aos alunos, para ocupar o lugar de um executor de uma série de técnicas que visam o controle temporal da escola. Sobre a relação que se instaura no processo de ensino/aprendizagem mediante o livro didático, Geraldi (2010) assevera que surge um novo agente nesse processo.

A nova identidade do professor é a identidade do capaz, do exercício de uma capatazia, do controle do processo de aprendizagem da criança. Se há um deslocamento, digamos que sim, na relação triádica professor, aluno e conhecimento, este deslocamento se dá no tipo de atuação do professor, pois a relação do aluno com o conhecimento não é mais mediada pela transmissão do professor, mas sim pelo material didático posto na mão do aprendiz, cabendo ao professor o controle do tempo, da postura e dos comportamentos dos alunos durante esta relação com o conhecimento através do material didático.

---

<sup>18</sup> A esse respeito ver, TRAGTENBERG. Maurício. A escola como organização complexa. In: GARCIA. E. Walter. (org.) **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. 3. ed. Ed. McGraw-Hill do Brasil, 1980.

Tendo em vista esta asserção e a especificidade da proposta interacionista em sala de aula, observamos que diante da inclusão do livro didático, como objeto que forma os alunos, há um apagamento do professor, como mediador, por conseguinte, há uma supressão das interações sociais, sobrepujam-se as relações que ocorrem efetivamente no ambiente pedagógico por meio de atividades pré-determinadas, moldadas a todas as situações de ensino. O caráter autoritário do material didático evidencia uma concepção de professor alfabetizador, como incapaz de pensar, aliás, sua capacidade se restringe à boa execução do material, a qual se dá mediante a organização do tempo de cada atividade e a obediência às tarefas e às orientações de uso do livro. O papel do professor como sujeito que promove a prática pedagógica como um ato interlocutivo, que provoca e instiga seus alunos a participarem das trocas verbais, rememorando o vivido e questionando as proposições como estão colocadas desaparece neste contexto dominado pelo material didático, o qual subverte a própria dialogicidade intrínseca ao processo pedagógico.

A tarefa desse material ganha espaço nas salas de aula em virtude de diversos fatores que incidem sobre o processo pedagógico, tais como, as péssimas condições de trabalho advindas, em grande medida, mediante o processo de flexibilização e precarização do trabalho docente caracterizado pela perda da autonomia e do controle do trabalhador (professor) do seu processo de trabalho (OLIVEIRA, 2004). Todavia, é digno de nota, que condições precárias de trabalho, formação inicial de professores deficitária e dificuldades apresentadas pela formação continuada não insurgem pelo acaso, mas tais deficiências no plano educacional estão correlacionadas, acima de tudo, às diferentes reformas educacionais engendradas pelas propostas do neoliberalismo na educação, as quais visam, dentre outras coisas, planejar políticas de formação de professores, elaborar documentos, produzidos pelo MEC, como referências tanto para a formação de professores como para delimitar conhecimentos, programar no âmbito das práticas pedagógicas parâmetros norteadores da implementação do ideário neoliberal<sup>19</sup>, o que tende à massificação do ensino por meio da padronização dos processos educacionais suscitando uma cultura escolar<sup>20</sup> distante da proposta de formação integral do aluno, é neste contexto que o livro didático é deflagrado. Sobre isso Oliveira (2004, p. 1134) analisa que:

---

<sup>19</sup> A propósito das propostas neoliberais engendradas no processo educacional brasileiro ver: Alessandra Arce. **Compre o kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo.** Educação e Sociedade. V. 22, n. 74. Campinas, abr. 2001.

<sup>20</sup> De acordo com Arroyo (1992, p. 48) a “cultura escolar legitima condutas, currículos, avaliações, grades, séries, disciplinas, tornando os tradicionais processos de exclusão popular, explicáveis e legítimos, pedagógica e socialmente”.

Tais reformas traziam novas normas de organização do ensino que tendiam à padronização de importantes processos, tais como o livro didático, as propostas curriculares centralizadas, as avaliações externas, entre outras. A padronização de tais procedimentos era justificada pela necessária expansão da escolarização, o que tendia a uma massificação do ensino.

Desse modo, compreendemos que as práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização, ao longo do contexto histórico, além de serem norteadas por diferentes concepções de linguagem, sujeito, ensino/aprendizagem, seguiram e seguem as orientações de ordem socioeconômica, em outras palavras, à escola têm sido impostas novas demandas em relação aos seus objetivos, os quais refletem diretamente sobre as práticas educacionais e alteram sua dialogicidade interna. Tais objetivos levam a uma cultura da exclusão, praticada pelo fracasso escolar, a qual se concretiza na organização e na estrutura do sistema de ensino este, por sua vez, tem uma certa responsabilidade sobre os processos de ensino aplicados na escola. De acordo com Arroyo o fracasso escolar subjaz para além das capacidades dos estudantes e dos professores, das eficiências dos métodos insere-se na própria estrutura escolar. Estrutura esta considerada como organização burocrática e fragmentada. Nas palavras do autor supracitado (1992, p. 47) não se trata de uma escola qualquer.

Referimo-nos à escola e ao sistema de ensino enquanto unidade organizada, burocratizada, segmentada, gradeada. Enfim, a escola enquanto modelo social e cultural de funcionamento organizativo. Esses aspectos são determinantes dos processos e dos produtos. Eles são os produtores dos fracassos e dos sucessos.

Diante desse posicionamento, entendemos que a alfabetização brasileira tem sido organizada e materializada, como mostramos, por meio de diferentes abordagens do processo de ensino/aprendizagem, permeada por distintas concepções de linguagem e métodos de transmissão, no entanto, todos esses procedimentos não agiram e não agem por si só, não é possível depreender uma reflexão crítica da alfabetização se a isolarmos da estrutura e do funcionamento do próprio sistema educacional, o qual está inserido em uma estrutura sócio-ideológica. Os processos alfabetizatórios têm sido representados pelo modelo de escola que temos vivenciado, a qual embora tenha difundido a consciência do direito à educação básica universal, não conseguiu se organizar para assegurar efetivamente esse direito, ela continua como instituição seletiva e excludente (ARROYO, 1992).

Vale ressaltar, conforme o autor mencionado, que a própria instituição escolar decorre de um processo histórico e sua organização é socialmente constituída e reconstituída. A escola opera e

interage numa trama de complexos processos sócio-ideológicos. Não sendo possível compreendê-la fora desse complexo de determinações.

Se se pretende compreender as práticas de alfabetização – fase que abrange os anos iniciais da educação básica, sendo esta apenas um dos momentos da vida educacional – como um processo de ensino/aprendizagem perpassado por relações sociais, políticas, históricas e ideológicas, em que sujeitos se relacionam e se constituem e constituem também as próprias relações pedagógicas é necessário depreendê-la a partir do ponto de vista da relação entre teoria e prática. Segundo Bondía (2002) uma reflexão crítica sobre a prática só faz sentido quando se olha para a educação a partir do par teoria/prática, embora haja uma forte tendência em se compreender o processo educativo segundo a relação entre a ciência e a técnica.

Se olharmos para a prática pedagógica pela lente do par teoria/prática teremos que, as “pessoas aparecem como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política.” Já se olharmos de acordo com o par ciência/técnica “as pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas” (Bondía, 2002, p. 20).

Tendo em vista a abordagem interacionista na alfabetização, cujos pressupostos repousam sobre uma concepção de sujeito sócio-histórico, de linguagem como forma de interação social, de signo como fato sócio-ideológico e de educação como uma postura política não podemos desconsiderar a educação enquanto uma práxis política. Desse modo, as relações no campo pedagógico quando tomadas a partir da reflexão sobre teoria/prática implica levar em conta outro par que incide sobre esse processo a experiência/sentido (BONDÍA, op. cit.). A experiência, de acordo com este autor, é aquilo que adquirimos por meio do que nos acontece, é algo que nos toca, que não passa despercebido, mas que, ao nos passar, nos constitui e nos transforma. É, de fato, a essência do ser, somos seres sócio-históricos, assim, não há como sermos antes do viver a experiência. Experiência, aqui, tem o mesmo significado que o vivido para Geraldi (2010), aquilo que deveria ser a base da aprendizagem.

O ser humano está aberto, é receptivo, se expõe ao mundo, às coisas do mundo, é um ser “aprendente” com o mundo e no mundo. Para Bondía (2002), são características da experiência a travessia e o perigo, a abertura e a exposição, a receptividade e a transformação, somente um sujeito que presencia todas essas qualidades pode atribuir sentidos as coisas que lhe sucede. O sentido dado

ao que nos acontece é o saber dado por meio da experiência. Vale ressaltar que muitas coisas podem nos passar, mas poucas são aquelas que se tornam experiência.

A experiência está intrinsecamente ligada às palavras, ao outro e ao sentido, este, por sua vez, é um efeito da experiência. Aliás, a experiência confere um saber da experiência, o qual tem a ver com a elaboração do sentido do que nos acontece. Este saber está ligado à própria existência do ser, a sua singularidade e concretude. Bondía (2002, p. 27) considera que o saber da experiência

[...] se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento.

Nesse sentido, compreendemos que esse saber da experiência, o qual se opõem ao conhecimento culturalmente sistematizado, tem a ver com a proposta de Geraldi, quando este fala da relação com o vivido. A experiência é, a nosso ver, o vivido, em outras palavras, é o meio por onde se concretiza esse saber, que constitui a vida dos sujeitos em sua singularidade, mediante ao processo de constituição de sentidos, tais sentidos não emanam do sujeito, mas da relação desse com o realidade concreta que o circunda e, sobretudo, que lhe toca.

Para Geraldi (2010, p. 31) o sujeito tem sido considerado – pelo movimento da racionalidade, cujo objetivo está centrado em um método que possibilita pensar as partes para o todo –, por um lado, “como fonte de todos os sentidos, território previamente dado já que racional por natureza, espaço em que se processa toda a compreensão”, por outro, é considerado “produto do meio ambiente, da herança cultural de seu passado. Entre a metafísica idealista e o materialismo mecanicista, pontos extremos, movimentam-se o pêndulo”. No entanto, levar em conta que o ser humano é constituído e transformado pelo o que lhe toca, pela experiência singular e concreta, pelo vivido acarreta admitir a noção de constitutividade e esta, por seu turno, implica admitir um lugar para o sujeito, a inconclusibilidade do sujeito, a insolubilidade e o caráter não estanque dos instrumentos com que se opera o processo de constituição (Id. Ibid.).

Admitir a noção de constitutividade pela experiência pelo vivido, os quais são o meio de constituição de sentidos, sugere eleger as interações como processo fundante do sujeito. Nesse sentido, Geraldi (2010, p. 32) propugna que

Ao associarem a noção de constitutividade à de interação, escolhendo esta como o lugar de sua realização, as concepções bakhtinianas de linguagem e 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. Presente limitado pelas suas condições de sua possibilidade e, porque limitado mostra que há lago para além das margens.

Conforme Geraldí apresenta no excerto acima a constituição do sujeito está no próprio fazer cotidiano das pessoas, sendo este concebido tanto pelas condições materiais em que os sujeitos estão inseridos, em uma sociedade como a nossa, mediada pelas lutas de classes, como pelo modo como estas os tocam, ou seja, pela singularidade, o modo próprio como cada um elabora sentidos para as coisas que lhe acontecem, é digno de nota, o fato de que este acontecer é da ordem do irrepetível, do evento único. Este modo de pensar a constituição do sujeito está em consonância com a concepção de saber da experiência elaborada por Bondía (2002), saber este que “se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (op. cit. p. 26). A experiência, viver cotidiano seria uma espécie de mediação entre ambos.

Dito isto, é preciso discernir entre o que seja, de fato, vida e conhecimento a partir dessa perspectiva de constitutividade. Para Bondía, estes dois termos não devem ser reconhecidos de acordo com seus significados usuais. O autor supracitado (2002, p. 27) adverte que comumente, o conhecimento é

[...] essencialmente a ciência e a tecnologia, algo essencialmente infinito, que somente pode crescer; algo universal e objetivo, de alguma forma impessoal; algo que está aí, fora de nós, como algo de que podemos nos apropriar e que podemos utilizar; e algo que tem que ver fundamentalmente com o útil no seu sentido mais estreitamente pragmático, num sentido estritamente instrumental. O conhecimento é basicamente mercadoria e, estritamente, dinheiro; tão neutro e intercambiável, tão sujeito à rentabilidade e à circulação acelerada como o dinheiro.

Se o conhecimento, atualmente, está diretamente ligado à ordem das coisas materiais, no sentido de mercadoria volátil, tal perspectiva coaduna-se com teorias da sociedade moderna, tais como a do *capital humano*, e eloquentes perspectivas do “saber”, a saber, *a sociedade do conhecimento*, *a sociedade da aprendizagem* ou *a sociedade da informação*, concepções que ganham força no ambiente pedagógico, caracterizando seu viés político. No mesmo contexto, a concepção de vida, habitualmente, “se reduz à sua dimensão biológica, à satisfação das necessidades (geralmente induzidas, sempre incrementadas pela lógica do consumo), à sobrevivência dos indivíduos e da sociedade.” (Id. Ibid.).

É notável que tais concepções de conhecimento e vida se distanciam da proposta de saber da experiência. De acordo com Bondía, nestas condições a mediação entre conhecimento e vida decorre de uma apropriação utilitária. Esse conhecimento é reconhecido estritamente por seu valor de troca, por seu caráter utilitário e necessário às demandas que se dão na vida, necessidade que, por sua vez, conflui inteiramente com as necessidades impostas pelo Capital e o Estado.

Longe desta tendência mercadológica do conhecimento e da vida, está o saber pela experiência, saber este que desvela ao sujeito concreto e singular, compreendido “individual ou coletivamente, o sentindo ou sem-sentido de sua própria existência, de sua finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal.” (BONDÍA, 2002, p. 27).

Posto isto, retomamos o que havíamos mencionado acima, sobre a importância de se refletir o processo pedagógico a partir do par teoria/prática a fim de tecer uma análise crítica das práticas na alfabetização. Visto que a teoria trabalhada em sala de aula está centrada, em grande medida, no conhecimento científico, naquele que está fora de nós, como diz Geraldi, na herança cultural. Esta opção é perpassada por uma posição política, que como vimos, ganha o espaço escolar por meio também das reformas educacionais, as quais trazem para a prática pedagógica livros didáticos, propostas curriculares centralizadas, avaliações externas, entre outras normas de organização do ensino. Meios, instrumentos prontos que formatam o fazer do professor e do aluno, que restringem as interações e, por conseguinte, silenciam o conhecimento adquirido na relação com o vivido e que constitui a essência do ser humano. Em outros termos, sob este modelo de educação, na relação de ensino/aprendizagem são preteridos o saber da experiência, os conhecimentos e saberes que “são constituídos pelas práticas sociais e não chegam à sistematização, mas orientam nossos juízos e muitas de nossas ações quotidianas” (GERALDI, 2010, p. 94), que dão sentidos a própria existência humana em função de uma ciência, que toma corpo na pedagogia, na didática e na teoria tentando “justificar a estrutura disciplinar e seriada no suposto de que as disciplinas escolares são condensações das ciências, dos saberes e dos conhecimentos técnicos produzidos e acumulados socialmente.” (ARROYO, 1992, p. 49). Desse modo, o conhecimento científico é introjetado nos alunos, são transmitidos via professor, ele é o ponto de partida e o de chegada.

Com a crítica a este modelo de educação não estamos defendendo um espontaneísmo em sala de aula, nem que o processo de ensino/aprendizagem da leitura e escrita parta de um “achismo”, mas, como Geraldi propôs, pensamos na inversão da flecha, ou seja, que esta deixe de ter seu ponto de partida unicamente na teoria – herança cultural – e parta da relação entre os

sujeitos concretos e singulares, da interação social, dos sentidos que cada um enquanto coletividade traz incutido em seus saberes da experiência e os conhecimentos elaborados socialmente. Nas palavras de Geraldi (2010, p. 97-8) “trata-se de pensar o ensino não como aprendizagem do conhecido, mas como produção de conhecimentos, que resultam, de modo geral, de novas articulações entre conhecimentos disponíveis”.

A partir desta tomada de posição, a inversão da flecha exige que os lugares tradicionais que ocupam professor e aluno sejam redimensionados e, assim, ocupem posições de autores no processo de interação verbal, em que a relação em sala de aula seja mobilizada por diferentes práticas de produção de texto e leitura, a partir do texto as situações concretas que emergem nas práticas de oralidade precisam ser olhadas como situações fundantes de sujeitos de linguagem. Ou seja, os alunos devem ser considerados capazes de produzirem textos a partir da interlocução, do processo de interação verbal constitutivo de sentidos. Esse modo de compreender o processo pedagógico possibilita que haja uma reflexão sobre o vivido, sobre o que, de fato, acontece a cada sujeito. Este acontecimento confere sentidos às práticas de leitura de produção de textos em sala de aula, ao estabelece relações com o conhecimento já produzido historicamente contribui com a constituição de sujeitos de linguagem.

Nesse sentido, entendemos que um trabalho em sala de aula que se preocupe com a constituição dos sujeitos deve partir do fluxo da interação, as quais são “perpassadas por histórias contidas e nem sempre contadas” (GERALDI, 2010, p. 32). Vale reiterar que a reflexão sobre os acontecimentos que tocam os sujeitos pode auxiliar as práticas pedagógicas interacionistas na medida em que os sujeitos se deixam envolver pelo processo de interação, no jogo interlocutivo<sup>21</sup>, cujo envolvimento se dá mediante o *contar*, o *expor* do vivido, do saber da experiência é desse modo que os sujeitos se tornam autores e o vivido torna-se a *base da aprendizagem*. Esse processo interlocutivo permite que o sujeito-autor (leitor/escritor) reconheça sua identidade, seu espaço social, as condições que avançam a totalidade em que vive ou sobrevive. Nesse contexto não cabe de modo algum o uso do material didático, pois, as interações verbais que este recurso pedagógico propicia instauram-se sobre um contexto artificial, predeterminado. Como instrumento acabado o livro didático, muitas das vezes, traz situações interlocutiva produzidas no manual do professor, com frases prontas, discussões completas a partir de um tema proposto, embora saibamos que este

---

<sup>21</sup> Assumir uma concepção de ensino/aprendizagem das práticas sociais de leitura e escrita como processo constitutivo do sujeito implica considerar que “a linguagem é uma atividade de interlocução que se realiza em diferentes instâncias sociais e se desenvolve em um processo real de trabalho linguístico “tenso, denso, precário”, constitutivo tanto da própria linguagem como dos sujeitos que dela participam” (PETRONI, 2008, p. 11).

recurso serve para orientar o professor e não servir de aula pronta, os acontecimentos produzidos nos manuais pressupõe uma homogeneização dos ambientes pedagógicos, tais eventos, são por nós compreendidos, como uma atividade *antilinguagem*, pois, pouco contribui para a participação de sujeitos ativos no processo de constitutividade da linguagem e dos sujeitos de linguagem.

Para se trabalhar, no entanto, com o expor de um saber que advém dos processos de constituição de sentido, daquilo que toca a criança, como faz Smolka em sua pesquisa sobre os processos discursivos na alfabetização, é preciso que o professor ocupe um espaço, em sala de aula, como o daquele que também está em um constante e dinâmico processo de constituição. O professor precisa estar aberto para ouvir (ler) e para falar (escrever) e, sobretudo, contar o que por vezes não é contado, expor suas experiências e seus saberes, aquilo que lhe toca também. Nesta troca de experiências ou vivências o processo de interação verbal se constitui e possibilita uma complexa troca de novas experiências, de sentidos outros. Aqui, troca não é entendida como posições intercambiáveis, em que os sujeitos ocupam um o lugar do outro, ora falante ora ouvinte, mas como interlocutores tomados pelo encontro do eu e do outro; processo de interação, de compreensão, de resposta em que os sujeitos se formam e se transformam. Todavia, vale lembrar, que “a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido”. (BONDÍA, 2002, p. 28).

Tendo em vista o ensino da língua materna na alfabetização cujo objetivo é propiciar aos alunos a compreensão e a interpretação do que leem e sejam capazes de produzir textos apropriados às diferentes situações em que forem exigidos, o trabalho pedagógico por meio do contar, expor o vivido favorece as práticas de ouvir, falar, ler e escrever, as quais são essenciais, e revelam a interação social permitindo o alcance do desconhecido. Para tanto as unidades básicas do ensino devem ser sempre a leitura, a produção de texto e reflexão sobre os recursos expressivos aliciados nestas duas atividades (GERALDI, 2010), sendo estas pensadas sempre a partir do encontro dos elementos reproduzíveis da língua e do todo irreproduzível (BAKHTIN, 2000).

Assim, compreendemos o processo de ensino/aprendizagem a partir da perspectiva interacionista, o qual não toma nem as práticas pedagógicas nem os sujeitos nelas envolvidos como acabados e dados, para além de uma prática de execução de uma técnica (métodos de ensino) e além da construção de conhecimentos constituídos por uma ciência inexorável.

Portanto, pensamos o sentido da alfabetização ampliado, cuja definição ultrapassa a caracterização enquanto, apenas, uma prática que consiste no desenvolvimento de um trabalho sistemático de aquisição do sistema alfabético, em que o ensino e a aprendizagem voltam-se para a

diferenciação entre as formas da escrita e outras formas gráficas de expressão; conhecimento das letras e convenções da escrita, seu alinhamento e orientação espacial; procedimentos de codificação e decodificação da linguagem escrita; relação entre os grafemas e os fonemas, não que estas habilidades não sejam importantes para as práticas de leitura e escrita, as são, contudo, a alfabetização extrapola essa dimensão.

O sentido da alfabetização, por nós propugnado, visa ao processo de ensino/aprendizagem a partir das interações sociais, como ato interlocutivo, que se constitui em um processo de produção de sentidos e tem nas atividades de produção e leitura de textos sua concretização mediante a linguagem, a palavra. Processo que, por sua vez antecipa a constituição de sujeitos, na linguagem e pela linguagem. A alfabetização, como diz Smolka, é um processo discursivo, constituído e constituidor na/da interação social, visto que “a interação é uma atividade que busca completar os inter-agentes” (MIOTELLO, 2010, p. 37).

#### **1.4 O trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula: em busca de uma perspectiva didático-pedagógica**

O ensino da escrita e da leitura apenas como um processo de transmissão ou de construção de um conhecimento linguístico, alheio às condições e coações que constituem e determinam esse processo de aprender a ler e a escrever, não leva em conta a capacidade constituidora das práticas pedagógicas, bem como prescinde da concepção de língua como forma de interação social. No contexto das práticas interacionistas em sala de aula, a língua assume esta característica e o texto torna-se objeto de ensino, sendo este compreendido por seu caráter mediador, ou seja, é sempre produzido a alguém.

Para a efetivação de uma prática pedagógica pautada em uma perspectiva que valorize as situações reais de comunicação e considere a leitura e a produção de textos como processos de compreensão responsiva, uma questão imprescindível salta aos olhos. Tal questão decorre de uma problemática metodológica que envolve as práticas de ensino, portanto, do processo de busca por uma perspectiva didático-pedagógica, em sala de aula, que visa contribuir para diminuir a dificuldade apresentada pelos alunos no processo de aprendizagem de tais práticas sociais. Para Petroni (2008, p. 9) “uma das grandes dificuldades relacionadas à leitura e à produção escrita na escola, é a falta de domínio de recursos que possibilitem ao aluno não apenas identificar, mas

assumir em seu texto, e por meio dele, uma atitude dialógica, calcada na interação, na interlocução”.

Com vistas a favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita a partir do ponto de vista enunciativo, em outras palavras, aprender a produzir enunciados faz-se necessário compreendê-las como práticas sociais valorizadas e convalidadas, historicamente constituídas e, além disso, considerar o influxo entre elas. Petroni (2008, p. 10) observa que para o trabalho pedagógico promover, efetivamente, a ascensão do aluno ao mundo da leitura e da escrita “uma exposição a diferentes enunciados, ou seja, a gêneros do discurso socialmente constituídos é, ou parece ser, uma boa alternativa para aproximar o aluno das diferentes formas de se relacionar com o texto/discurso”.

Nesse sentido, muitas práticas pedagógicas atuais embasam-se em uma literatura que defende o conceito de gênero discursivo como objeto para favorecer o ensino em sala de aula. O advento, em 1997/1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa (doravante PCNs) configura uma dessas “literaturas”. Os PCNs procedem, em certa medida, dos progressos coevos, especialmente, nas propostas curriculares dos estados de São Paulo e de Minas Gerais, acrescidos das inovações advindas do Grupo de Genebra com relação aos gêneros do discurso.

Em seu texto, os PCNs deixam claro que seu intento é constituir “diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum” e, assim, estabelecer no que concerne à Língua Portuguesa *princípios organizadores dos conteúdos e critérios para a sequenciação* dos conteúdos em questão (PCNs, Introdução, p. 49). Para Rojo (2004, p.11), mediante a implementação desse documento oficial e regulador do ensino deu-se uma guinada nos eixos pedagógicos voltados para o ensino da língua materna, alterando, significativamente, as práticas leitura e produção de textos, em sala de aula. Visto que no contexto pedagógico

[...] passam a ter importância considerável tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada, e, naturalmente, convoca-se a noção de gêneros (discursivos ou textuais) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais.

Diante das mudanças de perspectiva advinda com os estudos sobre o ensino de escrita e leitura o enfoque dado às práticas pedagógicas, em sala de aula, passou por modificações tanto de ordens teórica quanto metodológica suscitadas, em grande parte, por um documento previsto pelas

diretrizes normatizadoras e reguladoras representante do Estado. Rojo (2004) observa que, este processo de transformação do contexto escolar iniciou-se com os trabalhos de pesquisadores de vários países da leitura e produção de textos, no entanto, somente, no fim do milênio passado, com a emergência dos programas e propostas curriculares oficiais brasileiros que essas mudanças se concretizaram de fato. A autora (op. cit., p. 11) aponta que as pesquisas encetaram a necessidade de “enfocar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos”.

Assim, os PCNs resultam da confluência de um processo de estudos e pesquisas que suscitaram propostas e programas oficiais primeiro em âmbito estadual e, por conseguinte, nacional. Este documento tem como escopo elaborar diretrizes para procedimentos metodológicos, portanto, sua obstinação estava voltada para a questão do ensino. Este documento preocupa-se em enfatizar a primazia dos gêneros como objeto de ensino para as bases do processo de ensino/aprendizagem da leitura e escrita.

Dessa preocupação decorre uma outra, os PCNs postulam ser o texto a unidade de trabalho visto que os gêneros se materializam por meio deles e, por conseguinte, possibilita a aprendizagem dos *elementos regulares que os constituem*. “Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino”, (PCNs, 3º e 4º ciclos E.F., 1998, p. 23). Rojo (2004, p. 12) propugna que “nesses referenciais, forma e conteúdo têm importância e são determinados apenas dentro do enquadre do funcionamento social e contextual dos gêneros”.

Embora representem um inegável avanço, ao proporcionarem em nível nacional uma orientação de ensino de Língua Portuguesa a partir de uma vertente enunciativo-discursiva, em detrimento das unidades básicas de ensino decorrentes dos métodos de alfabetização, as quais provinham de uma análise segmenta e descontextualizada da palavra e do texto, os PCNs instauram uma celeuma ao abordarem o conceito de gênero do discurso como objeto de ensino evidenciando, de modo mais ou menos dogmático, a tendência para a escolarização dos gêneros, além de, em suas linhas, não explicitarem a linha teórica que fundamenta a noção de gênero defendida.

Santos (2003, p. 23) alerta para o fato de que é necessário “por em questão as possibilidades de se tratar esse conceito no interior de preocupações didático-pedagógicas, engendradas, em grande medida, pelo poder institucional, normatizador e regulador do Estado”. Em vista de se

cumprir os princípios organizadores dos conteúdos propostos, os PCNs vão estabelecer dois eixos norteadores para as práticas de linguagem, a saber, “*as práticas de uso da linguagem e as práticas de reflexão sobre a língua e sobre a linguagem*”. De acordo com o autor supracitado ao propor a dissociação entre língua e linguagem, essa distinção dá margem para o ressurgimento de uma concepção que assume a língua(gem) como instrumento: “de posse de um instrumento, o indivíduo ora o utilizaria, ora dele se distanciaria para sobre ele refletir”. Os próprios PCNs advertem que o aluno deve “utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem” (PCNs, Ensino de 1ª à 4ª série, 1997, p. 32).

Isso posto, competiria ainda perguntar que concepções de linguagem e de sujeito insurgem dos PCNs ao considerar tal diferenciação. Além de retomar o questionamento a respeito da própria concepção de gênero que esses referenciais trazem, uma vez que, esse documento apresenta uma referência bibliográfica bem ampla, abrangendo diferentes correntes teóricas, contudo, em seu texto não deixa clara a teoria que adota. Embora haja uma pequena nota dizendo que o termo gênero é utilizado como proposto por Bakhtin, os PCNs não apresentam os fundamentos dessa suposta teoria adotada. Há também indícios que apontam que esse documento segue as orientações didáticas do “Grupo de Genebra”.

Vale lembrar que não temos a pretensão de tecer aqui uma crítica depreciativa ao conceito de gênero que insurge dos PCNs, tal aspiração excederia os limites de nosso trabalho. No entanto, quando os PCNs optam por um viés teórico implica-se necessariamente a recusa de vários outros, não ter isso bem explicitado acarreta efeitos nem sempre esperados. Por isso cabe questionar as consequências ocasionadas ao PCNs assumirem tal proposição. Como bem ressalta Santos (2003, p. 24) ao indagar:

[...]o *efeito de consenso* que, aparentemente, ele tem produzido nas esferas acadêmico-institucionais [...], sem preocupação em discutir amplamente as implicações que um conceito, produzido no âmbito teórico da reflexão sobre a linguagem e que tem, portanto, uma história de significações, pode adquirir quando transposto para o âmbito da normatização legal que, por sua vez, também tem uma história particular de constituição.

No que tange à questão da transposição didática dos gêneros como objetos de ensino e sua correlata a do texto como unidade de trabalho, entende-se que o poder institucional transpôs para o quadro das práticas pedagógicas um conceito que era, até então, de ordem teórica, introjetado-o no âmbito da prática escolar, calcada pela materialidade histórica, mediante um mecanismo normatizador legal. Em decorrência disso há, tanto no meio universitário como no escolar, uma

conformidade de que esta transposição é transparente e tranquila. De acordo com Santos (2003) essa relação entre a *conceituação teórica e a prática institucional de normatização legal* é possível, entretanto, a transposição requer algumas ressalvas visto que a constituição da instituição escolar como construto histórico e a produção dos discursos que a permeiam – pedagógico, científico, legal – traz alterações para as práticas de leitura e escrita no ambiente escolar, não sendo aceitável, portanto, considerar que tal transposição não sofre variações e se dá de forma pacífica como os PCNs deixam transparecer.

A transposição didática instaura outro questionamento, de ordem metodológica, haja vista a necessidade de se saber “como agrupar os vários gêneros, aspecto necessário, no âmbito de institucionalização do conceito de gêneros, à satisfação da exigência de sistematização própria de documentos oficiais” (SANTOS, p. 2003, p. 24). Para suprir essa necessidade didática dois modelos de agrupamentos são propostos, por um lado, os *agrupamentos de gêneros* elaborados pelos mais notórios representantes do Grupo de Genebra, Dolz e Scheneuwly, e, por outro, o agrupamento produzido pelos PCNs (ROJO, 2000).

O agrupamento proposto pelos pesquisadores do Grupo de Genebra defende a possibilidade de reconstruir os gêneros em contexto pedagógico a fim de que os alunos deles se apropriem, para tanto consideram três aspectos imbricados nesta reconstrução: “as especificidades das práticas de linguagem que são objetos de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática” (DOLZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 51). Para os autores as *especificidades das práticas de linguagem*, são os gêneros, os quais são tomados, por eles, como “o reflexo e o principal instrumento de interação social”<sup>22</sup> (Id. Ibid.). Já as *capacidades de linguagem*, que envolvem essas mesmas práticas, abrangem cinco domínios diferentes de aprendizagem, os quais se relacionam às diferentes esferas sociais de comunicação, a saber, o narrar, o relatar, o expor, o argumentar, e o instruir/prescrever. Já as sequências didáticas se constituem como “elemento-chave, à medida que esta propõe uma maneira precisa de trabalhar em sala de aula” (DOLZ, SCHENEUWLY, 2004, p. 96). Nota-se que os autores se apropriam de vários conceitos relacionados às teorias sociocognitivas da aprendizagem, além de tomarem como pressuposto a noção de interação social como concebida por essas teorias. O que caracteriza os estudos do denominado Grupo de Genebra é a tendência em promover a complementaridade entre as reflexões de Vigotski e Bakhtin (ROJO, 2000).

---

<sup>22</sup> Tal definição contraria a concepção de linguagem e, por conseguinte, de gênero do discurso elaborada por Bakhtin, no entanto, os adeptos deste Grupo afirmam seguir a perspectiva bakhtiniana.

Do ponto de vista do agrupamento sugerido pelos PCNs, de acordo com Santos (2003), este não se distancia da proposta dada pelos representantes do Grupo de Genebra, aliás, segue as orientações destes. Assim, parte do pressuposto de que os gêneros pertencem a diferentes esferas de circulação social, sendo que, em sala de aula, são organizados da seguinte maneira: textos literários, instrucionais, expositivos, jornalístico etc. Os PCNs (1997, p. 27) sugerem às práticas pedagógicas escolares que ensinem aos alunos

utilizar a linguagem nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala.

As diretrizes metodológicas dadas pelos PCNs e as propostas de sequência didática do Grupo de Genebra estão em consonância visto que tratam o ensino a partir de um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, sistematicamente, em torno de um gênero, seja oral ou escrito. Ambas as reflexões estão centradas em preocupações de ordem didático-pedagógica e voltam-se para gênero como instrumento de ensino no contexto pedagógico, por isso, a ênfase em propor que os alunos se utilizem da linguagem. Como objeto utilitário o gênero adquire a responsabilidade de favorecer o desenvolvimento de diferentes capacidades de linguagem, para tanto, basta a reprodução dos mesmos no espaço escolar, mediante as sequências didáticas.

Para Dolz e Scheneuwly (2004), as designadas sequências didáticas são módulos de ensino, organizados em conjunto para desenvolver uma determinada prática de linguagem. Esta, por sua vez seria os modos pelos quais os sujeitos participam da interação social, modos que vão se cristalizando, à medida que são utilizados, na forma de gêneros e possibilitam que as significações sociais sejam reconstruídas. O trabalho por meio das sequências didáticas visa à funcionalidade que supostamente as práticas de linguagem conferem aos alunos. Os autores (op. cit., p. 97) propugnam que

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; [...]. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos as práticas de linguagem.

Tendo em vista as diretrizes assumidas pelos autores de que a reflexão sobre os gêneros discursivos e, por conseguinte, sobre os modos como se relacionam, por meio de um conjunto de

atividades de ensino, engendram um horizonte de possibilidades de usos da língua e de que quanto mais essas práticas de linguagem são dominadas mais facilmente alcançamos uma eficácia comunicativa. Podemos estabelecer um paralelo entre tais proposições e as recomendações dos PCNs, segundo as quais a organização dos conteúdos de Língua Portuguesa deve se orientar em função do eixo uso / reflexão / uso evidenciando, desse modo, a necessidade de se criar estratégias de usos das práticas de linguagem, principalmente, sobre aquelas que o aluno não domina objetivando garantir o acesso a essas práticas, mesmo que se constituindo em um contexto pedagógico, voltado para exclusivamente para o ensino e aprendizagem de habilidades linguísticas.

Para os PCNs os conteúdos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental precisam ser divididos em dois eixos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua, que, por sua vez, subdividem-se em “Prática de leitura”, “Análise e reflexão sobre a língua”, “Prática de produção de texto”, respectivamente àquele eixo apresentado acima. Embora os PCNs frisem que defendem um conceito de alfabetização excede a noção sobre os “aspectos notacionais” e abrange também os “aspectos discursivos”, no contexto sublinhado pelos PCNs, fica um tanto quanto difícil entender os aspectos discursivos a partir de uma prática, que toma a língua como instrumento, utilitário, circunscrito a uma funcionalidade, sobre a qual se dá a reflexão. Em outros termos, o aluno sai da língua para sobre ela refletir, assim, a reflexão não se dá na/pela língua(gem), mas em função de sua finalidade e objetividade, esse processo não toma a linguagem como processo constitutivo, tal como defendemos neste trabalho.

Nesse sentido, retomamos a definição de práticas de linguagem, produzida pelos pesquisadores do Grupo de Genebra, para quem essas são o reflexo e o instrumento das práticas sociais. Como instrumento de mediação as *práticas de linguagem* têm nos gêneros o objeto de reprodução da própria linguagem, em sala de aula “eles constituem o instrumento de mediação de toda a estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade” (DOLZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 51).

Para Santos (2003, p. 27) esses teóricos adotam “a ideia de um *interacionismo instrumental*, em que as relações de ensino-aprendizagem e os diferentes instrumentos que podem ser construídos para permitir a transformação de comportamentos”. A nosso ver, esse modo de ensinar produz os gêneros discursivos em um contexto artificial, visto que as condições de produção para a linguagem, em sala de aula, são de ordem pedagógica, essa prática de ensino não se constitui como um modo de constituir sujeitos, ao contrário, permite moldá-los para as futuras situações discursivas, já que restringe os sentidos das situações enunciativas, “isso abre a possibilidade de

que o conceito de gênero, considerado instrumento, possa ser interpretado como inscrito em uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação” (Id. Ibid., p. 28). Uma apreciação dessa natureza pode conduzir à retificação da noção de gênero.

Consideramos que os sentidos das práticas de linguagem, dos gêneros, são da ordem enunciativa (BAKHTIN, 2006), portanto, são únicos e *não reiteráveis*, não podem ser reproduzidos em sua essência a cada vez que são recriadas fora de sua esfera de constituição. Os gêneros são construtos sociais e se arrolam pelas diferentes esferas da atividade humana, Bakhtin (2000) propugna que estes são *relativamente estáveis*, o que lhes garante esta característica são os elementos indissociáveis da língua, as formas do gênero, as quais imputam o sentido ao enunciado. Trataremos sobre essa questão constituinte da língua no próximo capítulo.

No que se refere à preocupação em elaborar procedimentos metodológicos para o ensino da escrita na escola, a tendência para a didatização pedagógica dos gêneros do discurso, proposta pelos autores do Grupo de Genebra conflita com a perspectiva bakhtiniana. Tal tendência visa sistematizar o gênero, para tanto, tais pesquisadores elaboram “um modelo de ensino modular, aplicável em toda a seriação em questão”, por meio de currículo para o ensino da expressão, o qual “deveria fornecer aos professores informações concretas sobre os objetivos visados pelo ensino, sobre as práticas de linguagem que devem ser abordadas, sobre saberes e habilidades implicados em sua apropriação” (DOLZ, SCHENEUWLY, 2004, p. 42-3). De acordo com Santos (2003, p. 26) para os autores, portanto, o currículo confluiria os “conteúdos, objetivos de aprendizagem e outros componentes do ensino, organizados em função das capacidades e das experiências necessárias ao desenvolvimento da aprendizagem”.

Para Geraldi (2010, p. 88), esse modo de produção das práticas pedagógicas, em que os conteúdos de ensino são seriados de acordo com uma adequação a faixas etárias, a estágios de desenvolvimentos, possibilita que se abra “todo o espaço para um tecnicismo da transmissão dos conhecimentos feitos conteúdos de ensino”. Embora o tecnicismo<sup>23</sup> dos fins da década de 1960 e 1970, tenha sido parcialmente sobrepujado no ambiente pedagógico, o autor supracitado (op. cit.) esclarece que recentemente, há um retrocesso principalmente no campo do ensino em língua

---

<sup>23</sup> De acordo com Kuenzer; Machado, o tecnicismo caracteriza o processo pedagógico pelo qual as técnicas determinam os fins, em que apenas se ensina comportamentos que possam ser comensuráveis, cujo resultado esteja antecipadamente previsto no processo e em que há o apagamento das imbricações entre educação e sociedade. KUENZER, A. Z. & MACHADO, L. R. S. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, G. N. (org.). **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1982, p. 29-52.

materna, mediante o “trabalho de linguistas aplicados que têm definido sequências didáticas para aprendizagem de todos e cada um dos gêneros de discurso disponível”.

No ambiente pedagógico da alfabetização, as práticas de produção de textos ficaram, em grande medida, sobrepujadas por determinados gêneros textuais, o que levou a consideração de gênero do discurso como práticas de gêneros textuais. Devido a uma intensiva metodologização de gêneros escritos, produzida pela grande quantidade de atividades escritas introduzidas pela proposta de se trabalhar com os gêneros, as práticas de ensino-aprendizagem da escrita e leitura estiveram, porém, circunscritas a reproduções de textos, relativamente fáceis, de serem produzidos, como diálogo face a face, listas de palavras, cruzadinhas, receitas, em que foram focalizadas as funcionalidades e finalidades da escrita, mas desvinculadas de seus contextos originais de produção. A artificialização dessas práticas, induzidas por uma proposta didático-pedagógica nos anos iniciais da alfabetização, conduziu ao mecanismo de reprodução de gêneros textuais e não a um trabalho com a linguagem, pautado na interlocução, em que escrita e oralidade são práticas constitutivas desse processo.

De acordo com Santos (2003), o tratamento dado aos gêneros, a partir dessa perspectiva didático-pedagógica, parece que, de um lado, pouco pondera a questão do *signo ideológico* e, de outro, não leva em consideração a questão da constitutividade do sujeito. O que possibilita uma falsa compreensão do fato linguístico, a ser considerado como instrumento de comunicação pressupõe-se que de posse desse instrumento, que lhe é exterior, os sujeitos o usariam e controlariam seu funcionamento. Concepção epistemologicamente inconciliável com a apreciação que Bakhtin (2006) faz ao pensamento filosófico-linguístico que adota a linguagem em função simplesmente da expressão.

A crítica bakhtiniana, como veremos adiante, refuta as orientações das vertentes filosóficas que alvitram, por um lado, circunscrever a linguagem ao domínio do psiquismo individual do sujeito é o que propõe o *subjetivismo individualista* e, por outro, propugnar que o fato linguístico estaria limitado ao domínio da universalidade e da estabilidade, tal como faz o *objetivismo abstrato*. Tal apreciação autoriza-nos a contrapor o tratamento dado aos gêneros que os levam a uma instância reificada. É o que Bakhtin postula ao propor uma outra concepção de linguagem, totalmente diversa das anteriores, marcada pelos pressupostos do materialismo histórico.

Quando Bakhtin sustenta que a linguagem é constituída pela historicidade, ele considera, por sua vez, que o signo é *ideológico por excelência*, sendo que sua constituição emerge da interação verbal. Nesse sentido, Santos (2003, p. 29) adverte que não “caberia mais falar, então, de

indivíduos abstratos nem de sujeitos individuais, mas de sujeitos sócio-historicamente organizados que se posicionam em relação a enunciações anteriores e a enunciações posteriores”. Portanto, como sujeitos constituídos historicamente na linguagem e pela linguagem, os sentidos dessa, decorrem do processo de interação social, vale ressaltar que tais sentidos embora sofram as coerções da sociedade organizada, sendo em grande medida, condicionados por elas, tal condicionamento não se dá em “absoluto, dada a instabilidade própria às interações sociais e dada a possibilidade de falha constitutiva da língua” (Id. Ibid.).

Tendo feito esta incipiente apresentação da teoria bakhtiniana a fim de situar as propostas do Grupo de Genebra, um tanto quanto, longe desse domínio e, por conseguinte, o trabalho pedagógico impetrado pelos PCNs, o qual, por seu turno, evoca um processo de didatização dos gêneros e acabam transformando os gêneros em conteúdo escolar. Tal procedimento nos parece, por um lado, não levar em consideração que as aprendizagens, em sala de aula, são constituídas de maneira diferentes entre os alunos e as turmas e, por outro, contribui para que os postulados bakhtinianos acerca dos gêneros do discurso sejam relacionados a uma estabilização do fato linguístico, desconsiderando, desse modo, a plasticidade, a flexibilidade inerente à língua. Assim, passamos a tratar especificamente a respeito da língua(gem) no próximo capítulo.

## CAPÍTULO – II – O SISTEMA DA LÍNGUA E A CONSTRUÇÃO DAS ENUNCIÇÕES: A PROPÓSITO DA “NATUREZA REAL DA LINGUAGEM”

Neste capítulo propomos uma reflexão a respeito da questão real que substancia a linguagem, logo, sobre a natureza social da língua. Para tanto, apoiamo-nos sobre os aportes teóricos dados pelo método sociológico de análise linguística, elaborado pelo Círculo de Bakhtin. Temos por objetivo compreender as especificidades que circunscrevem a linguagem, para entender o fenômeno enquanto prática viva, ou seja, a atividade de fala em sociedade. Isso porque, pretendemos encerrar nosso trabalho com a compreensão desse acontecimento, a linguagem escrita de crianças, no meio escolar. A título de esclarecimento, salientamos que em momento anterior obtivemos, por meio de uma pesquisa acadêmica<sup>24</sup>, dados que nos levaram a perceber que o conceito de linguagem é um tanto quanto difuso às professoras do meio alfabetizador, desse modo, nos propomos esboçar esse conceito, neste item do trabalho, a fim de alargar o conhecimento a propósito desse conceito-chave para a alfabetização.

Assim sendo, ao longo desse capítulo iremos avançar sobre diversos outros conceitos que englobam a noção de linguagem, visto que nosso projeto de dizer está calcado sobre a necessidade de especificar o entendimento que compreende o fenômeno da prática viva da língua e subsequente às formas de produção de sentido. No entanto, em nossa análise final não nos deteremos sobre todos esses conceitos, visto que estes, por seus pressupostos irem além do campo da linguística, extrapolam os limites desse trabalho, mas elencaremos alguns para compreender as situações enunciativas propostas.

Portanto, neste item, inicialmente apresentamos uma reflexão sobre as duas bases do pensamento filosófico-linguístico, cujos princípios fundamentais o filósofo russo, Bakhtin, submeteu a uma análise crítica. A concepção de língua tratada neste estudo está ancorada em uma filosofia marxista da linguagem, a qual possibilitou apreender traços de uma teoria da enunciação. Em seguida, abordamos as especificidades que tangenciam a prática viva da língua e de tal modo chegamos ao conceito de gênero do discurso e, por fim, trazemos para a discussão a questão que envolve o enunciado enquanto palavra longe dos domínios da identidade e da funcionalidade, palavra aberta à escuta, ao querer ouvir, palavra como encontro com o outro, como *palavra outra*, a

---

<sup>24</sup> Esta pesquisa diz respeito ao trabalho de Iniciação Científica (FAPESP) realizado no ano de 2009, em uma escola municipal de Bauru, em que mediante o instrumento de coleta de dados *questionário*, pode-se averiguar uma certa confusão, por parte dos professores investigados sobre conceitos-chave básicos presentes no processo de alfabetização, como linguagem, texto, leitura e gêneros textuais.

qual emerge como condição fundante na constituição do sujeito de linguagem. Nesse momento do trabalho, nos amparamos nas contribuições teóricas dadas por Augusto Ponzio, as quais vão de encontro com as reflexões bakhtinianas e nas proposições, também bakhtinianas, de Geraldí.

Desse modo, o objeto de estudo deste capítulo, e também de todo este trabalho de dissertação, é enunciação enquanto signo ideológico. No entanto, não se trata de uma reflexão fechada, tão pouco, temos a pretensão de exaurir tal objeto, haja vista nosso entendimento sobre o mesmo, uma vez que ao procurarmos “delimitar o objeto de pesquisa, remetê-lo a um complexo objetivo, material, compacto, bem definido e observável, nós perdemos a própria essência do objeto estudado, sua natureza semiótica e ideológica” (BAKHTIN, 2006, p. 72).

## **2.1 A respeito da visão enunciativa de linguagem: percurso histórico das concepções de linguagem**

No interior dos estudos linguísticos destacaram-se duas orientações do pensamento filosófico-linguístico, denominadas por Mikhail Bakhtin (2006) *subjetivismo individualista* e *objetivismo abstrato*. Enquanto a primeira orientação compreendeu a linguagem a partir de princípios embasados na associação da estrutura fonética à atividade mental individual dando primazia a esta última; a segunda orientação depreendeu sua análise a partir de estudos comparativos de línguas “mortas”, sistematizando o processo linguístico desvinculado da esfera social, de tal modo, desenvolveu um sistema linguístico *normativo e estável*. Assim sendo, cada uma dessas correntes, baseadas em distintos pressupostos, apresentou pontos de vista a respeito do sistema da língua que implicaram os processos de transmissão e recepção da língua.

Para Bakhtin, tais correntes abdicaram de algumas características essenciais da linguagem, o que comprometeu compreensão do fato linguístico. Nesse sentido, o referido autor russo submeteu as respectivas orientações a uma análise crítica. Vale ressaltar que o estudo bakhtiniano reuniu as contribuições dadas por essas tendências e superou seus entraves, construindo, assim, uma teoria de cunho sociológico, na tentativa de propor um método que levasse em conta *o verdadeiro problema da realidade concreta* na área do pensamento linguístico, que, até então, jazia oculto.

Feita esta explanação, passamos a tratar das concepções de linguagem que precederam a teoria da enunciação bakhtiniana. A primeira orientação acerca da língua, o *subjetivismo individualista*, tem seu arcabouço ancorado nos estudos elaborados pelos gregos antigos. Estes se ocuparam em responder às questões concernentes à linguagem, tendo em vista as elaborações

mitológicas de Homero e os discursos retóricos realizados em praças públicas. Na contemporaneidade, Bakhtin (2006) considera Humboldt um dos representantes mais conhecidos deste pensamento, no entanto, atesta que esta corrente filosófico-linguística adquire notoriedade no quadro geral do pensamento desenvolvido pela escola de Vossler, o qual se limitou olhar para a língua apenas como formas linguísticas criadas pelo ato psicofisiológico individual. Os estudiosos dessa escola propuseram que a linguagem fosse compreendida a partir de uma concepção puramente estética, em seu sentido artístico, sendo tomada como gosto linguístico, o que, para eles, constituía a verdadeira substância da língua.

Essa vertente abordou os estudos linguísticos a partir da concepção de língua como uma construção cognitiva inerentemente dada pela capacidade criativa do indivíduo, embora esta tendência tenha alcançado a dimensão criativa na linguagem, esta se concentrou no psiquismo do indivíduo. Portanto, para esta primeira orientação a origem de toda atividade de linguagem está no psiquismo, o qual compreende todos os atos de fala, fenômenos linguísticos em geral, sendo que estes, por sua vez, foram reduzidos a uma manifestação dos constructos mentais de atividade individual, cabendo, desse modo, ao estudioso da linguagem compreendê-la a partir “das leis da psicologia individual” (BAKHTIN, 2006, p. 74). O subjetivismo individualista propôs uma reflexão sobre a língua tomando-a sob uma visão completamente romântica comparando-a às criações de ordem artísticas.

Do ponto de vista dessa primeira tendência, a língua enquanto sistema estável fora apreendida como produto acabado, estando a serviço das questões de ordem prática, visando à aquisição de um instrumento dado, pronto para o uso. Este estudo desenvolveu o aspecto monológico da língua, visto que a atitude do linguista fora reduzida a explicar o fato linguístico, por um lado, como instrumento pragmático, constituído para o ensino de um produto imóvel e, por outro, como produto de “um ato puramente individual, como uma expressão da consciência individual, de seus desejos, suas intenções, seus impulsos criadores” (BAKHTIN, op. cit., p. 114). O objeto linguístico, para os teóricos dessa orientação, era a expressão interior, ou seja, a atividade criativa do indivíduo dada na fala.

Conforme Bakhtin (2006), a primeira orientação parte do pressuposto de que o fenômeno essencial da língua é o *ato de criação individual da fala*, assim, a enunciação é considerada expressão da consciência, sendo que esta expressão incorpora tanto o ato de fala como a enunciação. É nesse sentido que o sistema linguístico é dado como acabado. A expressão é o material formado e condicionado pelo psiquismo individual cuja emergência se dá nos atos de fala

por meio do sistema de signos que são *depósitos inertes*. O termo *expressão* é um conceito-chave para os teóricos dessa tendência monológica da enunciação.

Para os estudiosos dessa corrente quando um pensamento – subjetividade enquanto instância máxima no psiquismo do indivíduo – é externalizado torna-se objetivo, mas não perde seu caráter individual, característica imprescindível para essa acepção. A expressão compreende duas dimensões o *conteúdo* (interior) e a sua *objetivação para outrem* (exterior), sendo que o primeiro predomina sobre o segundo. A teoria da expressão dicotomiza essas duas instâncias e confere ao conteúdo um caráter independente, como se este surgisse intrinsecamente dos indivíduos, seres constituídos biologicamente apenas. É como se conteúdo da expressão se materializasse em uma outra forma primeiramente, para depois emergir na fala, na língua. Esta primeira instância originária seria o psiquismo individual, o qual independe da língua, como processo de objetivação (BAKHTIN, 2006).

O subjetivismo individualista considera a enunciação como um reflexo do pensamento e propõe a dissociação entre o que é interior e exterior. Nesse sentido, a expressão é tomada como sendo produto da própria atividade mental, a qual cria os signos interiores. A expressividade exterior torna-se apenas a representação desse conteúdo interior, em outras palavras, a língua, enquanto sistema estável, é apenas o invólucro em que se dá a emergência da consciência individual, seu caráter subserviente faz com que a expressão interior dirija todo ato de fala. Grosso modo, a expressão é constituída mentalmente e seu curso segue do interior para o exterior, a compreensão dessa objetivação exterior, deve fazer o percurso inverso, ou seja, ir do exterior para o interior, penetrando nas estruturas da consciência criativa e individual.

Essa corrente filosófica está fundamentada em um idealismo profundo, fazendo do *mundo das ideias*<sup>25</sup> a base para todas as demais estruturas se erigirem. A linguagem, nessa perspectiva, advém da atividade psicofisiológica, o pensamento é uma criação individual que expressa somente o querer, o espírito daquele que produz uma enunciação; não considera, assim, a natureza social da linguagem e, por conseguinte, seus aspectos materiais. Essa forma de conceber a linguagem, a nosso ver, fazendo alusão a Marx, só pode estar de cabeça para baixo.

---

<sup>25</sup> Platão, filósofo grego, 427 a. C., foi um dos precursores do pensamento idealista, interpretou o mundo a partir da analogia retratada na Parábola da Caverna, em *A República*, em que afirmava que todas as coisas reais existem primeiramente no mundo das ideias, duplicando a realidade concreta em construções abstratas previamente.

Bakhtin (2006, p. 116) submete esta tendência filosófico-linguística a uma análise de orientação marxista, tendo como base, este conhecimento, formula a seguinte crítica ao subjetivismo individualista<sup>26</sup>:

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

Tendo em vista este excerto, compreendemos que o filósofo russo refuta a concepção que reduz a linguagem a um simples reflexo do pensamento. Essa visão, que concebe a enunciação como uma imagem ideal, avalia-a fora do contexto real em que relações sociais são constituídas conforme as condições materiais que são ofertadas às classes sociais. Para Bakhtin (op. cit.), a expressão não é proveniente de formações mentais, mas sim, da própria expressão semiótica. Dito de outra maneira, a expressão provém do universo real e concreto que age sobre os indivíduos, e estes, por sua vez, agem sobre esse universo, produzindo numa relação dialógica a transformação dessa mesma realidade em signos ideológicos os quais, por seu turno, constituem a linguagem e, por conseguinte, a consciência dos sujeitos.

Bakhtin (2006, p. 32) vai explicar que, paralelamente ao universo concreto constituído no âmbito dos “fenômenos naturais, do material tecnológico e dos artigos de consumo, existe um universo particular, o universo de signos”. Desse modo, tudo o que faz parte da realidade tanto social como natural pode tornar-se signo e adquirir um sentido ideológico, sentido que ultrapassará as próprias especificidades desta tal realidade. Em seus estudos Bakhtin aborda o exemplo da foice e do martelo, instrumentos que deixam de ser compreendidos apenas como materiais que desempenham uma função na produção, para assumir um sentido ideológico quando são tomados como insígnia da União Soviética. No entanto, vale ressaltar que, de acordo com o autor em questão, esse processo de transformação em que a realidade pode ser considerada signos ideológicos não encerra a função primeira deste instrumento.

Em outras palavras, um produto ideológico, enquanto elemento de uma certa realidade, não tem nesta realidade sua única forma de caracterização, no movimento ininterrupto da vida a

---

<sup>26</sup> Em consonância ao pensamento de Bakhtin, vale ressaltar o que defende Marx, no século XIX. Em suas palavras: “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas ao contrário, é o seu ser social que determina a consciência.” Marx, K. *Para a Crítica da Economia Política*, Prefácio, Os Pensadores, São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1974, p. 136.

realidade adquire outras significações. Compreende-se, assim, que os sentidos dos signos são de ordem ideológica, ou seja, não estão circunscritos apenas a uma função de ordem material. A este respeito Bakhtin (2006, p. 32-3) adverte que:

Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo o que é ideológico possui um valor semiótico.

Portanto, não é possível pensar, compreender o fato linguístico fora dessa relação. Os sentidos da linguagem advêm desse processo de transformação da realidade, seja ela natural ou social, em um produto ideológico. Para se compreender os signos, torna-se imperioso, adentrar à esfera ideológica, onde todos os signos se banham, isto é, é a realidade exterior quem lhe garante vivacidade aos signos.

Mesmo a situação social imediata mais comum, vai dizer Bakhtin (2006), é inteiramente mediada por este processo ideológico, pois todos os eventos enunciativos decorrem do processo de interação verbal, o qual postula a presença de sujeitos envolvidos em uma *cadeia de comunicação verbal*. De acordo com o autor supracitado, essa relação se instaura tanto no meio social estrito, *o contexto social imediato*, quanto no mais amplo, sendo este último entendido como o “conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística”, o qual é qualificado como a *unicidade do meio social*. Em outras palavras, o contexto participa do jogo de relações estabelecidas na interação entre locutor e ouvinte, quando estes comungam de uma mesma sociedade organizada linguisticamente, é nesse jogo, portanto no processo linguístico, que se constitui a enunciação, o fato de linguagem, não sendo possível dissociá-la deste processo dinâmico.

No que se refere à concepção de expressão como produto de uma atividade mental, criação individual, Bakhtin (2006, p. 125) asseverará que

[...] a teoria da expressão subjacente ao subjetivismo individualista deve ser completamente rejeitada. O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. Só o grito inarticulado de um animal procede do interior, do aparelho fisiológico do indivíduo isolado. É uma reação fisiológica pura e não ideologicamente marcada.

Desse modo, vale reiterar, assim como o faz Bakhtin, que a enunciação não só reflete a realidade como também refrata uma outra também, já que imerso na cadeia semiótica todo signo é

interpretado como um fato ideológico, o que permite supor que há um arcabouço social que define e determina a criação ideológica de cada momento histórico. A esfera ideológica, ao contrário do que propôs o subjetivismo abstrato, decorre das relações sociais estabelecidas em um determinado contexto, nesse sentido, as proposições defendidas pela primeira orientação esvaem-se, visto que “sem uma orientação social de caráter apreciativo não há atividade mental” (BAKHTIN, op. cit., p. 119). A corrente filosófica pautada na expressividade enquanto produto psicofisiológico centrou a organização da enunciação na atividade mental de criação individual, resultando, assim, em inflexões acerca da materialidade da enunciação.

No entanto, de acordo com Bakhtin (2006, p. 126) é certo considerar, assim como o faz o subjetivismo individualista, que as enunciações isoladas constituem parte essencial da natureza da língua, já que elas conservam a função criativa na linguagem, entretanto, não é correto prescindir a natureza social da enunciação, reduzindo-a um ato unicamente de atividade individual. É digno de nota que, desse modo, esta tendência alcançou uma peculiaridade da língua imprescindível para seu entendimento, a saber, a noção de criatividade presente nesta e, por conseguinte, identificou a dimensão ideológica existente na linguagem, o que contribuiu com os estudos posteriores de Bakhtin. Contudo, essa orientação filosófica situou a ideologia na consciência, como produto advindo do psiquismo individual. Essa proposta foi completamente refutada por Bakhtin (op. cit., p. 126), em suas palavras:

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

Tendo em vista tais asserções, compreende-se que a ideologia é um artifício proveniente da atividade social, resultante da inter-relação social que constitui a atividade mental, a consciência. Bakhtin (2006) caracteriza este fenômeno dividindo-o em dois processos, a saber, a *ideologia oficial* e a *ideologia do cotidiano*, são eles que asseguram vida ao signo linguístico. A enunciação, enquanto atividade social humana encontra sua sustentação nas esferas ideológicas, assim, a consciência é constituída por signos, estes, por seu turno, trazem as formas de ideologias, originadas fora do indivíduo, isto é, no meio social. Portanto, a base do fato linguístico, não está na fala individual, produto exclusivo da expressão, como discerniam os pensadores do subjetivismo individualista.

A análise feita por Bakhtin postula uma terceira concepção de língua(gem), a qual fundamenta-se de acordo com as bases históricas e sociológicas constituintes da língua. Desse modo, seus estudos avançaram e propuseram repensar as teorias acerca da ideologia e da consciência, que como vimos, participam da constituição da linguagem. Tendo feito nossas considerações a despeito da primeira orientação do pensamento filosófico-linguístico, passemos a analisar a segunda orientação deste pensamento designada por “objetivismo abstrato”.

Para a segunda orientação do pensamento filosófico-linguístico a verdadeira substância dos fatos linguísticos é o sistema estável que constituem as unidades linguísticas, a saber, as formas fonéticas, lexicais e gramaticais da língua, sendo que são esses os atributos que garantem a linguística o título de ciência metodologicamente sistemática. Em contrapartida aos postulados da primeira tendência, segundo os quais a língua se constituía em um *fluxo ininterrupto de atos de fala*, para os adeptos do objetivismo abstrato a língua é organizada por uma estrutura imóvel que sobrepuja seu funcionamento, portanto, o fato linguístico não depende de nenhum ato de criação individual nem de intenção ou vontade (BAKHTIN, 2006).

O sistema linguístico – enquanto ciência – é desenvolvido no decorrer do pensamento contemporâneo. O arcabouço metodológico de análise considerado, por esse pensamento, para pesquisar a linguagem foi, sobretudo, os princípios de estudos realizados pela filologia, em outras palavras, a referência para o pensamento linguístico do mundo europeu consiste em estudos comparativos de textos de diferentes civilizações, investigações realizadas por filólogos acerca das línguas mortas. Portanto, a linguística como se apresenta é herdeira da filologia. Segundo Bakhtin (op. cit., p. 103), filólogo é “o adivinho que tenta decifrar o 'mistério' de letras e de palavras estrangeiras e o mestre que transmite aquilo que decifrou ou herdou por tradição”.

Sobrepujada pelos processos de análise da filologia, a linguística toma a língua a partir de monólogos fechados e imutáveis, constituindo-se como uma teoria totalmente falsa a respeito da compreensão e interpretação dos enunciados. Sobre isso Bakhtin (1995, p. 97) esclarece que

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

A língua investigada de acordo com os métodos e as categorias de estudo dos moldes filológicos fora assemelhada a monólogos mortos, visto que fora refletida desvinculada da esfera

real de comunicação verbal. O objeto de estudo da linguística indo-europeia versava sobre inscrições em monumentos antigos, concebidas como um todo isolado e acabado, sem a percepção do processo ideológico, que é parte constituinte da língua. A linguística contemporânea herda os procedimentos de estudo do filólogo-linguista, seu trabalho consistia em cotejar enunciações monológicas, como inscrições em monumentos, com outros monólogos designados por Bakhtin como mortos. Em suma, o trabalho do filólogo centrava-se na identificação de uma forma de língua utilizada em comum. Desse modo, esse pensamento linguístico manifestou uma conformidade à regra normativa na língua, em todo mundo europeu, haja vista que, em muitos casos, as ordens formais se reproduziam (BAKHTIN, 2006).

O problema que a linguística iniciada pelos pensamentos filológicos não se atentou fora que mesmo “a enunciação monológica já é uma abstração”. Não é possível compreender qualquer que seja a enunciação monológica, fora do “contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante” (BAKHTIN, 2006, p. 101). Conceber a enunciação segundo o que ela tem em comum, dado o uso de uma mesma língua, é estabelecê-la como um sinal, uma categoria morta, concebida desde sua origem, sem que nada possa ser acrescentado ou subtraído.

Para Bakhtin (op. cit.), organizar a enunciação a partir de unidades linguísticas formatadas dentro de um sistema linguístico objetivo (no sentido próprio) e livre de toda acepção conferida pela consciência subjetiva possibilita identificá-la como um fenômeno acabado, pronto, como um sinal. A palavra enquanto “sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada” (Id. Ibid. p. 96). Assim sendo, os defensores do objetivismo abstrato focalizaram apenas a forma linguística vista do plano da *sinalidade*, enquanto estável e sempre idêntica a si mesma, longe da face interveniente da ideologia, portanto, como integrante do mundo das coisas e não como *signo ideológico*.

A orientação filosófica de cunho objetivista trata de uma língua sem vida, não avança seus estudos para além do sinal, assim, prima por um sistema linguístico constituído com um fato objetivo alheio à consciência individual subjetiva. No entanto, vai dizer Bakhtin (2006, p. 93), “é só para a consciência individual que a língua se apresenta como sistema de normas rígidas e imutáveis”, se depreendermos uma análise do todo que constitui a língua, um olhar por cima, não haverá vestígios de um sistema de normas estáveis.

Os pensadores dessa reflexão não se atentaram para um aspecto essencial da linguagem, ponderado por Bakhtin (op. cit., p. 96), que para o sujeito-falante:

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

Grosso modo, o que substancia, de fato, a língua é seu *caráter de novidade*, a percepção da língua não se encerra a sua conformidade a norma. A forma linguística adquire objetividade enquanto signo ininterruptamente plástico e mutável, dada a apreciação da consciência individual e subjetiva dos sujeitos envolvidos em um processo de interação verbal, vale ressaltar de acordo com Bakhtin, que a *consciência individual é um fato socioideológico*. Os sujeitos participantes de uma mesma interação verbal compreendem um determinado enunciado pelo seu todo, ou seja, pela orientação dada à enunciação por um *contexto concreto preciso*, em que tais sujeitos se relacionam como interlocutores ativos.

Como observa Bakhtin, no excerto acima, o locutor ater-se-á, antes de tudo, às condições de uma dada situação sócio-histórica para fazer com que seu enunciado tenha um sentido particular, da mesma forma, o receptor compreenderá o enunciado pelo todo que o constitui e não circunscrito a um processo de identificação das formas linguísticas empregadas, aliás, as formas, são entendidas por nós, como palavras cujo sentido está atrelado a outras palavras e a palavras outras. É nesse sentido, que o enunciado emerge sempre como *resposta* e suscita outras *respostas* conduzindo a interação verbal por um movimento evolutivo e ininterrupto. A palavra, vai dizer Ponzio (2011, p. 7), “mesmo na sua unidade de base, a enunciação, célula viva do falar, tem sempre a ver com a palavra outra, porque é escuta e se realiza na escuta, responde e pede uma resposta”. Assim, compreensão e resposta são indissociáveis, visto que “todo ato de compreensão é uma resposta, na medida em que ele introduz o objeto da compreensão num novo contexto – o contexto potencial da resposta” (BAKHTIN, 2006, p. 97).

Todavia, para os filiados à segunda tendência filosófica objetivista, a compreensão não fora percebida dessa forma para eles, o processo de comunicação verbal consistia em apenas reconhecer (identificar) as unidades formais da língua. Nesse contexto, o filólogo-linguista compreende a enunciação dissociada da interação verbal, toma-a como um todo independente, sustentada por si própria. Ao enunciado não é imputado uma apreciação ideológica ativa, ao contrário, sobressai uma apreciação completamente passiva, “que não comporta nem o esboço de uma resposta, como seria exigido por qualquer espécie autêntica de compreensão” (BAKHTIN, op. cit., p. 101). Partindo

desse quadro de compreensão da linguagem, em que inscrições isoladas de toda forma de apreciação da consciência subjetiva são tomadas como objeto investigativo, surgem os princípios metodológicos e a caracterização do pensamento linguístico.

Esse processo de análise linguística assume, por objeto, uma língua morta, esta, por sua vez, se assemelha a uma língua estrangeira, totalmente alheia para os que a estudam. Apreendida como uma *língua estrangeira*, de acordo com os pressupostos alvitados por quem a defende enquanto tal, a enunciação não é refletida a partir do ponto de vista do locutor ativo, resultando, desse modo, a compreensão de todo dizer como um ato passivo. A esse respeito Bakhtin (2006, p. 102) considera que:

A compreensão passiva caracteriza-se justamente por uma nítida percepção do componente normativo do signo linguístico, isto é, pela percepção do signo como objeto-sinal: correlativamente, o reconhecimento predomina sobre a compreensão. Assim, é a língua *morta-escrita-estrangeira* que serve de base à concepção da língua que emana da reflexão linguística. A enunciação *isolada-fechada-monológica*, desvinculada de seu contexto linguístico e real, à qual se opõe, não uma resposta potencial ativa, mas a compreensão passiva do filólogo.

De acordo com o autor russo, no século XVIII, a racionalidade predominava com os ideais filosóficos iluministas, nesse contexto, a escola de Ferdinand Saussure surge com uma notável clareza de ideias e precisão de métodos, elevando, assim, o método linguístico ao saber denominado científico. A Linguística torna-se, portanto, uma ciência, com toda rigorosidade metodológica exigida. Os pressupostos da linguística contemporânea decorrem, como vimos, dos princípios filológicos, sob os quais é erigida toda sua base científica, partindo de uma análise não fidedigna da linguagem a teoria saussuriana culmina em uma *teoria completamente falsa da compreensão*.

Para Saussure, a linguagem não podia ser o ponto de partida da análise linguística. Bakhtin (2006) observa que o linguista distinguiu língua e fala e tomou por objeto de estudo a língua, já que, em seu modo de ver, a fala é um fenômeno “individual e acessório” enquanto a língua é “social e essencial”, portanto, a fala não poderia ser estudada pela Linguística. No entanto, o aspecto social dado por Saussure à língua não se deve ao fato do processo histórico e ideológico do signo, mas ao fato de a língua se apresentar como *sistema estável de normas linguísticas* comum em uma dada sociedade. A língua, para esse teórico, se constitui como um “sistema sincrônico<sup>27</sup>”,

---

<sup>27</sup>Bakhtin (2006, p. 90) explica que “a linguística sincrônica irá se ocupar das relações lógicas e psicológicas que unem termos coexistentes e formadores de um sistema, tal como eles são percebidos pela mesma consciência coletiva”.

enquanto que a fala pertence a um “sistema diacrônico<sup>28</sup>”. Ao separar língua e fala, mais uma vez, a linguagem não foi apreendida em sua totalidade, o contexto em que é produzida, a interação social, os elementos não linguísticos da enunciação, a história, tudo isso deixou de pertencer à análise linguística.

A conformidade à norma formal da língua postulada pelos filólogos-linguistas e pela linguística saussuriana configura-se uma concepção reducionista da linguagem. Ao comparar as enunciações de uma dada língua mediante investigações sobre inscrições, a enunciação foi tratada como uma língua morta, portanto, muito próxima a uma *língua estrangeira*. O estudo comparativo das línguas possibilitou que fosse definido um sistema de unidades fixas e arbitrárias com finalidades que se encerram em si. Assim, a emergência da reflexão linguística deu-se sob os critérios de aquisição de uma *língua estrangeira* visando um processo de investigação científica (BAKHTIN, 2006).

Essa investigação não percebeu o caráter social da língua, a inscrição examinada não foi considerada como um enunciado, ou seja, a Linguística não levou em conta a natureza enunciativa da linguagem, portanto, que a “construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala” (op. cit. p. 95). O ponto de partida da reflexão linguística é a enunciação fechada, acabada e monológica, essa reflexão prescindiu do fato de que a enunciação responde a enunciados precedentes e antecipa a outros e, desse modo, está em constante diálogo, participando do movimento ininterrupto da cadeia da comunicação verbal. Nesse sentido, Ponzio (2011) adverte que o objeto da linguística não é a enunciação, mas a frase, *célula morta da língua*, a qual não pode ser capaz de suscitar uma compreensão responsiva, para poder ser apreendida no seu significado ou nos presumíveis significados deve ser considerada como uma possível enunciação, isto é, levar em conta o contexto e os interlocutores participantes da situação concreta.

Forjada para os propósitos de investigação científica a reflexão linguística serviu para, além de escamotear a verdadeira natureza da linguagem, instrumentalizar o ensino. Uma vez que a língua tenha sido decifrada cabia ensiná-la de acordo com pressupostos defendidos. Para tanto, segundo Bakhtin (2006), as escrituras retiradas de documentos heurísticos serviram de exemplos ensináveis em atividades escolares.

A crítica bakhtiniana ao modelo de percepção e transmissão da língua, desenvolvido pela segunda tendência do pensamento filosófico-linguístico, centra-se sobre os princípios fundamentais

---

<sup>28</sup> Conforme Bakhtin (op., cit.) “a linguística diacrônica estudarás as relações que unem termos sucessivos não percebidos por uma mesma consciência, e que se substituem uns aos outros, sem formar sistema entre si.”

que orientam a reflexão, os quais autorizam conceber a língua em torno de um sistema de códigos, por meio do qual um emissor transmite uma determinada mensagem a um receptor que a identifica passivamente, devido a um propósito comunicacional, tal configuração se distancia substancialmente da proposta de compreensão responsiva ativa de Bakhtin.

Compreendemos que este modelo de comunicação é inaceitável, visto que no processo de comunicação verbal não há transmissão de uma mensagem, codificada por sistema normativo, bem como não se veicula nada, pois, a linguagem não está sujeita a transporte, não é um instrumento que levamos daqui para ali e vice-versa, mas o que se dá é um complexo processo de interação verbal, mediado por enunciados – *unidade real da comunicação* – constituídos por signos e por isso carregados de sentidos.

De acordo com Bakhtin (2000), a enunciação é sempre uma tomada de posição responsiva, visto que sua interface é a compreensão da linguagem. Ao tomar a enunciação como um evento isolado, desconexo das relações que exercem sobre o outro e com o meio social, incorre-se sobre um problema de ordem sintática, ou seja, de sentidos. A frase, unidade acabada da língua, não pede resposta, não suscita a palavra outra, antes, dá lugar ao silêncio, e ao processo de identificação das formas utilizadas.

Uma análise linguística que procede sobre a frase compreende a língua como um objeto estanque e pronto, não a apreende em toda sua essência, pois, não a mergulha no contexto real de onde derivam todas as enunciações ativas e, dessa forma, não compreende a enunciação como um *elo na cadeia de comunicação verbal*. Conforme Bakhtin (2006) se o objeto da análise linguística está acabado, pré-determinado desde sempre, a compreensão, por sua vez, também, só pode percorrer por um viés passivo e incongruente às próprias bases da enunciação.

Em outras palavras, a reflexão da língua encerrada em partes constituintes de uma entidade *morta-estrangeira* “apreende-a como um todo isolado que se basta a si mesmo, e não lhe aplica uma compreensão ideológica ativa” (BAKHTIN, 2006, p. 101). Para o autor em questão (op. cit.), a falsa compreensão da língua como objeto acabado, como se concebido desde sua gênese, desprendido de todo viés ideológico, tem o mesmo caráter de uma língua estrangeira, resulta em uma compreensão passiva sobre o objeto de análise linguístico.

O ensino a partir desse arquétipo trata de uma língua reificada, decifrada, totalmente alheia àqueles que a produzem, visto que não reporta a palavra outra, nem possibilita a compreensão responsiva. Bakhtin (2000, p. 279) adverte que “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra

esfera da atividade humana.”, a língua não se realiza dentro de um sistema monológico, por meio de produções isoladas, descontextualizadas, portanto, não são formas abstratas que consubstanciam as relações sociais dos sujeitos.

Longe de tratar a língua dentro de um sistema fechado, tendo a frase sua unidade principal, Bakhtin (2006) avança que a língua é naturalmente viva e se movimenta de acordo com os enunciados; as palavras não possuem um único significado, mas, vários e essa variedade de significados modifica-se conforme os contextos, as situações enunciativas. A maleabilidade da língua permite que esta flua de um contexto a outros, invocando a historicidade que subjaz a cada palavra, ou seja, reportando a palavra alheia. Desse modo, a linguagem em sua singularidade propicia memorar a palavra outra, e, por conseguinte, balizar os enunciados futuros, as palavras, vai dizer Bakhtin, são *prenhes* de sentidos. Nesse jogo de palavras, que requer a compreensão responsiva, a linguagem caminha e faz caminhar os sentidos pela corrente ininterrupta da comunicação verbal. Sobre a plasticidade da palavra e sua tendência a ser sempre palavra outra, Ponzio (2010, p. 37), autor e estudioso italiano dos postulados bakhtinianos, considera que:

A palavra tem sempre uma dupla orientação: em relação ao objeto de palavra, do tema e em relação ao outro. Ela alude sempre, mesmo contra vontade, sabendo ou não, à palavra do outro. Não há palavra juízo, palavra sobre objeto, palavra objetual, que não seja palavra-alocução, palavra que entra na dialogicidade em contato com a outra palavra, palavra sobre a palavra e dirigida à palavra.

Tendo em vista tal afirmação, observamos que a palavra é um ato de discurso, constituída na dialogicidade, ou seja, no movimento da interação verbal. Ponzio (2010) compreende a palavra como gênero discursivo, independentemente do todo de palavra todos os seus elementos constitutivos são orientados por esta característica histórica e ideológica que configuram a palavra alheia e, por conseguinte, a palavra própria.

Essa característica preponderante na linguagem também não foi levada em conta pelas orientações que precederam a teoria da enunciação bakhtiniana. Para a linguística geral, essa pluralidade de significações “é percebida como análoga a harmônicos ocasionais de um único e mesmo significado estável e firme” (BAKHTIN, 2006, p. 110). Neste contexto, a enunciação é tomada monologicamente, isolada; a reflexão sobre os enunciados, enquanto frase/oração não considera a enunciação como um todo. Assim, a língua é fragmentada de acordo com regras abstratas que se desenvolvem separadamente de seu contexto. Dessa forma, surgem os estudos

sobre a fonética, a sintaxe, a morfologia, como se cada uma dessas esferas tivesse vida própria, fora da enunciação concreta.

De acordo com Bakhtin (2006), as vertentes teóricas que se propuseram analisar os eventos linguísticos fizeram-no de maneira incompleta ao relegarem diversos aspectos constituintes da língua como a característica mutável, a pluralidade, o caráter histórico e ideológico, a forma inacabada e evolutiva da palavra e a natureza social da língua. Sendo assim, esse autor (op. cit., p. 112) certifica que o estudo dos fenômenos linguísticos que assenta

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

Tendo em vista as proposições advindas do pensamento bakhtiniano, o qual possibilita uma visão enunciativa da linguagem, haja vista que todo ato de fala enquanto enunciação é uma atividade essencialmente socioideológica, portanto, viva e móvel.

A enunciação, necessariamente, pressupõe o outro como parte integrante na *processo de comunicação verbal*. Envolvidos em imensuráveis situações enunciativas, as quais variam conforme as esferas de comunicação verbal, os sujeitos se apropriam com desenvoltura das *formas relativamente estáveis e normativas da língua*<sup>29</sup>, adaptando-as a sua intenção (*intuito discursivo* ou *querer-dizer*), sem preterir a individualidade e subjetividade do locutor. Todo enunciado, diz Bakhtin, é ávido por resposta, pretende aproximar-se do outro (interlocutor), tocá-lo, levando-o a se expor perante tal, com uma “atitude responsiva ativa”, isso caracteriza o enunciado vivo. Nesse sentido, compreendemos que todo ato verbal de comunicação possui latente uma resposta.

As duas orientações apresentadas acima não consideraram o papel constituinte do outro na organização da enunciação, dos discursos. Nessas acepções, a linguagem é orientada, monologicamente, isolada, sendo que apenas a função do locutor fora destacada, no entanto, no âmbito individual. Partindo dos pontos débeis das duas concepções de linguagem discutidas, Bakhtin elabora uma notável e inovadora concepção sobre a língua. O autor concebe a linguagem

---

<sup>29</sup> Em referência aos gêneros discursivos os quais são relativamente estáveis visto que por se tratar da língua está sujeita às mudanças de ordem sócio-histórica, como signo ideológico carrega diferentes sentidos e normativa porque não é uma criação de ordem individual, mas algo dado, uma construção social (BAKHTIN, 2000).

de maneira bem distinta, das duas anteriores, pautando-se na *interação verbal*. Para ele (2006, p. 127):

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

A concepção que Bakhtin tem sobre a língua advém, essencialmente, das premissas sociológicas que adota, embora na análise bakhtiniana permaneça, por um lado, a categoria signo e, por outro, o aspecto ideológico, conceitos, insuficientemente, trabalhados pelo objetivismo abstrato e pelo subjetivismo idealista respectivamente, os pontos de vista estabelecidos por Bakhtin evidenciam dissonâncias, incompatibilidades e contraposições ao signo enquanto sistema abstrato das formas da língua e à ideologia como aspecto biológico enfatizado pelo individualismo, concepções corroboradas pelas tendências supracitadas.

Bakhtin inaugura a visão enunciativa na linguagem dada sua concretude. Devido ao fato de ser vinculada à vida a linguagem é compreendida tendo em vista sua dimensão singular, plurivalente, irrepitível, assim, ela é tomada de acordo com os atos únicos e singulares realizados e com o *ser-evento-unitário*. Nesse contexto, a linguagem carrega expressividade, portanto, está impregnada de apreciação emotiva-volitivo, em outras palavras, a ela é carregada por um caráter valorativo de que o sujeito versa em relação ao objeto de sentido.

Ademais, o filósofo russo concebeu a linguagem como diálogo no sentido mais amplo do que aquele dado às trocas verbais realizadas face a face, embora Bakhtin (2000, p. 294) atenta-nos, a todo instante, que a unidade real da língua é o enunciado “delimitado pela alternância dos sujeitos falantes” e, ainda, que é no diálogo real que esta alternância é “observada de modo mais direto e evidente”, configurando-o como uma das formas mais relevantes da interação verbal, no entanto, a noção de diálogo bakhtiniana vai além dessa conjectura delimitada. A palavra diálogo, diz Bakhtin (2006), pode ser apreendida como *toda a comunicação verbal*, é um fenômeno realizado imperativamente na interação social e se dá dialogicamente na relação instaurada com os sujeitos, na “relação entre o mundo como experiência em ação e o mundo como representação no discurso” (BRAIT, 2005, p. 90). Ao participar de um evento enunciativo o sujeito como autor responsável projeta seus enunciados e faz ecoar tantos outros num movimento ininterrupto.

Para Bakhtin (op. cit.), a linguagem como diálogo é considerada a partir do vínculo intrínseco que a comunicação verbal estabelece com a situação concreta e também com as relações instituídas com os outros tipos de comunicação. Assim, toda enunciação, como parte integrante da comunicação verbal, faz parte de um conjunto maior em que se encontram as esferas da atividade humana, as quais constituem as relações sociais que, por sua vez, imprimem as situações comunicativas, isto é, a interação verbal. Os enunciados não podem ser desvinculados dessa estrutura sociológica. Sobre isso Bakhtin (2006, p. 128) observa que:

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado. [...]. A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção.

Portanto, compreendemos que a enunciação corresponde a um fragmento do todo discursivo, que apenas se realiza no fluxo da comunicação verbal, sendo que está sujeita a determinações dadas pelo meio extraverbal (atos sociais de caráter não verbal) e pelas ressonâncias de outras enunciações. No entanto, a enunciação não se trata de um fragmento qualquer, mas sim, de um ato de instauração do sujeito na realidade concreta, o ato enunciativo é, para nós, a “mola propulsora” do sujeito, sendo que este ato é sempre uma compreensão responsiva e uma resposta, o que possibilita identificar sucessivamente a existência do outro e da palavra outra. Pretendemos esboçar-nos com a devida profundidade a este respeito, mais à frente.

O trabalho de Bakhtin propõe, em contrapartida à análise que considera a segmentação abstrata da língua isolada de toda materialidade sógnica, refletir o fato linguístico a partir da unidade constituinte da cadeia verbal, ou seja, a enunciação considerada como um todo a partir de sua historicidade constitutiva. Assumir essa perspectiva para com a linguagem implica, para Bakhtin, levar em conta duas dimensões constituintes da língua(gem), por um lado, tem-se o aspecto individual/subjetivo e não reiterável constituído em uma situação histórica concreta mediante elementos não verbais da situação. Por outro, tem-se o aspecto reiterável, idêntico e previsível da linguagem, em outras palavras, o sistema estruturado que configura a língua. Essas são faces, definidas por Bakhtin (2006) como *tema* e *significação*, respectivamente, que constituem o fato linguístico, embora sejam, comumente, tratadas a partir de uma série de distinções, são elementos indissociáveis do todo enunciativo.

No que se refere à organização da linguagem como signo ideológico sua estrutura é de ordem social, tanto o aspecto individual da enunciação como aquele sempre idêntico dado a utilização da língua são constituídos na interação verbal. Vale ressaltar que ao caráter individual da linguagem não se emprega uma análise psicológica, haja vista sua emergência ser produzida pela interação social. Soma-se a isso, a condição criativa na língua, em outros dizeres, toda enunciação sofre um processo de construção subjetiva, seu objeto de sentido é determinado, além de pelos elementos não reiteráveis da situação não verbal, pela atividade subjetiva do sujeito, isto é, processo de criação de um enunciado, o qual é repleto de expressividade. É digno de nota que, esta expressividade não se origina na própria palavra, aliás, “nasce do ponto de contato entre a palavra e a realidade efetiva, nas circunstâncias de uma situação real, que se atualiza através do enunciado individual” (BAKHTIN, 2000, p. 313). Tendo em vista tais apontamentos, Bakhtin (2006, p. 126) adverte que

A enunciação individual (a “parole”), contrariamente à teoria do objetivismo abstrato, **não** é de maneira alguma um fato individual que, pela sua individualidade, não se presta à análise sociológica. Com efeito, se assim fosse, nem a soma desses atos individuais, nem as características abstratas comuns a todos esses atos individuais (as “formas normativas idênticas”) poderiam gerar um produto social.

A este respeito compreendemos que a individualidade advém da relação valorativa do sujeito para com o objeto do discurso, o qual é acometido pelas condições da situação concreta resultante tanto de um contexto imediato como de um mais amplo. Os atos individuais de fala tomam as palavras em seu favor, estas, diz Bakhtin (2000, p. 309), “não são de ninguém e não comportam um juízo de valor. Estão a serviço de qualquer locutor e de qualquer juízo de valor”, desse modo, é na comunicação verbal ativa que a palavra nutre-se por meio da individualidade e do contexto. É no uso social da palavra que ela adquire sentidos, os quais, por sua vez, variam a cada vez que as palavras são utilizadas nas diferentes esferas da atividade humana.

Nesse processo verbal, “a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanentemente com os enunciados individuais do outro” (BAKHTIN, 2000, p. 315). Assim, as palavras, carregadas de entonações e de apreciações valorativas surgem como palavras do outro, e são, em certa medida, absorvidas, reelaboradas, resignificadas e transformadas de acordo com o novo uso, com a escolha de um novo gênero do discurso. Sendo que a escolha de um gênero será orientada em função das condições concretas que

caracterizam uma determinada esfera da comunicação verbal. Essa é uma tarefa que pretendemos esmiuçar a seguir ao abordarmos as especificidades do gênero do discurso.

## **2.2 O uso social da língua: materialidade enunciativa dos gêneros do discurso e suas particularidades**

Tendo em vista a asserção bakhtiniana a propósito da estrutura da linguagem, sobre a qual se organiza o signo ideológico, mais especificamente o signo verbal, em torno de pares dialógicos, indissociáveis e imprescindíveis, tais como: o reconhecimento e a compreensão, o social e o individual, as trocas verbais dos interlocutores, locutor e destinatário, nota-se que Bakhtin não partiu de uma esfera abstrata, estável, a-histórica e idealista, para fundamentar seu método de análise da língua. Tampouco buscou a essência do discurso tanto interior como exterior em estruturas do psiquismo individual, no entanto, depreendeu “as formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza” (BAKHTIN, 2006, p. 129).

Portanto, sendo a linguagem um artefato histórico e social, tem-se que o signo verbal é vivo e ininterrupto; insere-se nas relações sociais e, por meio destas, desvela sentidos. De acordo com Bakhtin (2006), a fala, a enunciação, por sua natureza social e não individual, está indissolúvelmente atrelada às situações de comunicação, que, por sua vez, estão relacionadas aos arcabouços sociais e ao *seu auditório*. Nesse contexto, o discurso interior é interpelado por essas condições e ganha materialidade na enunciação, isto é, *expressão exterior definida*. Vale dizer que tal definição advém dos signos *ideológicos por excelência* e estes, por seu turno, se constituem dada as determinações da interação verbal.

De acordo com o filósofo russo, a enunciação, como já fora dito, é o ato do sujeito se expor perante o seu interlocutor; com efeito, a enunciação é o fato que consubstancia o processo de interação verbal, em que os interlocutores concretos põem-se um em relação ao outro, para tanto, é preciso que possuam laços sociais, em certa medida, integrados. Esse processo constitui-se mediante signos linguísticos, em outras palavras, a interação verbal se dá por meio da escolha de palavras, sendo que a orientação da palavra se realiza em função do interlocutor, das próprias relações sociais. A palavra, observa Bakhtin (2006, 117), “comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que precede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém”. Portanto, a palavra é o espaço comum onde se tencionam locutor e interlocutor.

É na enunciação que esta tensão irá emergir de fato, visto que “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc.” (BAKHTIN, 2006, p. 98-9). O uso da língua está intimamente ligado à materialidade ideológica, ao caráter vivencial da palavra. Desse modo, há sobre a palavra uma determinação ideológica que lhe assegura múltiplos sentidos, assim, a palavra não pode ser compreendida como um elemento de dicionário, vinculada a um sistema abstrato de formas da língua. Nesse sentido, o referido autor (op. cit., p. 98) propugna que as palavras, por seu uso concreto em diferentes situações sociais, tendem muito mais às formas da enunciação do que como às formas fixas pertinentes ao sistema lexical de uma determinada língua, a seu ver:

[...] na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B, ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística.

Embora vimos, ao longo deste capítulo, insistindo de maneira enfática na consideração de que a palavra, a enunciação e/ou o enunciado não se prendem substancialmente às formas linguísticas, vale reiterar o conteúdo vivencial das enunciações por meio do excerto acima, haja vista que o desenrolar da língua, sua concretização sempre será orientada pelas formas que constituem a linguagem. Em outras palavras, a disposição da língua, mesmo que produzida por um sujeito individual, “é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social” (BAKHTIN, 2006, p. 126). Portanto, a elaboração da enunciação, dada sua estrutura interna, seu estilo e conteúdo, é produto de ordem sociológica. O uso social da língua, a fala, se realiza mediante os *gêneros do discurso*, desse modo, adverte o autor em questão (Idem, 2000, p. 301) que “todos os enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo”.

Diante desse posicionamento, ou seja, a partir da compreensão de que a comunicação verbal por sua natureza social organiza-se sobre as diferentes formas de gêneros, as quais os sujeitos apreendem e apropriam-se no dia-a-dia, com o falar, por meio de práticas sociais inseridas em distintas situações comunicativas. Compreendemos, de acordo com Bakhtin (op. cit.), que os gêneros do discurso nos são dados através da língua materna, devido à composição de seu léxico e sua estrutura gramatical; sua aprendizagem não se dá por intermédio de dicionários e por meio de

gramáticas, nós a aprendemos mediante enunciados reais que escutamos e reportamos durante a comunicação verbal viva que se realiza com os sujeitos que nos circundam.

Os postulados bakhtinianos acerca dos gêneros do discurso vão tangenciar a utilização da língua nos mais variados contextos da atividade humana. O uso social da língua realiza-se mediante enunciados concretos e singulares tanto na modalidade escrita quanto na oral, estes se organizam, sobretudo, conforme as condições particulares e as finalidades de cada esfera de comunicação verbal. São determinantes na constituição dos enunciados algumas especificidades, a saber, *o tratamento exaustivo do objeto de sentido*<sup>30</sup>, *o intuito discursivo*<sup>31</sup>, isto é, *o querer-dizer* do sujeito falante e *as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento*<sup>32</sup>, são esses fatores que garantem uma *totalidade acabada*, mesmo que provisoriamente, ao enunciado (BAKHTIN, 2000).

Todos esses princípios são intrinsecamente vinculados ao processo de enunciação, e emanam da conjuntura sócio-comunicativa que englobam as atividades humanas. A forma acabada dada ao enunciado prevê a possibilidade de responder; o ouvinte, diante de uma enunciação adota para com ela uma atitude responsiva, assim, este se torna interlocutor, ou seja, se responsabiliza com uma outra enunciação diante o dito, mas, para tanto, faz-se necessário que o enunciado possua uma totalidade, cuja dimensão compreende os três fatores apontados acima e sobre os quais iremos no deter agora.

De acordo com Bakhtin (2000) o *tratamento exaustivo do objeto de sentido*, refere-se à capacidade de se exaurir o tema do enunciado, está diretamente relacionado ao conteúdo. Por seu turno, o tema está sujeito a diversas variações visto sua existência insurgir das diferentes esferas da comunicação verbal, portanto, os temas do enunciado podem ser infundáveis. Tratar com toda exauribilidade um determinado tema será muito relativo, haja vista que conforme a esfera da comunicação este tratamento pode ser quase absoluto, como o é em certos campos tal qual os da vida cotidiana, prática, militar dado seu caráter mais padronizados. Entretanto, haverá em outros casos, dada sua condição mais plástica e criativa, como o é o campo científico, a possibilidade de uma abordagem ou um acabamento ínfimos que suscitará uma compreensão responsiva. Bakhtin (op. cit., p. 300) aponta que:

<sup>30</sup> Em edição futura, a saber, Bakhtin, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**, SP: Martins Fontes, 2006 podemos encontrar este elemento constitutivo do todo enunciativo definido como *exauribilidade do objeto de sentido*.

<sup>31</sup> Op. cit., o termo intuito discursivo ou querer-dizer é designado por *projeto de discurso* ou *vontade discursiva do falante*.

<sup>32</sup> A terminologia utilizada na tradução de 2006 será substituída por *formas típicas composicionais e de gênero do acabamento*, sem que o sentido original seja alterado.

Teoricamente, o objeto é inesgotável, porém, quando se torna *tema* de um enunciado (de uma obra científica, por exemplo), recebe um acabamento relativo, em condições determinadas, em função de uma dada abordagem do problema, do material, dos objetivos por atingir, ou seja, desde o início ele estará dentro dos limites de um *intuito definido pelo autor*.

Tendo em vista que o tema está sujeito aos propósitos do sujeito falante e que é o *intuito discursivo* ou o *querer-dizer* que norteará a abertura do enunciado, sua dimensão, e, por conseguinte, suas fronteiras, tem-se que ao compreendermos um determinado enunciado captamos também as vontades implícitas de seu autor, juntamente, com as ressonâncias que trazem seu dizer, em outras palavras, as outras vozes que ecoam no discurso. A intenção discursiva do locutor motiva a escolha do objeto de sentido, o qual traz consigo todas as enunciações que o precederam, marcando, assim, as fronteiras do enunciado, tal escolha é natureza subjetiva e ao se ordenar com o objeto de sentido delimita, por sua vez, todo o processo de fala, avaliado por meio da exauribilidade semântico-objetiva, ou seja, o acabamento provisório.

Conforme o conhecimento a respeito dos objetos de sentidos que permeiam as esferas da comunicação verbal, logo, da situação concreta de comunicação discursiva, por parte dos sujeitos participantes da interação verbal, esta se efetuará com mais ou menos intensidade, haja vista que se a interação ocorrer entre dois indivíduos socialmente organizados, “conhecedores da situação e dos enunciados anteriores”, os interlocutores tendem a apreender “com facilidade e prontidão o intuito discursivo do locutor” (BAKHTIN, 2000, p. 300-01). Na relação com o outro, bastam, para a interação fluir, as primeiras palavras do locutor e no ato contínuo se evidenciará o todo enunciativo para o interlocutor.

Além de o intuito discursivo influenciar na seleção do objeto de sentido, este irá determinar também a escolha da forma do gênero. Essa escolha será orientada, primeiramente em acordo aos traços distintivos de uma determinada esfera da atividade humana. É digno de nota o fato de que todos os campos de atividade humana estão relacionados ao uso da linguagem, portanto, à comunicação discursiva, assim, a variação de gêneros discursivos é tão vasta como os são as práticas sociais que se utilizam da língua. Em relação à questão da escolha do gênero, esta se efetuará, sobretudo, tendo em vista o intuito discursivo definido por um sujeito falante, para quem a tomada da língua realiza-se em forma de enunciados reais e únicos, concretizados de acordo com as especificidades – condições particulares e finalidades intrínsecas – de uma dada esfera da comunicação discursiva. A organização do evento discursivo, ou seja, do enunciado, será

determinada por considerações de ordem *semântico-objetiva*, em vista da concretude situacional e da *composição pessoal dos sujeitos* ativos que permeiam esse evento; tais considerações implicam a composição do todo enunciativo composto por *conteúdo temático*; *estilo verbal* e *construção composicional*. São esses os elementos que organizam a fala, os quais formam um amálgama indissolúvel no todo do enunciado, e, por sua vez, trazem as marcas específicas de um ou outro determinado domínio da comunicação discursiva.

O todo enunciativo é constituído por esses três elementos indissociáveis, os quais norteiam todo percurso do dizer e, consecutivamente, proporciona a compreensão e disposição responsiva. Bakhtin (2000) define *conteúdo temático* como sendo o conteúdo do objeto de sentido, o tema tratado em um enunciado. Para ele, esse elemento constitui a fase primitiva do enunciado, a qual delimitará as escolhas dos recursos linguísticos e do gênero do discurso, por meio dos quais se realizará, entrará em cena. No dizer de Bakhtin (op. cit., p. 300), o conteúdo do enunciado “varia profundamente conforme as esferas de comunicação verbal”; a atuação do conteúdo em uma ou em outra esfera da atividade humana vai determinar o gênero discursivo utilizado. Já o *estilo* refere-se, acima de tudo, à necessidade de expressividade do locutor diante do objeto de seu enunciado. Mediante essa relação valorativa, o locutor faz as escolhas lexicais partindo das intenções que presidem ao todo do enunciado. Esses recursos utilizados na construção do enunciado são orientados para fora do sujeito enunciador, isto é, para o outro. Assim, o estilo é um fator que decorre da presença do outro; procura envolver o outro no enunciado. Em outras palavras, o estilo é a confluência das unidades da língua com a realidade concreta, ligadas por intermédio da expressividade do locutor/escritor, sem a qual não haveria enunciação. A forma do dizer é dirigida pela expressividade do falante e, para tanto, as palavras utilizadas são carregadas de *entonação expressiva*<sup>33</sup>. Por fim, o autor russo define *construção composicional* como sendo as unidades que compõem o enunciado as quais estão relacionadas ao tipo de estruturação do enunciado como um todo, por meio do qual se estabelecem as relações entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal.

Todos esses elementos são conduzidos de tal maneira a fim de que o interlocutor compreenda e se posicione diante do que fora dito. Este é um processo no qual permite que palavras

---

<sup>33</sup> Sobre isso, Bakhtin (2000, p. 309), corrobora que a entonação expressiva é um recurso destinado para expressar a relação emotivo-valorativa do locutor com o objeto do seu discurso, a fim de promover a compreensão ativa em seu destinatário.

e orações deixem seu estado natural – unidade da língua – e torne-se uma *unidade efetiva da comunicação verbal*, ou seja, um enunciado, o qual propicia uma compreensão responsiva.

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

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

Assim sendo, os gêneros discursivos não são apreendidos como os são as unidades da língua (fonemas, morfologia), tal como se faz na escola. Bakhtin (2000) vai dizer que o sujeito não interage por meio de palavras, orações, unidades da língua, com uso do dicionário e de gramáticas previamente, ao contrário, se comunica, verbalmente, por meio de enunciados completos, repletos de expressividade. Assim, basta a interação social em situações concretas para que os enunciados surjam. Os gêneros do discurso permeiam todas as esferas da atividade humana e mantêm diálogos entre si, por meio de seus enunciados orais e escritos. Um enunciado pode ser específico a uma determinada esfera, entretanto, isso não encerra a possibilidade de um enunciado fazer parte de mais de uma esfera da atividade humana. Podemos encontrar um enunciado da esfera jurídica, por exemplo, dentro da esfera política, porém, este sempre pertencerá a sua esfera constitutiva.

Bakhtin considera que a heterogeneidade dos gêneros do discurso é tão vasta como os são os tipos de relações humanas na sociedade. Logo que a sociedade se complexifica é inevitável o

desenvolvimento dos gêneros, sua diversificação e ampliação. A este respeito o autor em questão (2000, p. 279) considera que

[...] cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros discursivos*.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Tendo em vista a enorme gama de gêneros do discurso (orais e escritos) presente no meio social, que abarcam sem distinção de sua natureza fundante desde *a réplica do diálogo cotidiano*, o *relato familiar*, *a ordem militar*, os *ofícios institucionais*, às *formas de exposição científica* e à *palavra literária* (escritos literários como o romance), Bakhtin (2000) dividiu-os em *gêneros de discurso primário* e *gêneros de discurso secundário*. Num primeiro momento, os gêneros discursivos que emanam das enunciações construídas em situações cotidianas e possuem uma estreita ligação com a realidade imediata são de ordem primária, pois “se constituíram de uma comunicação verbal espontânea” (BAKHTIN, 2000, p. 281). Contudo, muitas vezes, os gêneros secundários – aqueles que acompanham as situações comunicacionais de cultura mais complexas e relativamente mais desenvolvidas – assimilam e transmutam os gêneros primários, fazendo com que estes percam suas características advindas da relação estabelecida com a realidade (Id. Ibid.). Isto posto, compreende-se que dada a essa fluidez, a plasticidade do enunciado conferida pela capacidade de transmutação, os gêneros podem ser considerados *relativamente estáveis*, uma vez que, embora haja o plano da normatização, este não se apresenta de maneira fixa, mas, ao contrário, é flexível, visto que sofre as transformações advindas do meio social e ideológico, portanto, é nas práticas sociais com a língua em uso mediante os gêneros que a linguagem evolui continuamente.

A importância de distinguir entre gêneros primários (*réplica do diálogo*, *carta* etc.) e secundários (*textos científicos*, *romance* etc.) está na razão pela qual a natureza do enunciado pode ser simples ou complexa. As características que determinam um enunciado ser complexo ou ser simples são atribuídas no uso da linguagem, e elas delimitam todo o percurso ideológico do gênero. A análise do gênero tendo em vista a capacidade de transmutação, transformação dos gêneros do discurso primários em secundários, bem como a inter-relação entre tais gêneros e o processo histórico de constituição dos gêneros secundários, aponta para a natureza do enunciado, possibilita

elucidar, sobretudo, o enredado problema da relação que envolve linguagem e ideologia (BAKHTIN, 2000).

Para este filósofo russo, o estudo da natureza real dos enunciados conduz a uma análise historicizada de todo fato linguístico, portanto, quando os enunciados concretos e singulares são tomados como objeto de análise, esta deve aclarar e definir o processo de interação evolutivo que atrela os gêneros primários e secundários. Somente por meio de um estudo com este caráter se permite que o vínculo ideológico entre língua e vida não se perca, com efeito, na prática viva da língua o processo de compreensão do sentido, em que são consideradas as formas de produção de significação, não desvincula contexto vital e língua.

Este vínculo se concretiza quando “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam”, do mesmo modo que, é “através de enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, op. cit. p. 282). Vale ressaltar, aqui, o modo como vida e língua se integram, para Bakhtin (2006) a vida, em outras palavras, a realidade concreta material só pode ser compreendida por seu valor semiótico, ou seja, os fenômenos naturais, os materiais tecnológicos e os produtos de consumo e tudo mais o que nos circunda e compõe a realidade não pode ocupar nossa consciência, tão pouco, nos constituir sem que receba um tratamento ideológico. Portanto, sem que a realidade se constitua em signos não há interação. De acordo com o autor em questão todo o *signo é ideológico por excelência*, por conseguinte, tem-se que os signos demandam interpretação visto que são carregados de significados que remetem a algo fora de si mesmo.

Assim sendo, compreende-se que no processo de interação verbal a compreensão responsiva ativa se realiza mediante o evento enunciativo como prática de linguagem, dito de outro modo, a compreensão consiste em aproximar a língua, enquanto signo, da vida, também enquanto signo; a consciência é repleta de material ideológico e social, é este material que garante o movimento responsivo/respondente (compreensão) para com o já conhecido. Nesse sentido, Bakhtin (2006, p. 34) considera que:

[...] a própria compreensão não pode manifestar-se senão através de um material semiótico, o signo se opõe ao signo, a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos. Afinal, compreender consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. E essa cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas, deslocando-se de signo em signo para um novo signo, é única e contínua [...].

Esse processo de desenvolvimento da interação verbal se desenrola de sujeito individual a sujeito igualmente individual, lembrando-se, sempre, do que reitera Bakhtin (op. cit.) que a *consciência individual é um fato socioideológico*, e tem nos enunciados sua evolução ininterrupta. Dito isto, ainda que sem grandes delongas, a respeito do modo como língua e vida se constituem reciprocamente, é digno de nota, ainda, que é nesse processo que o indivíduo se constitui como sujeito sócio-histórico, portanto, é por meio da interação verbal, como prática de linguagem, com a construção/experiência de enunciados concretos e únicos, sempre carregados de um *sentido vivencial*, que os sujeitos vão constituindo a si mesmos e também a língua, por este motivo que o autor supracitado admoesta que o que subjaz à língua é *o fenômeno social da interação verbal*.

Embora para explicitar a questão tratada acima possa parecer que tenhamos deixado de lado nosso assunto central, neste capítulo, os gêneros do discurso, em momento algum, deixamos de falar sobre eles, visto que os gêneros, enquanto língua(gem), manifestam-se em forma de enunciados reais e únicos elaborados por sujeitos individuais como efeito de uma *cadeia de criatividade e compreensão ideológicas*.

A atividade criativa possibilita ao sujeito moldar seu enunciado de acordo com sua intencionalidade discursiva, vale lembrar que essa criatividade, embora seja individual e marque presença sobre o enunciado, em grande medida, através das posições emotivo-volitivas assumidas pelo falante, está totalmente sujeita às coerções de ordem ideológicas, ou seja, de fora do sujeito. Grosso modo, a criatividade permite que a vontade discursiva se realize, sobretudo, nas formas concretas dos enunciados. Bakhtin (2000) adverte que, a pressuposição de que a imensa variedade dos gêneros discursivos é dada pela, também, imensa variedade de finalidades intencionais do sujeito falante ou escrevente procede, já que suas enunciações estão inseridas nas mais diversas esferas sociais e nos mais diferentes contextos da atividade humana, os quais, por seu turno, são igualmente compostos por diferentes condições e finalidades específicas, sendo que são estas particularidades que autorizam a cada campo discursivo em torno das práticas sociais elaborarem seus arquétipos de *enunciados relativamente estáveis*, isto é, os gêneros.

Portanto, todo ato enunciativo, de fala/escrita, se materializa na forma de gêneros, não há o menor ensejo de a comunicação discursiva existir fora do âmbito dessas formas. Desde a mais tenra idade somos levados a interagir e a estruturar nossos enunciados conforme a disposição desses arquétipos sociais da língua. Como já mencionamos, as formas padrão de enunciados fazem parte de nossa existência desde sempre, elas integram “nossa experiência e nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida” (BAKHTIN, 2000, p.302). Desse

modo, o autor supracitado defende que, aprendemos a falar construindo enunciados e não juntando letras, sílabas, palavras e por fim, temos um amontoado de frases. Os gêneros do discurso organizam nossa fala e, por conseguinte, organizam nossa compreensão responsiva. Ao ouvirmos as primeiras palavras de um enunciado sabemos a que gênero pertence aquele falar, temos a noção de seu desenvolvimento, pois já dominamos o conjunto de formas precisas da língua e de enunciados.

Sabendo-se que o enunciado insurge da inter-relação entre os sujeitos, locutor e interlocutor, o processo de comunicação verbal remete, sempre, a enunciados predecessores e antecipa possíveis enunciações outras. Esse jogo interlocutivo no processo de construção de enunciados instaura uma categoria imprescindível para sua realização, a saber, o outro. Entendemos que o *outro* pode ser caracterizado, por um lado, como o ser físico, os sujeitos participantes de uma determinada esfera da comunicação discursiva, cuja participação é intrinsecamente ativa, mesmo que um dos parceiros da comunicação verbal não fale uma palavra sequer, o simples fato de estar presente o marca como coparticipante, inclui-se neste ponto, o outro de mim mesmo, o eu, o ser respondente, que retoma em *suas* palavras as palavras *alheias* e está sujeito a mudanças correntes. Por outro lado, o *outro* pode ser definido como aquilo que fala antes, ou seja, o discurso; a outra voz que se soma a minha; a palavra alheia que ressoa, ecoa, penetra e se movimenta na linguagem, devido ao vínculo existente entre língua e vida como apontamos acima, Ponzio (2010), designará este falar antes na língua como palavra outra ou palavra reportada, como veremos à frente.

Nesse sentido, o evento enunciativo é, sempre, marcado por instâncias fora do sujeito falante, o acabamento dado ao enunciado, ou seja, o modo como o falante organiza seu discurso até chegar à marca que caracteriza um ponto final, marca esta, que possibilita uma atitude responsiva por parte do interlocutor, uma resposta, todo esse processo advém de composições externas ao sujeito falante, mas, com quem ele se inter-relaciona. A enunciação vista sob esta perspectiva advém de fora e seu percurso é para fora, portanto, é um fenômeno completamente social. Em outras palavras, a enunciação tem a ver com os enunciados que os antecederam de alguma forma responde a estas enunciações outras e, ao mesmo tempo, a construção dessas enunciações concretas e reais, presentes, é direcionada a alguém, a um destinatário, sendo que este, o interlocutor (outro), influenciará sobre sua organização.

A fala é toda conduzida em função da situação discursiva, da posição social dos interlocutores e da apreciação recíproca entre estes. O papel social que ocupam os sujeitos-falantes interfere diretamente no dizer. Segundo Bakhtin (2000), as posições assumidas socialmente são

peças-chave que delineiam a intencionalidade que está por trás de todo o discurso, de modo que o locutor, sempre, antevê aquele a quem se destina o enunciado. Dessa forma, o discurso interior ao ser transformado em expressão exterior passa por um processo de acabamento, assim, o enunciado, quando produzido, incita no outro a vontade de tomar para si o discurso, de se posicionar diante do que fora dito. Assim sendo, o acabamento dado ao enunciado possibilita a compreensão do que fora dito e, por conseguinte, enseja uma resposta por parte do ouvinte. “A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa*” (BAKHTIN, 2000, p. 290). Nesse sentido, a comunicação é repleta de atitudes responsivas ativas, as quais representam elos de uma formação bem mais ampla, a cadeia da comunicação verbal<sup>34</sup>, em que os enunciados estão, de alguma forma, interligados, seja por meio das réplicas do diálogo, seja pelo vínculo estabelecido com os enunciados anteriores, alhures. Por isso, mesmo o locutor nunca é o primeiro a falar, “não rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo” (id. *ibid.*, p. 291), o que configura que, mesmo que a intenção seja única, o dizer estará comprometido com uma materialidade histórica, que configura a palavra outra.

Para o desenvolvimento da cadeia da comunicação verbal e/ou discursiva ser promovido é preciso que o enunciado seja compreendido e conduzido como um elo nessa cadeia ininterrupta. A interação verbal se materializa, em grande medida, por meio de um diálogo real subsequente, isto é, um novo enunciado em resposta ao precursor, seja mediante a elaboração de uma fala ou a execução de uma ação, no caso de uma ordem, é realizado. Nesse processo de interação, os papéis de ouvinte e falante se alternam, sugerindo uma alternância dos sujeitos falantes<sup>35</sup>. As réplicas do diálogo se constituem durante o processo de comunicação verbal, em que os enunciados se concretizam, sempre como resposta a outras enunciações.

No entanto, para que uma enunciação faça parte do processo de interação verbal não se trata de tornar o enunciado inteligível em termos de unidades da língua é necessário que este faça sentido aos parceiros da comunicação discursiva e suscite uma atitude responsiva ativa, que se configure como unidade real da língua, isto é, enquanto enunciado e não frase. Dito de outra forma, a língua em uso, o enunciado concreto e real, está fundamentada em um contexto de situações reais da atividade humana, em que os gêneros discursivos são tomados como formas padrões e mutáveis dando vida ao processo evolutivo e contínuo do fluxo da corrente da comunicação verbal. De

---

<sup>34</sup> Processo de interação verbal, *vida verbal, fluxo verbal*, a comunicação.

<sup>35</sup> Bakhtin (2000, p. 294) elucida que as alternâncias dos locutores podem ser desde a breve réplica (monoléxica), como, por exemplo, “sim”, “não”, “talvez”, até o romance ou o tratado científico.

acordo com Bakhtin (2000, p. 294), “o enunciado não é uma unidade convencional” da língua, mas, ao contrário, “uma unidade real da comunicação verbal”, não tomamos a língua como unidades estanques e imutáveis. Todo enunciado “comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros; depois de seu término, há enunciados responsivos outros”, assim, a enunciação não está a serviço das unidades da língua, nem a serviço de nada, aliás, se distancia veementemente das referências de ordem objetiva aplicadas ao sistema linguístico abstrato. O enunciado, por sua essência, está calcado em um processo discursivo, isto é, em uma situação real orientada pela interação social e, por conseguinte, verbal.

### **2.3 A condição enunciativa da palavra e seu aspecto fundante na constituição do sujeito de linguagem**

Vimos ao longo deste capítulo tratando da especificidade da linguagem não no que diz respeito ao seu aspecto necessariamente repetível e constante, mas, sobretudo, ao seu plano único e singular; tomando-a como evento enunciativo, portanto, quanto ato constituinte do sujeito visto ser um fenômeno de confluência entre sentido e ação, tomado pela concretude existencial da vida, consecutivamente, por um contexto unitário e único que possibilita compreender os “atos singulares e os processos de sua realização pelos quais, em incontáveis liames, o único e irrepitível se articula à cadeia infinita da comunicação e comunhão dos atos humanos” (GERALDI, 2010b, p. 83). Esse ato, por sua natureza, não se presta a reduções de sua materialidade histórica evidenciada em seus aspectos de *fatalidade* e *eventicidade*. No entanto, fundamentado nas reflexões bakhtinianas relativamente ao livro “Filosofia do Ato” (Bakhtin, 1920-24), Geraldi (2010b, p. 84) considera que há uma forte tendência que visa simplificar o ato singular em um arquétipo teórico, fechado em si próprio, em que emerge um “modelo abstrato que faz de cada unicidade uma repetição do predeterminado, um exemplar desencarnado e exangue”.

Em contrapartida, a esta concepção que mortifica a língua(gem) tratando-a como objeto estanque – estabelecido desde sua origem – a qual reflete tanto como ponto de partida quanto de chegada as partes reiteráveis e idênticas da língua, nos ocupamos em compreendê-la a partir do seu caráter ativo de renovação. Nesse sentido, a língua(gem) é repleta de vida; nela ressoam as experiências que tocam o sujeito da enunciação, isto é, as singularidades que marcam cada situação vivenciada. É no uso social da língua, em cada ato singular de fala, inserido em diferentes contextos de onde ecoam sempre outras vozes, que o sujeito dá vida à linguagem, coloca-a em um constante

movimento, retomando significados já conhecidos e a partir destes constrói novos significados, produzidos sempre pelo ato de compreensão. Para Bakhtin (2000, p. 382), “o ato de compreensão supõe um combate cujo móbil consiste numa modificação e num enriquecimento recíprocos”. Portanto, toda prática enunciativa, de língua(gem), traz consigo, em seu cerne, o confronto e o encontro de duas ou mais vozes, discursos, o que resulta em uma ação transformadora tanto para o sujeito que ocupa a posição de falante como para seu interlocutor (ouvinte).

Entende-se que o ato enunciativo é uma tomada de posição frente ao acontecimento único e singular que constitui, de algum modo, o momento de sua realização, em outras palavras, o sujeito se depara com o que de fato é importante, com aquilo que o toma, é um encontro dado em um momento único, circunscrito como evento, que o determina, o obriga e envolve, resultando em uma enunciação como resposta a esse evento que possibilitou a compreensão. A enunciação como *ato-ação concreto e único* “constitui uma passagem, de uma vez por todas, do interior da possibilidade como tal para o que ocorre uma única vez” (Id. Ibid., p. 85). Considera-se que esse ato de enunciação faz do sujeito um ser sócio-histórico, haja vista ser um ato interpelador, que o força responder, ocupar um lugar na ordem social, ao mesmo tempo em que resgata a historicidade, ao tornar dizível o que era da ordem do possível e, desse modo, várias enunciações outras são resgatadas o que, por sua vez, permite originar uma pluralidade de sentidos.

Envolvido na situação concreta e unitária que o circunda, o sujeito é interpelado pelas singularidades que inundam o contexto, singularidades carregadas de conteúdo vivencial e, logo, ideológico. Tudo o que compõe esta realidade única do momento que enceta a enunciação “pede” ao sujeito falante que se manifeste a respeito, em outras palavras, não há como não nos revelarmos perante a experiência que nos toca. Diante de um evento em particular, o qual provoca em nós uma vontade discursiva, somos tomados por uma *responsabilidade/respondibilidade* para com o evento *único e unitário*, o qual nos leva a responder. A este respeito Geraldi (2010b, p. 85) avalia que:

[...] a cada evento da existência, em sua unicidade indivisível, cada ser é chamado a realizá-la, não a partir de um gesto de vontade individualizada que definiria seu conteúdo e seus valores, mas a partir do reconhecimento da participação própria, insubstituível, de cada um no Ser-evento unitário (em) que somos todos. Não temos álbi para a existência porque não temos álbi para o lugar único e irrepitível que ocupamos. Neste sentido, responsabilidade abarca, contém, implica necessariamente a alteridade perante a qual o ato responsável é uma resposta.

No entanto, vale lembrar que, na perspectiva bakhtiniana, considerar o evento único e unitário, portanto, particular, como o ponto de partida para todas as compreensões dos fatos

linguísticos não implica caracterizá-lo como um evento encerrado em si mesmo, capaz de explicar a si próprio, uma vez que “cada evento faz parte da corrente contínua de eventos” (GERALDI, 2010b, p. 86). O índice substancial de cada evento enunciativo que o assenta sobre a corrente viva e ininterrupta da comunicação discursiva diz respeito ao fato de o enunciado conduzir-se, sempre, ao outro, o *destinatário*, de quem se espera uma resposta, uma compreensão responsiva, esta, por sua vez, se caracteriza como o por-vir, por conseguinte, todo enunciado é “sulcado pela ressonância longínqua e quase inaudível da alternância dos sujeitos falantes e pelos matizes dialógicos, pelas fronteiras extremamente tênues entre os enunciados” (BAKHTIN, 2000, p. 318).

Diante de um ato enunciativo, um ser-evento, o sujeito não tem alibi para não ocupar o lugar que lhe cabe e, assim, dizer o que só ele poderia exprimir, dada a possibilidade de compreensão concedida pelo *saber de experiência* (BONDÍA, 2002) e pela forma como cada evento singular o toma. Desse modo, compreendemos que a tomada de posição diante do Ser-evento unitário é o modo de existência humana, o evento propuliona que as vicissitudes circundantes ao contexto-situacional adquiram materialidade na/pela língua(gem), nesse sentido, Geraldi (2010b, p. 86) observa que “todo evento somente encontra sua completude nas remessas que faz a seu exterior”. Dito de outra maneira, o acontecimento unitário e único que nos envolve em todas as situações e circunstâncias, portanto, as singularidades que abarcam nossa vida, o modo particular como percebemos o outro e as demais exterioridades que nos completam só podem ser realizadas e experimentadas mediante o uso da linguagem. Assim, toda enunciação é uma ação responsável, na medida em que sua realização se constrói na relação com o outro responde às enunciações pretéritas e futuras.

A partir desse ponto de vista, em que os atos singulares são tomados como evento iminente para a abertura do sujeito falante como *eu responsivo*, ser atuante, que age sobre a linguagem e pela linguagem; em nosso entendimento, tais atos se destacam pela sua natureza mediadora, visto que possibilitam vincular os processos de interação social, voltados para as atividades humanas, na linguagem, mediante a relação eu-outro, a constituição verbal como resposta à alteridade<sup>36</sup> se instaura e permite que sujeito e linguagem se constituam. Portanto, os eventos únicos e singulares propiciam o desenrolar da linguagem, a qual se caracteriza como uma ponte, “essa ponte é o lugar do encontro ético entre o eu e o outro” (MIOTELLO, 2011, p. 45), haja vista que dão o tom para a construção das compreensões e, assim, asseguram novas significações.

---

<sup>36</sup> Geraldi (2007, p. 105) explica que a alteridade é um dos pilares em que se sustenta a teoria bakhtiniana, este conceito pressupõe “o Outro como existente e reconhecido pelo ‘eu’ como Outro que não-eu”.

Mediante a linguagem o sujeito responde ao visto, ouvido, lido, experimentado, *ad infinitum*, seja refutando, concordando, negando, confirmando, objetando etc. aos atos enunciativos anteriores que foram compreendidos. Nesse sentido, a compreensão, como bem ressalta Geraldi (2007, p. 106), “é uma construção do leitor a partir de suas contrapalavras”.

Todavia, a compreensão instaurada na relação eu-outro e dada pela e na linguagem também se caracteriza como atividade constitutiva, por um lado, da consciência dos sujeitos sendo, consecutivamente, responsável pela concepção da subjetividade do “eu”, por outro, da própria língua, esta entendida como uma *sistematização em abertos de recursos expressivos*, adepta à variação, conferida pela eventicidade, sujeita a possibilidade de mudança dos sentidos, aberta para o diferente sobre o mesmo, o que garante seu caráter de novidade (GERALDI, 2010b).

Em um movimento de reciprocidade linguagem e sujeito se constituem na relação eu-outro, pela alteridade, no processo dialógico de construção de enunciados. Nesse sentido, vale ressaltar o pensamento de Ponzio (2012) a respeito da constituição do “eu”, enquanto uma prerrogativa dada pelo diálogo, pelo outro. Para o autor em questão (op. cit., p. 49) “o diálogo é a condição constitutiva do “eu” e não uma iniciativa sua ou sua concessão”. Tanto para Ponzio, como para Bakhtin, não é o “eu” que precede o diálogo, mas o contrário, o diálogo que precede o eu. Aceitar que os sujeitos são pelo diálogo, no uso da linguagem em enunciados vivos e concretos e por eles são interpelados pela contínua cadeia da comunicação verbal, está em consonância com a afirmação bakhtiniana (2000, p. 378) a despeito do que somos e como somos:

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através, dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo. Assim, como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro.

Nesta esteira, compreendemos que é somente mediante a inserção do sujeito na “corrente da comunicação verbal que sua consciência desperta e começa a operar” (Bakhtin, 2006, p. 111). Portanto, o “eu” nasce na consciência do “outro”. Para explicitar o papel do “outro” na constituição da consciência do “eu” apoiamo-nos, também, nas reflexões que Miotello (2011, p. 44) faz acerca desse ato, em que o sujeito se lança em diálogo, se põe em relação com o “outro”, ao assumir uma posição enunciativa, dotada de valoração e permeada por signos ideológicos por natureza. Em suas palavras:

A minha consciência, eu mesmo, não é resultado da gratuidade, de um dom gratuito, divino, que botou o eu já existindo dentro de mim. O outro fez surgir o eu dentro de mim. E fez surgir o eu dentro de mim pela interação sógnica, pela fala, pelo diálogo, pelas conversas, por colocar na relação comigo o seu jeito de olhar o mundo. E eu fui constituindo-me, ao mesmo tempo, que fui constituindo você, fui constituindo o outro.

Desse modo, entende-se que é no jogo com o outro, com a alteridade, que o sujeito se constitui, visto que reflete e refrata-se no outro. Nesse processo de interação verbal ao mesmo tempo em que o eu se constitui, o sujeito modifica sua constituição e a do outro também. Vale lembrar que esse jogo não procede da consciência individual do ser, é algo que se materializa socialmente, por meio das palavras, dos signos ideológicos, da interação verbal em todo processo de compreensão, interpretação, em que se instaura a palavra alheia. Não há uma tomada de posição sem o confronto, o encontro com outras posições anteriores ou mesmo aquelas que hão de vir.

Tendo em vista a natureza dialógica constituinte dos seres humanos, compreendemos que os sujeitos se inter-relacionam em busca de uma complementariedade para o “eu”, dado seu caráter inacabado. Tal incompletude deve-se, em grande medida, ao fato de que o “eu” está envolvido em um por-vir, constante, em outro termos, devido ao fato de o “eu” ser impelido à vida por um ser-evento unitário e único, em que se manifestam as singularidades desses eventos reverberadas nas *respostas responsáveis* e sobre o qual o “eu” não tem total domínio; será apenas na relação com o “outro”, eu-outro, que o “eu” poderá assimilar o todo enunciativo que o toma. Haja vista que somente o “outro” consegue perceber a totalidade que envolve o “eu”, de acordo com Geraldí (2007) a posição exterior do “outro” permite-lhe ter um *excedente de visão* que o “eu” jamais terá a respeito de si mesmo, no entanto, o “eu” enquanto “outro” obterá, por sua vez, esse mesmo *excedente de visão* inacessível ao eu, sobre o “outro”. É nessa relação com o “outro” que o “eu” pode vir a ter uma relativa compreensão da totalidade que o envolve, embora a verdadeira compreensão do todo que o abrange, isto é, as singularidades dos atos, seja impenetrável ao “eu”. Portanto, é na relação, no encontro com o “outro” que se sustentará cada novo por-vir e, por conseguinte, o “eu”; vale reiterar que todo esse processo dialógico é, e sempre será, mediado pela linguagem. A esse respeito apresentamos a reflexão que Geraldí (op. cit., p. 108) elabora de forma perspicaz:

Se a experiência do 'eu' vivida pelo outro é inacessível, esta inacessibilidade, a mostrar sempre a incompletude fundante do homem, mobiliza o desejo de completude. Aproximamo-nos do outro, também incompletude por definição, com esperança de

encontrar a fonte restauradora da totalidade perdida. É na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem. É nesta atividade que se constrói a linguagem enquanto mediação sígnica 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 participamos expressões/compreensões pré-construídas, num processo contínuo de tornar intraindividual o que é interindividual. Mas a cada nova expressão/compreensão pré-construída fazemos corresponder nossas contrapalavras, articulando e rearticulando dialogicamente o que agora se apreende com as mediações próprias do que antes já fora apreendido.

Diante desse esclarecimento que está em acordo com as reflexões de Bakhtin (Epistemologia das Ciências Humanas – 2000), compreendemos que fora dessa relação dialógica em que a palavra, enquanto enunciado, enfrenta um processo de transformação da palavra do outro em palavra própria (alheia), na consciência do “eu”, por meio de um esquecimento, apagamento, dessa força vivificadora que é esse processo dialógico original com a palavra do outro, a palavra se dissipa, perde os vínculos que a une à vida. Conforme Bakhtin (op. cit.) retirar a palavra de seu contexto vivo e ainda, torná-la elemento neutro destituído de toda sua essência valorativa e seu potencial de sentido converte-a em coisa, reifica seu processo dialógico caracterizando o monologicamente. Desse modo, torna-se “palavra morta que somente recebe novo sopro vivificador quando reintroduzida em nosso processo de enunciação”. (GERALDI, 2010b, p. 86).

Em vista disso, percebemos que as palavras enunciadas não são meros elementos representativos de objetos e/ou fatos, elas reportam à singularidade do evento fundante e carregam diferentes sentidos. Bakhtin (2000, p. 386) diz que “o sentido é assimilável a uma resposta. O sentido sempre responde a uma pergunta”, nesse sentido, a palavra está sempre respondendo a algo, trazendo em seu bojo um diferencial que a distingue das unidades da língua.

No uso da linguagem algo novo nasce sobre o mesmo, visto que “a enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites” (BAKHTIN, 2006, p. 129); vastas são as possibilidades de sentidos empregados na compreensão da palavra, tais sentidos emergem de um contexto e uma situação precisa em que a prática viva da língua evolui. Assim, o aspecto fundante, que transforma as unidades da língua em enunciados concretos e vivos, signos, é sua natureza social, seu status de novidade a cada momento irrepitível em que a língua(gem) é (re)produzida.

Com efeito, o aspecto relevante na língua não é marcado pelo seu caráter enquanto sistema de formas normativas e estáveis, ou seja, o código, mas pela diferença, o que se apresenta como novo sobre o que se faz sempre idêntico, a qual pode ser esclarecida pelo contexto. Embora a palavra comporte essas duas dimensões, a saber, código e contexto, para Bakhtin (2000, p. 388), “o

código não passa de um recurso técnico da informação, não tem valor operatório e criador na aquisição de conhecimentos” já “o contexto é, potencialmente, inacabado”, visto que é circunscrito pelos sujeitos falantes (interlocutores), pela relação estabelecida entre estes e a relação destes para com a situação que os envolve<sup>37</sup>. O sentido advém de todo esse processo que constitui a enunciação, responde a esse *todo* que envolve a prática viva da língua. Assim sendo, os sentidos são elos da cadeia de comunicação verbal, por este motivo não pode haver um sentido primeiro ou último. Vale ressaltar que um sentido não é renovado sozinho, mas, ao contrário, no encontro com outro sentido, onde se convalidam e a partir, de então, emerge um novo sentido, o qual revela, na compreensão, “não só a individualidade única e irreproduzível, mas também o princípio de uma causalidade individualizada” (BAKHTIN, op. cit., p. 386).

Como fora posto, o sentido se constitui mediante o processo de interação verbal, onde se instaura a compreensão responsiva e, assim, o novo, que constitui o essencial da linguagem insurge dessa relação estabelecida entre linguagem e realidade. Esse vínculo assegura a concretude material na língua, visto que é perpassada pelas remissões históricas e que configuram cada ato singular e único que envolve o sujeito sócio-histórico. Portanto, uma análise que se propõe estudar os fatos linguísticos com vistas a compreender a essência da natureza da linguagem deve, imperiosamente, ter em mente, essa questão fundamental, para, assim, primar pelo o que, de fato, consubstancia a língua.

Nesse sentido, Bakhtin (2000, p. 383) adverte que “quando se tende exclusivamente a reconhecer, quando se busca unicamente o conhecido, impede-se a revelação do novo (daquilo que constitui o essencial, o conjunto irreproduzível)”. Tendo em vista apenas a ocorrência do mesmo, em outras palavras, se o olhar do estudioso em linguagem se mantiver sobre os fatos linguísticos tendendo analisá-los apenas de acordo com o que é reproduzível na língua, mina-se a possibilidade de se (re)conhecer as singularidades dos eventos únicos e irrepitíveis e, portanto, cai-se no estratagemas da análise estrutural, que concebe sempre o já-dado em detrimento das diferenças. Sob o ponto de vista dessa perspectiva, nada se constrói, nada se acrescenta. Em consonância a prospectiva que trata a língua(gem) como prática discursiva, o filósofo russo supracitado (op. cit., p. 348) adverte que:

---

<sup>37</sup> Por isso, entendemos que o processo de ensino/aprendizagem da língua escrita não deve se encerrar na prática repetitiva do código, como coisa em si, porém, ser desenvolvido em contexto estruturante a fim de que seja compreendido como processo enunciativo (interlocutivo), logo, propicia a constituição dos sujeitos nele envolvido.

O enunciado nunca é simples reflexo ou expressão de algo que lhe preexistisse, fora dele, dado e pronto. O enunciado sempre cria algo que, antes dele, nunca existira, algo novo e irreproduzível, algo que está relacionado com um valor (a verdade, o bem, a beleza etc.). Entretanto, qualquer coisa que é criada se cria sempre a partir de uma coisa que é dada (a língua, o fenômeno observado na realidade, o sentimento vivido, o próprio sujeito falante, o que já é concluído **em sua visão de mundo** etc.).

De acordo com o excerto acima, todo processo de interação tem algo de novo, não há comunicação verbal através de unidades linguísticas unicamente. Compreendemos, desse modo, que a língua(gem) tem algo além do código, que configura as letras, fonemas, palavras e frases, qualquer coisa que faça sorrir ou faça chorar; faça brigar ou faça acalmar; faça amar ou faça odiar, assim por diante, algo ligado a existência humana. Para Bakhtin (2000, p. 297), “as pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente linguística)”, mas partilham enunciados vivos, carregados de veridicidades ou de falácias. É esse fato que consubstancia as interações verbais, ou seja, a interação se dá por enunciados que emanam de sujeitos sócio-históricos, sendo que no uso social, na relação com o “outro”, tais enunciados, por seu turno, constituem sujeitos e linguagem.

De acordo com Geraldi (2007), embora aceitar que essa relação dialógica seja essencial na constituição dos seres humanos, sendo considerada como um dos pontos axiomáticos na reflexão bakhtiniana, isso não implica que sua incursão se concretize pacificamente, sem conflitos. Tal processo é complexo por natureza, perpassado por idas e vindas, como vimos, a linguagem por estabelecer um vínculo com a vida é invadida por um conteúdo vivo e ideológico e, desse modo, carrega consigo as contradições existentes no meio social. Nesse sentido, Bakhtin (2006, p. 14) considera que

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

Diante desse apontamento, compreendemos que a palavra é produzida pela inter-relação social, em outros termos, a palavra emerge sempre de um contexto social e discursivo, mas como fora posto, anteriormente, essas remessas históricas presentes no enunciado ganham sempre um tom especial no momento do uso da (língua)gem. Esse tom é engendrado pelas posições sociais que ocupam os sujeitos – interlocutores – o lugar de onde se fala e o lugar que ocupa para quem se fala

implicarão na escolha das palavras, tais lugares darão a elas uma *tonalidade*, cuja emergência se constitui na relação eu/outro. Para Bakhtin (2000 p.407) “a complexa tonalidade da nossa consciência” - determinada por signos, - “serve de contexto emocional dos valores para o ato de compreensão do texto que estamos lendo e também, numa forma mais complexa, para o ato de criação do texto”.

Portanto, todo processo enunciativo tem na palavra uma duplicidade intrínseca. Ponzio (2011) afirma que a palavra, longe do domínio das práticas reificantes da língua, as quais a tomam como coisa, é sempre palavra outra, palavra reportada. Seu sentido não vem exclusivamente da palavra que reporta, ou seja, do objeto a que se refere, aliás, esse tipo de palavra, que é configurada “nos lugares-comuns do discurso que a tornam monológica [...] e nos quais é levada em consideração apenas em relação à sua capacidade de reportar-se ao objeto e à sua utilização em relação aos interesses comunicativos do sujeito” (PONZIO, 2010, p. 49), embora faça parte do universo de comunicação e participe da cadeia de comunicação verbal, seu grau de dialogicidade é ínfimo visto o seu caráter instrumental e funcional. No entanto, esta modalidade de palavra, por vezes, compreende a palavra outra, nesse sentido, Ponzio (2011, p. 30) assevera que:

[...] a palavra outra tem um sentido em si mesma, “por conta própria”, além daquele que pode dar-lhe a palavra que a reporta; e esta, com o seu sentido passa inevitavelmente a fazer parte da palavra de que fala, como elemento constitutivo da sua mesma construção sintática. O sentido da palavra entra em relação com o sentido da palavra que a reporta segundo modalidades diferentes que em linhas gerais podemos indicar assim: ou coincide perfeitamente com ele (imitação, superposição até a repetição, como certos alunos nas provas); ou então é apresentado na sua autonomia, nos seus mesmos termos nos quais é expresso, bem delimitado em suas fronteiras (discurso direto); ou ainda é analisado, interpretado, explicado, manipulado (discurso indireto); ou enfim, entra numa relação de interferência com ele, de grau mais ou menos elevado (discurso indireto livre).

Tendo em vista a asserção acima, vê-se que o sentido da palavra outra está além daquele que é dado pela palavra que a reporta, em nosso entendimento, o sentido não se encerra na estrutura relativamente harmônica do significado, nas partes reiteráveis da língua, mas advém da relação, do encontro da palavra na palavra. O sentido da palavra outra é configurado pelo contexto da palavra que reporta, entra em relação com o seu sentido, estabelecendo níveis de relação. Tais níveis são determinados pelo encontro de palavras, em outros termos, o discurso pode ser *direto* ou *indireto* ou ainda *indireto livre* de acordo com o diálogo interno à palavra que reporta (P ONZIO, 2011).

Sob este ponto de vista, em que a palavra apresenta diferentes graus de dialogicidade, podendo ser elevado ou reduzido conforme a relação com os sentidos da palavra outra e da palavra

que reporta esta palavra outra, que é do outro, nesta relação há o encontro de duas vozes, ambas constituem a palavra própria que é palavra outra. O grau de dialogicidade acentuado pode ser observado quando a enunciação outra se torna elemento constitutivo da palavra do sujeito pensante, falante, atuante (criador). De acordo com o estudioso italiano (op. cit., p. 69-70) a palavra outra, como integrante do contexto da palavra própria, conserva sua natureza autônoma, no entanto, convive reciprocamente “como parte integrante da unidade temática, justamente como enunciação outra, enquanto o seu tema autônomo passa a fazer parte dela como *tema do tema da palavra outra*”. Já o grau de dialogicidade reduzido é dado pela prática enunciativa respaldada “na imitação, no respeito, na observância da forma” (Id., 2010, p. 48).

A dialogicidade intrínseca à enunciação outra se faz presente no próprio processo constitutivo e criador da palavra. Como adverte Bakhtin, (2000) o processo de criação da enunciação, não é uma sucessão de elementos já prontos, tão pouco, uma reconstrução do já dado, como se tudo estivesse, inteiramente, pronto: a representação dos recursos linguísticos, o objeto, inclusive, o artista, com seus pontos de vista sobre a realidade, com efeito, “o objeto vai edificando-se durante o processo criador, e o poeta também se cria, assim como sua visão do mundo e seus meios de expressão” (BAKHTIN, 2000, p. 349).

Tal processo volta-se à questão da *arquitetônica do eu*, como um ato em que o sujeito é artífice ativo de sua constituição, cuja concretização se dá, por sua vez, mediante o processo interpretação-compreensão da palavra dado pela “sua singularidade, unicidade e com a sua outra palavra”, esta implica, necessariamente, “uma outra posição, por diferente e ao mesmo tempo não-indiferente, mas por sua vez participativa” (PONZIO, 2010, p. 40). Trata-se, portanto, de um ato como dar um passo diante da enunciação concreta e única, é o próprio encontro do eu com o outro (eu-outro), da enunciação do eu que se realiza com enunciação outra e que vai ao encontro da outra enunciação, em busca de uma unidade de sentido. Unidade conferida, no dizer de Ponzio (2011), pela *impossibilidade de álibi no existir de cada um*, efeito da singularidade, da irrepetibilidade do evento e da insubstituível presença do outro. Todo esse processo de constituição da palavra e do eu manifesta-se mediante a tomada de posição do sujeito falante, a qual é orientada tanto por aquilo de que se fala como por aquele que se fala. A quem se pede uma compreensão responsiva, um novo ato respondente, que se coloque na *roda viva*, manifestando-se perante o ato singular e responsável, isto é, a palavra.

Nesse sentido, a palavra nunca é palavra de uma só voz, sua constituição é o resultado de uma interação eu-outro, mesmo a palavra própria não tem seu nascedouro na consciência

individualizada, para Ponzio (2011, p. 14), “a consciência de si se realiza e se percebe sempre sobre o pano de fundo da consciência que um outro tem dessa”, portanto, no cerne de uma só enunciação, de uma única voz, encontra-se o germe vivificador da palavra, isto é, a ingerência de vozes colidentes e, ainda, de sotaques díspares.

Para se compreender todo esse processo polifônico, dialógico e inaugurado na relação de alteridade eu-outro e palavra reportada e palavra que reporta, Ponzio (op. cit.), fundamentado nos postulados bakhtinianos no tocante à palavra outra, propõe uma análise esmiuçada das formas da língua levando em consideração como se estruturam as *modalidades especiais de recepção e transmissão do discurso do outro*. Para tanto, o autor em questão retoma os problema de análises sintáticas desenvolvidos por Bakhtin na terceira parte de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006), em que faz eloquentes considerações a respeito de métodos e princípios tradicionais da linguística que se propuseram tecer apreciações sobre os sentidos da enunciação, retirando dela sua condição essencial, seu caráter sócio-histórico e, por conseguinte, procediam no âmbito da frase, *célula morta da língua*.

O que, em contrapartida, convém acentuar, é que tomando o arcabouço bakhtiniano, o qual promove uma teoria inexaurível para dar conta de refletir sobre os problemas de ordem sintáticos apresentados pelas tendências linguísticas que, até então, propunham-se analisar a língua por meio de categorias, segregando o todo em partes dissociáveis, tais como a fonética e a morfologia, resultando em uma análise enviesada do fato linguístico, Ponzio (2010) indica uma *linguística da escuta*, em que leva em consideração a enunciação, concreta e única, como ato fundante do sujeito, como *célula viva do falar*.

Diante do que foi exposto, compreende-se, assim, dois modos de se analisar os fatos linguísticos, de um lado, a análise pode se dar no plano da frase, da enunciação abstrata, contemplativa ou teoricamente definida, estabelecida entre a relação sujeito-objeto, nesta esteira demanda-se um processo de identificação das partes abstratas da língua, instaura-se uma relação de *silêncio* para com o enunciado, de outro, a análise pode recorrer ao plano da enunciação viva, dotada de singularidade, enquanto contextualizada e dirigida de alguém para outro alguém, neste caso, postula-se uma compreensão responsiva voltada para a palavra e os seus sentidos, torna-se imperioso uma postura de *escuta* para com o enunciado.

Sob os arautos da primeira proposição a oração ou o conjunto de orações são tomados como elementos acopláveis e, portanto, dignos de serem dissociados; a identificação se dá sobre o sinal, as partes reiteráveis da língua e o som puramente fisiológico, este sem nenhuma apreciação

emotivo-valorativa, que garante os subentendidos na língua. O processo de identificação da língua fora desenvolvido por uma tendência com vistas a homogeneizar o dizer, isto é, o modo como se produz o dizer, a enunciação, tornou-se uma questão voltada às unidades linguísticas, sendo estas entendidas como categorias mecânicas, advindas por uma determinação arbitrária do sistema da língua e segundo a uma reprodução coordenada pela “ordem do discurso” (Michel Foucault, 1996). Desse modo, tal “linguística reconhece o *silêncio* como única condição do signo verbal” (PONZIO, 2010, p. 56). De acordo com este autor, as proposições elaboradas pela Linguística taxonômica e a Gerativa-Transformacional, tendo seus objetos circunscritos à percepção do som e à identificação dos signos verbais, tiveram nas práticas do silenciar e do querer ouvir sua ascensão.

No âmbito da frase, destituída de toda natureza social e, portanto, longe do domínio da vida, faz-se necessário o silenciar como modo de percepção dos sons e das unidades distintivas da língua, a nível, fonológico, sintático e semântico, bem como a imposição de um falar, como forma unívoca de dizer. A redução da enunciação à frase (oração ou conjunto de orações) leva a uma *linguística do silêncio* e do *querer ouvir*.

De acordo com Ponzio (2010, p. 55) o *querer ouvir* se difere substancialmente da *escuta* (que nos Apontamentos 1970-1971, Bakhtin compreende por mutismo). O querer ouvir estabelece uma relação despótica, visto que “obriga a dizer, impõe a monofonia, a pertinência às perguntas, a coerência, a não contradição”, é uma imposição dada pela língua, é condição para a percepção do som e, por conseguinte, identificar as estruturas reiteráveis da língua. Sua condição correlata é o silêncio, o qual permite penetrar as estruturas de ordem física, acústica e fisiológica e, desse modo, consente a percepção dos sons e a identificação dos signos verbais. Em contrapartida, a escuta está relacionada ao calar, suas dimensões estão circunscritas às *condições de compreensão do sentido da palavra, da enunciação*. Portanto, a escuta é condição para a compreensão responsiva, em outras palavras, o calar como *escuta ativa* possibilita adentrar no plano da não-reiterabilidade da enunciação, aquilo que se configura como único e singular na palavra e, assim, favorece a apreensão dos elementos, de orientação sociológica que afiançam os subentendidos, as contradições, a polifonia, constitutivos da língua. Para o autor italiano (op. cit.), “o calar é escuta e, enquanto escuta que responde, é pausa da enunciação não reiterável”; logo, a escuta compreende no dizer e no como é dito a emergência do implícito, do indireto e de sua forma inacabada e eclode como resposta.

A linguística do silêncio nada pode dizer sobre a enunciação, do falar indireto, irônico, de sua ambiguidade, polissemia, do desvio do dizer, da sua capacidade de deslocamento, portanto,

nada sabe dizer da escritura literária<sup>38</sup>, a qual é feita das formas do calar. O problema do sentido escapa à linguística do sistema como categorias, apenas, diz respeito à linguística da escuta, a qual não se limita às relações monológicas entre as frases, estruturalistas, mas, antes, se ocupa das relações dialógicas, da confluência das palavras diferentes, porém, não-indiferentes, está aberta aos mal entendidos.

Nesse sentido, compreende-se que o reconhecimento, linearizante, do sistema da língua, enquanto código está a serviço da comunicação do silêncio, cujo escopo tende reverberar um conteúdo imutável, solapando toda possibilidade de revelação do novo e, por conseguinte, de uma compreensão responsiva. Tal concepção tende a monologia e a monofonia, em que se apagam os interstícios contraditórios, os movimentos plurissignificativos, as ressonâncias da palavra outra e da voz do outro e as relações entre elas. Com efeito, retira-se o sopro que dá vida à língua(gem), que seria o próprio encontro de palavras. Legitimando a forma linguística, totalmente, isolada de seu contexto, sobressaem eu indiferente, as identidades fechadas em funções predeterminadas.

Diante desse modo de produção/identificação da língua instaura-se nas interações sociais a irreal convicção do domínio sobre a palavra, das funcionalidades da palavra e das identidades (individual). Para Ponzio (2010, p. 20), “o domínio sobre a palavra é ilusório. Colocar em discussão a propriedade, o pertencimento, o domínio, é um ponto de partida para a busca da liberdade da palavra” em detrimento da “liberdade de palavra”, a qual se a ventura pelas esferas comuns da ordem dos discursos e antevê um sujeito dono, soberano, que sobrepuja a enunciação. Não faltam arquétipos que possam elucidar essa relação autoritária dada pela liberdade de palavra, uma relação, um tanto quanto, servil entre o eu e a palavra do outro; observam-se, assim, alguém “que ‘toma a palavra’, a ‘passa’, a ‘concede’, que tranquiliza dizendo ‘te dou a minha palavra’, e permite o diálogo dizendo ‘é suficiente falar disso’” (op. cit., p. 13). Sob esse ponto de vista é como estivéssemos em uma posição ativa à frente da linguagem e ela fosse resultado de uma iniciativa do eu, da identidade do eu, esta sempre bem delimitada, diz respeito às atribuições de ordem oficial, geral, de pertencimento, e, ao mesmo tempo, atribuem a segregação, visto que imputam uma indiferença ao que é singular, único, não intercambiável, não substituível.

O indivíduo se fecha em uma identidade, supérflua, seja uma definição de gênero (tanto gênero sexual como gênero humano), profissão, nacionalidade, etnia etc. em busca de um acabamento ao sujeito, haja vista seu inacabamento constitutivo, no entanto, este acabamento dado

---

<sup>38</sup> Ponzio (2010, p. 72) considera que “a palavra literária configura a linguagem comum e a realidade extra-verbal do signo e fora dela, a ‘vida’ total, à qual ela está conectada”.

pela identidade é, para Ponzio (2010), uma armadilha mortal. Isso porque tenta com todas as forças encerrar o sujeito em um estereótipo, como algo sempre já-dado, predeterminado, bem como sua língua, a qual é entendida como forma acabada, monológica, longe do diálogo constitutivo. Nesse sentido, o autor supracitado adverte que:

“O indivíduo humano é diálogo contra a sua vontade. O diálogo não é uma prerrogativa do sujeito, mas um limite seu”. O sujeito gostaria de fugir desta desvantagem [handicap] que é a situação dialógica. “O diálogo é um obstáculo à sua identidade, um impedimento à sua definição e ao seu acabamento”. O diálogo é estritamente ligado ao inevitável envolvimento com o outro, e responderá ao outro sem limite de tempo e de espaço.

É essa situação dialógica, que foge às amarras da identidade e às armadilhas do processo de identificação; processo cujas finalidades têm a capacidade de nos conferir a falsa ideia de possuidor da palavra, de direito a palavra e sobre a palavra, que nos impulsiona à vida, como dar um passo, diz Ponzio, amparado nos primeiros estudos bakhtiniano a respeito da “filosofia do ato”. Configura-se como uma situação iminentemente constitutiva do eu, em que leva em consideração que cada um é único e está, imperiosamente, ligado ao outro como condição para sua existência. Vale dizer que ser único, não é estritamente em “nível ontológico; é único existindo em relação, na relação com o outro, é único na palavra viva, na outra palavra que se relaciona com uma palavra outra” (PONZIO, 2010, p. 23).

É digno de nota, ainda, que essa relação constitutiva do eu e da linguagem, em outras palavras, o encontro que caracteriza o movimento dialógico eu-outro, se efetua devido à natureza do homem tender não para a fala, nem o trabalho, mas para a escuta. Não uma escuta como “querer ouvir, conceder audiência, mas escuta como não-indiferença pela alteridade de palavra, como abertura a outra palavra, como acolhida [...]” (Id., Ibid. p. 49). A escuta que exige o calar, que em nada tem a ver com o silêncio. O silêncio está ligado ao ouvir, ao se fazer ouvir, diz respeito à identificação do som, das unidades reiteráveis da língua e da condição limítrofe do indivíduo entalhado por uma identidade.

A escuta se abre para distinguir, de um lado, o plano reiterável, ou seja, as unidades da língua, o significado e, de outro, o plano não-reiterável que sugere a compreensão do sentido da palavra viva, logosfera, isto é, a palavra inacabada e ininterrupta. A escuta é a arte da palavra é encontro de palavras. A escuta é não-indiferença ao outro, ser singular (PONZIO, 2012) <sup>39</sup>.

---

<sup>39</sup> Palavras declamadas por Ponzio no I Seminário Filosofia da linguagem como a arte da escuta, realizado em março de 2012, UFSCar.

A linguística da escuta, aquela em que o outro se dá ao participar ativamente da interlocução mediante uma resposta respondente e responsiva, subjacente à teoria da enunciação bakhtiniana, não está a serviço de nada, não carrega em si uma função, tão pouco, veicula uma língua estereotipada, tal linguística é da ordem da *outredade*<sup>40</sup>. Sob esse ponto de vista, entende-se que o sujeito não é possuidor da palavra, haja vista que os sentidos que dela emergem, sobrevêm sempre do lugar e das fronteiras em que elas se situam. As palavras encontram-se ocupadas por pontos de vistas, valores, vozes diferentes, assim, diz Bakhtin (2000, p. 413) “não há uma palavra que seja primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico”. A enunciação se renova na palavra do outro e tem sua vida assegurada nesta relação dialógica eu-outro, a palavra criativamente torna-se pessoal-alheia, portanto, não falamos uma língua somos falados por ela.

A linguística geral apaga a contra palavra, a enunciação que parte do outro, a palavra outra. Compreende-se que a proposta bakhtiniana, assim como a ponziana é de um olhar enviesado sobre a língua, pressupondo o encontro de sujeitos históricos, singulares; insubstituíveis, e não uma simples justaposição entre as palavras, mas um encontro de palavras, um embate, muito mais tenso do que harmonioso. Desse modo, a reflexão sobre a enunciação, tende compreender a interação verbal constituída neste jogo, no movimento de palavras e contra palavras.

De acordo com Geraldi (2012)<sup>41</sup> no encontro de palavras, de sujeitos, onde o *tu* predomina sobre o *eu*, emergente é a escuta, a compreensão responsiva ou incompreensão também, não tange apenas aquilo que o falante se refere ou tenta produzir, mas é da ordem do encontro, aquilo que realmente emerge nesta atividade estruturante. Essa relação é mediada pela palavra, mas não qualquer palavra, esta se encontra para além dos discursos monológicos que a instituição escolar se acha repleta. A palavra que, aqui, nos ocorre é a palavra que excede aos lugares comuns do discurso, à língua, à posição social, esta forma de palavra está relacionada à palavra literária, a qual perde sua ligação direta com o contexto atual, para Bakhtin (2000, p. 366) “a plenitude do sentido, de uma obra literária se revela tão-somente na grande temporalidade”. Assim, a palavra a que nos referimos é a palavra nascida da não-indiferença, das relações impactantes do eu e do outro, da alteridade radical que constitui sujeitos e linguagem, portanto, uma palavra nascida da outredade.

---

<sup>40</sup> O conceito de outredade foi cunhado por Geraldi e Ponzio, no Seminário citado anteriormente, e diz respeito à noção de alteridade, sendo esta entendida não como sinônimo de diferença, mas antes, como não-indiferença ao outro, a palavra outra, que se realizam em atos singulares, os quais pedem uma resposta.

<sup>41</sup> Comentário proferido por Geraldi no I Seminário Filosofia da linguagem como a arte da escuta, março de 2012, UFSCar.

A outredade diz respeito a esse movimento de re-velação, de compreensão de palavras próprias e palavras outras. Nas palavras de Geraldi (2012)<sup>42</sup> o encontro, a outredade, seria o “ser-evento em que somos e que fazemos ser o que está sendo”. Compreendemos, desse modo, que é nesse embate, encontro, que somos constituídos em eu-outro, sujeitos que reconhecem e compreendem os sentidos, as palavras, por meio de um ato de compreender o reconhecido. O reconhecimento é necessário para a compreensão, mas insuficiente, a compreensão vai além do reconhecimento, atinge os sentidos, revela-se, e “aquilo que me revela me constitui” (Geraldi, 2012).

Assim sendo, a revelação no ato de compreensão surge das singularidades emergentes do eu, do outro, do momento histórico em que se dá o encontro, são essas singularidades que constitui a interação verbal, altera-a e dá continuidade, possibilita o devir, em um movimento ininterrupto de constituição pela relação com o outro, pela alteridade constitutiva.

---

<sup>42</sup> Conforme citação anterior.

## **CAPÍTULO III – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS: OS CAMINHOS DA PESQUISA**

Este capítulo objetiva apresentar o referencial metodológico da pesquisa e sua trajetória, bem como apresentar as motivações que instigaram o desenvolvimento de uma pesquisa na área de ensino e aprendizagem da língua materna, mais precisamente, sobre o processo de produção de textos escritos de criança em fase de alfabetização.

Assim sendo, apresentaremos as perspectivas teórico-metodológicas em que nos apoiamos para tecer nossas apreciações acerca do objeto de conhecimento, textos escritos, com vistas a apreender um trabalho que evidencie a natureza dialógica da linguagem escrita. A fim de investigarmos o processo de escrita dos alunos tomamos como ponto de partida os textos produzidos por alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, os quais consistem no corpus da pesquisa. Pretendemos, mediante um movimento dialógico de interpretação/compreensão, perscrutar os sentidos que emergem da materialidade significativa, em busca das singularidades que constituem sujeito e linguagem no processo de produção de textos narrativos escritos.

Para tanto, recorreremos a uma coleta de textos feita em momento anterior a esta pesquisa, com o objetivo de reunir um conjunto de produções escritas de crianças inseridas no processo de alfabetização, para, em seguida, estudar na prática de escrita da criança como a atividade correlaciona sentido e ação (vida). O percurso de obtenção das atividades produzidas pelas crianças será compartilhado no decorrer desse capítulo, assim como, a descrição dos sujeitos da pesquisa, quais suas características. Além disso, será detalhado o *locus* em que foi realizado o trabalho pedagógico que resultou nas atividades de produção de textos, as quais consistem no material de análise<sup>43</sup>.

### **3.1 Perspectivas teórico-metodológicas: a procura de indícios em textos escritos de crianças**

Neste momento da pesquisa, nos ocupamos em explicitar a perspectiva teórico-metodológica em que nos embasamos para identificarmos indícios dos jogos de sentidos que surgem na análise das produções escritas das crianças. Em razão de compreender o processo de

---

<sup>43</sup> Se formos pensar bakhtinianamente o termo análise não seria o mais apropriado para o trabalho a que nos propomos, nesse sentido, o trabalho analítico a que nos referimos é a própria atividade de compreensão não acabada, nem circunscrita por um objeto delimitadamente pronto em princípio. É com o nosso olhar, com a nossa compreensão responsiva que o objeto vai se delineando e produzindo sentido.

escrita dos alunos voltamos nosso olhar ao detalhe, aos aspectos provocantes que insurgem na materialidade significativa, como a confluência das vozes do autor e do personagem, a remissão à palavra outra e as ressonâncias das outras vozes, são aspectos da singularidade do trabalho que o sujeito estabelece com a língua(gem). Nesse processo, surgem movimentos que apregoam um valor ao que é dito.

Desse modo, voltaremos nosso entendimento para a palavra configurada, em outros termos, tomamos por objeto, mesmo que provisório<sup>44</sup>, o modo como a criança diz o já dito e altera o seu dizer, assim, o significante ocupa uma posição de destaque e não o significado. Atentamo-nos para o fato de como a palavra entra no contexto que a configura, em nossa pesquisa, o contexto é o da narrativa do conto *Chapeuzinho Vermelho*. Com essa transposição contextual, em que a palavra deixa os lugares do discurso monológico<sup>45</sup>, cuja tendência é torná-la utilitária, funcional e própria aos interesses comunicativos do sujeito, e passa a ocupar a posição de escuta, de palavra literária, palavra configurada. Assim, a relação instaurada entre palavra reportada e palavra que reporta, não está mais em consonância aos imperativos de quem as emprega.

Tendo em vista ocupar uma posição de escuta, neste trabalho de pesquisa, a fim de compreender os possíveis sentidos que emergem do reconto da narrativa da criança, assinalaremos algumas sequencias enunciativas que extrapolam o lugar da manutenção do dito, em que o trabalho de significar da criança aponta para uma intensa relação do sujeito com a linguagem/vida. Vale ressaltar que não apenas nessas situações, singulares, mas todo o processo criativo de produção de texto conduz ininterruptamente a um movimento de constituição e transformação da complexa relação entre sujeito/linguagem/vida. Uma vez que a natureza processual da linguagem predispõe-se estruturalmente aberta à mudança, ao novo, possibilita que o sujeito constitua uma relação pertinente com seu discurso e com as condições de produção desse discurso (PETRONI, 2008).

A escolha das sequencias enunciativas, sobre a qual a análise se debruçará, levará em conta critérios que visem no reconto da narrativa o desvio, aquilo que emerge como novo sobre o dito, no entanto os percursos que conduzem para a manutenção do dizer farão parte do processo de interpretação visto que todo o texto envolve o ato de compreensão responsiva ativa da criança. Assim, temos por objetivo recorrer tanto ao que se apresenta como diferente perante o que é já-dado

---

<sup>44</sup> Na relação sujeito/linguagem há uma constante modificação/constituição de ambos, assim, este é o meu olhar agora, pode ser que daqui a um tempo eu o compreenda de outro modo, ou um outro interlocutor interprete-o diferente.

<sup>45</sup> Discurso monológico está sendo empregado, aqui, para se referir ao contexto pedagógico em que a comanda – reescrever a história Chapeuzinho Vermelho, acompanhando os fatos nas figuras – foi dada, circunscrita a uma objetividade. No entanto, os percursos da linguagem apontam para outro lugar, para o encontro de palavras, espaços dialógicos.

no texto, a fim de pontuarmos nas marcas dos deslocamentos a relação e o vínculo entre língua e contexto vital, apreendendo todo esse processo em meio a um contexto pedagógico mediado por interações verbais entre professor/aluno como depreendermos como essa relação implica a produção dos textos que apresentam mais deslocamentos no dizer ou mais a manutenção do dizer. Para tanto, utilizar-nos-emos dos pressupostos metodológicos do paradigma indiciário, a fim de sustentar nossas escolhas enunciativas, bem como nos apoiaremos nos estudos bakhtinianos acerca do texto no âmbito das ciências humanas.

### **3.1.1 Princípios investigativos na compreensão da singularidade: o paradigma indiciário e a metodologia bakhtiniana nas ciências humanas**

A emergência dos sentidos nos textos não é apontada como evidências que surgem a olhos vistos, mas, ao contrário, aparecem como hipóteses explicativas a respeito do texto. Em processos de reconstituição dos sentidos, como o que pretendemos empreender, em que são levados em conta elementos que apontam para pistas, indícios, marcas nos textos, que, por vezes, são deixados de lado por um olhar não predisposto aos pormenores e em vista, tão somente, do esgotamento do objeto, quantificado, torna-se imperioso percorrer “um modelo epistemológico fundado no detalhe, no resíduo, no episódico, no singular” (ABAURRE *et al.*, 1997).

Para tanto, nosso ponto de partida está centrado em uma concepção de linguagem como atividade dialógica, assim, do ponto de vista teórico, enfocamos a natureza social, constitutiva e constituidora, dos enunciados, respaldando-nos à luz dos postulados dos *gêneros do discurso* (Bakhtin, 2000) e, do ponto de vista metodológico, cabe acentuar a inter-relação entre o que se tem nomeado por *paradigma indiciário* (Ginzburg, 1989) e alteridade, como condição fundante das relações enunciativas. Recorremos, ainda, aos estudos de Bakhtin (*op. cit.*) quanto a nossa opção metodológica, a fim de corroborar nosso entendimento no que concerne ao objeto das ciências humanas estar circunscrito ao ser expressivo e falante, portanto, constituído por palavras.

A busca por indícios nos textos levou-nos a optar por um mecanismo de análise que acentuasse os dados singulares na prática de escrita criança, assim os procedimentos metodológicos de pesquisa adotados, nesse estudo, fundamenta-se no que Ginzburg (1989) caracteriza como uma investigação indiciária.

Girzburg (*op. cit.*) adverte para o fato de que um pressuposto epistemológico fundado na singularidade, já havia despontado no âmbito das ciências humanas, por volta do final do século

XIX, faltando-lhe, contudo, a cautela com a definição de um modelo investigativo coerente com o ponto de vista epistemológico adotado. O advento do chamado paradigma indiciário proposto por Ginzburg insurge tendo em vista a necessidade de se adotar princípios metodológicos que assegurariam, de acordo com Abaurre *et al.* (op. cit., p. 14) “rigor às investigações centradas no detalhe e nas manifestações de singularidade”.

Na intenção de buscar traços que reconduzem a um *horizonte de possibilidades latentes*, Carlo Ginzburg (1987) desenvolveu um modelo de investigação voltado para as análises qualitativas, em que propôs analisar o objeto para além dos aspectos tangenciáveis e quantificáveis, adicionando-o acontecimentos, episódios particulares, possibilitando, desse modo, construir hipóteses e conjecturas. O trabalho com hipóteses caracteriza esse paradigma, indiciário, e tem na abdução um instrumento desse processo, o qual permite definir “critérios de identificação dos dados a serem tomados como representativos do que se quer tomar como a ‘singularidade que revela’” (ABAURRE *et al.*, 1997, p. 14). Chauí (1997) considera que a abdução é uma espécie de intuição, mas que não se dá abruptamente, indo paulatinamente para chegar a uma conclusão. A abdução é a procura de uma conclusão pela interpretação racional de sinais, de indícios, de signos.

No que tange ao nosso objeto de análise, a saber, as produções escritas da narrativa do conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*, elaboradas por crianças em fase de alfabetização, o trabalho a partir dos indícios, com vistas a depreender o processo de constituição do sujeito na e pela linguagem, tende a levar em consideração, em primeiro lugar, o caráter responsivo/respondente dos enunciados, por conseguinte, compreendê-los como réplicas a outros dizeres.

Vale ressaltar, no entanto, que os indícios que seguimos e que, por ora, delimitam nosso olhar a uma compreensão responsiva não tem por intento alcançar a veracidade, embora primamos por um rigor metodológico, este se concretiza de modo mais flexível e menos rígido, se distancia daquele quadro implementado pelas metodologias experimentais que implicam o uso de elementos como a quantificação e repetibilidade dos fenômenos obtidos em episódios experimentais.

Visto que, nesta análise, o processo interpretativo se dá sobre as particularidades, que apontam o singular, apenas uma reflexão de base qualitativa poderia abalizar tal processo de compreensão. O conhecimento qualitativo estabelece um vínculo com o que se convencionou a chamar de conhecimento cotidiano. Esse saber vai ao encontro do que aponta Bondía (2002), como *saber de experiência*, que surge da experiência, da realidade concreta que nos circunda, daquilo que nos toca, que nos acontece, não de modo corriqueiro, mas que dá sentido às nossas práticas e, por vezes, estão muito mais próximas das situações de oralidade. Ginzburg (1989, p. 167) considera

que “essas formas de saber eram mais ricas do que qualquer codificação escrita; não eram apreendidas nos livros, mas a viva voz, pelos gestos, pelos olhares; fundavam-se sobre sutilezas certamente não-formalizáveis, frequentemente nem sequer traduzíveis em nível verbal”.

A delimitação dessa pesquisa, portanto, concretiza-se enquanto qualitativa visto que não prima por conclusões generalizadas de suas compreensões, como dispõe de uma realidade dinâmica e tensa, os textos escritos das crianças, e leva em consideração o contexto de produção da escrita aproximando seu quadro interpretativo muito mais de traços subjetivos, haja vista as singularidades dos dados, do que objetivos. Com vista a direcionar o nosso olhar ao que se apresenta como singular nas produções escritas compartilhamos das elucubrações de Abaurre *et al.* (1997, p. 17) acerca do paradigma indiciário, o qual consiste em um recurso pertinente para as investigações que dizem respeito à relação sujeito/linguagem. Nas palavras das autoras:

Uma reflexão [...] fundada na adoção de um paradigma indiciário e voltada para a discussão do estatuto teórico dos comportamentos singulares, pode vir a contribuir para uma melhor compreensão da relação que se instaura, a cada momento, do processo de aprendizagem, entre as características eventualmente universais do sujeito e as diversas manifestações de sua singularidade.

A partir dessa reflexão, os dados da produção escrita dos alunos em fase de alfabetização, tomados como representativos de uma singularidade, caracterizam indícios que denunciam um intenso processo de trabalho linguístico, marcado em toda prática de escrita, em que se implica uma constituição tanto do sujeito como da linguagem. À medida que se manifestam as complexidades enunciativas, aqui, entendidas como as marcas singulares do texto, a própria relação entre o sujeito e a linguagem se altera mutuamente.

A título de esclarecimento, apoiamo-nos na proposição que Petroni (2008, p. 11) faz acerca da singularidade em seu trabalho a respeito da leitura e escrita, para quem a “singularidade é o resultado do trabalho realizado numa situação de interação social, na qual o sujeito se constitui sócio-historicamente”.

Sendo os indícios a que procuramos produto de um trabalho de linguagem inacabado do sujeito, nosso objeto de conhecimento não pode ser concebido, tampouco, conhecido enquanto coisa. Nesse sentido, compartilhamos os pressupostos de Bakhtin (2000, p. 403) a respeito do sujeito, como ser constituinte do objeto das ciências humanas, o qual “como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico”. Nessa condição,

o ser é inexaurível em seu sentido. Por isso, não é possível, a partir de nossos dados, delimitar com rigorosidade o processo de escrita da criança.

Empregamos nosso olhar no sentido de confrontar a produção escrita com o processo de emergência de sentidos, ou seja, as condições de produção da mesma, buscando sair do lugar comum, com um movimento dialógico de interpretação/compreensão dos sentidos no texto, o que inclui suas fronteiras e contextos. Para Bakhtin (op. cit.) compreender um texto é confrontá-lo, submetê-lo a uma elaboração criativa mediante um movimento que leva em conta tanto o contexto predecessor inacabado (rememoração dos limites passados) como o *contexto posterior em sua extensibilidade* (presunção de contextos futuros). Nas palavras do autor (2000, p. 404-5):

O texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo. Salientamos que se trata de um diálogo dialógico entre os textos (entre enunciados), e não do contato mecânico “opositivo”, possível apenas dentro das fronteiras de um contexto (e não entre texto e contextos), entre os elementos abstratos desse texto (entre os signos dentro do texto), e que é indispensável somente para a primeira etapa da compreensão. Por trás desse contato há o contato de pessoas e não de coisas.

Assim, entendemos que o sentido de um texto emerge sempre de um contexto, este por sua vez é constituído em situações de interação social e tem na palavra um processo evolutivo e contínuo, portanto, o texto é socialmente dirigido, entendido como enunciação é um todo plurissignificativo por natureza.

Nesse sentido, consideramos, assim, como o faz Bakhtin (op. cit.) que há uma palavra inicial bem como uma derradeira, não havendo restrição para a compreensão dialógica. Ao projetarmos nossa interpretação sobre a relação da criança com a linguagem escrita, como processo dialógico, voltamos nosso olhar para a dimensão da vida, o ato de conhecimento é essencialmente invadido pelo mundo concreto da vida, dos sujeitos, somos levados a explorar no plano da unidade singular/única a emergência da elevação da alteridade, a enunciação escrita insurge, assim, como resposta, como um *ato responsável* diante do outro que lhe constitui.

Por esta razão, não há como tecermos uma compreensão voltada para a lógica do mundo acabado das teorias, nosso trabalho centra-se na constituição dos sentidos, os quais ressoam, ressurgem, propõem um contato com o que é, foi e está por-vir. Sendo que, o que nos leva a pô-los na roda viva, são, exatamente, os indícios que nos fazem compreender os movimentos de deslocamentos, eventos singulares, repletos de contra palavras.

### 3.2 A construção do corpus: reportando a atividade de reconto.

O *corpus* reúne um total de 08 narrativas escritas representativas do segundo ano do Ensino Fundamental. É digno de nota o fato de que dos 22 alunos matriculados nesta sala, apenas 17 realizaram o projeto por completo (contendo a narrativa) e desses somente 10 devolveram o projeto e ainda entre esses 10 projetos somente 08 realizaram a produção escrita do reconto. A fim de situar o contexto verbal em que foram produzidas as narrativas apresentamos uma descrição do ambiente pedagógico e da proposta pedagógica. A sala de aula era marcada pela presença de diferentes portadores de textos, tais como jornal, revistas, livros, dentre outros, os alunos sentavam-se em duplas, além da professora titular, havia a minha presença diariamente com eles. A proposta pedagógica da produção de texto escrito foi dada no término de um projeto como parte integrante deste, o dever foi dado pela professora responsável. As crianças receberam uma folha contendo a atividade, esta apresentava o objetivo da atividade compreendido como: *reescrever a história da Chapeuzinho Vermelho*, abaixo havia o seguinte enunciado: *reescreva nas linhas abaixo a história Chapeuzinho Vermelho, acompanhando os fatos nas figuras*, além disso, a atividade continha uma sequência de quatro quadrinhos contendo partes da história ilustrada, sendo que no segundo quadrinho havia um diálogo, com balões, entre o lobo mal e a menina Chapeuzinho e um espaço delimitado com dezoito linhas para a produção textual<sup>46</sup>. As linhas a seguir se ocupam de caminho histórico para a obtenção das produções escritas das crianças que consistem nos dados da pesquisa.

No ano de 2009, atuei, no contexto pedagógico de uma sala de alfabetização, especificamente, como a “segunda professora em sala de aula” mediante um projeto do governo estadual e acatado pela universidade em que estudava, a saber, UNESP – *campus* – Bauru. Nessa altura, cursava o 3º ano da Licenciatura em Pedagogia.

No mês de novembro, a professora alfabetizadora responsável pela sala de aula – um 2º ano do Ensino Fundamental, propôs um projeto voltado para as práticas de leitura e produção de texto tendo como ponto de partida o conto infantil *Chapeuzinho Vermelho*, versão irmãos Grimm. Além desse conto, foram apresentados os contos *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque de Holanda e *Fita Verde no cabelo*, de João Guimarães Rosa. A professora fez a leitura das histórias, várias vezes, para as crianças, além de elas terem tido a oportunidade de lerem sozinhas e/ou folhearem os livros. Sobre o contexto desses contos foi realizado um trabalho pedagógico, um projeto de leitura e

---

<sup>46</sup> Os modelos de atividades propostas estão presentes neste trabalho a partir da página 120.

escrita a partir da história de Chapeuzinho Vermelho, o qual visava o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita que contemplassem diferentes gêneros textuais escritos.

Desse modo, o trabalho em questão desenrolou-se sobre o contexto de diferentes atividades visando à apropriação, por parte da criança, de alguns gêneros do discurso escrito. As práticas de leitura e produção de texto escrito realizadas estiveram pautaram-se pelos nos seguintes gêneros, *música, história em quadrinhos, receita culinária, notícia, reconto da narrativa do conto*.

Para a análise que pretendemos realizar optamos pelo reconto da narrativa, haja vista ser uma atividade de produção de texto, em que os alunos construíram a partir do processo de interação verbal, entre os sujeitos professor/aluno; aluno/conto infantil; aluno/aluno, portanto uma atividade que reflete o processo de mediação, ou seja, os alunos utilizaram o auxílio da memória, dos quadrinhos ilustrativos que remetem às sequencias da história, recorreram aos seus conhecimentos e às suas experiências. Outro critério para nossa escolha diz respeito ao fato de que foi o momento do trabalho que os alunos mais escreveram; demonstrando sentirem-se à vontade com a prática de narrar.

Assim, a atividade que selecionamos para esta análise de pesquisa consistia em os alunos recontarem a história que mais lhes chamava a atenção. Todas as crianças optaram pela reconto da narrativa *Chapeuzinho Vermelho*, o que, a nosso ver, deve-se ao fato de que, por um lado, foi a história que contemplou mais atividades ao longo do projeto e, assim, foi mais lida e, por outro, é a história infantil que elas mais dominam visto que está fortemente presente nos contextos cotidianos, fazendo parte de uma tradição oral.

De acordo com a docente titular da sala de aula esta atividade de produção de texto visava ao processo de escrita como prática de organização textual, ou seja, que o texto apresentasse uma coerência interna com começo, meio e fim e interpretação de texto, isto é, se o aluno saberia expor em seu texto fatos, conteúdos, correspondentes à história narrada por ela. No entanto, muitas das narrativas produzidas extrapolaram os limites impostos pela história fundante e pelas coordenadas dadas pela professora responsável em reescrever, fidedignamente, o contexto de Chapeuzinho Vermelho, observando os quadrinhos.

No momento de avaliação das produções, a professora considerou relevante apenas a estrutura do texto que condizia com o conto, em outras palavras, aquilo que representava o já dado e que foi mantido pela criança. Já as intervenções da criança, ou seja, o movimento criativo da relação sujeito com o conto, não foi recebeu à devida importância. Assim, a história recriada pela criança, lida e corrigida pela professora, recebeu uma comanda com diversas alterações, sendo que

todos os movimentos de derivas e deslocamentos foram suprimidos na versão da professora. Diante disso fiquei inquieta com tais recomendações, visto que, para mim, todo o processo de escrita da criança era extremamente instigante e, então, propus a professora que deixasse as histórias produções daquela mesma maneira, já vislumbrando uma possível pesquisa a partir daqueles dados. Em acordo com ela, acabei ficando com os projetos realizados pelas crianças sem alterações.

É exatamente sobre esses movimentos de deslocamento que esta análise se debruçará. Aquilo que no entendimento da professora foi descartado, por não corresponder à história lida por ela, constitui o cerne deste trabalho. Portanto, nessa análise, nos deteremos sobre o que surge como novo, o que foi criado pela criança no reconto.

Entendemos que o processo de produção de redizer é caracterizado por uma intensa atividade interlocutiva, fortemente marcado pela criatividade, que instaura na prática de textualização escrita as singularidades constituintes tanto do sujeito como da linguagem. Desse modo, tal processo não deve ser considerado como uma questão que envolve simplesmente uma prática de reprodução de uma determinada história. Mesmo diante dessa condição de reprodução a atividade de redizer implica uma compreensão responsiva, *tradução*, não consiste em é escrever o mesmo, *ipsis litteris*, sem alterações, mas compreende novos sentidos, visto que como prática enunciativa, sempre possibilita algo que não existira anteriormente.

Esse processo também não deve ser entendido como uma capacidade intrínseca à criança, dada por meio de uma criatividade individualizada, alheia aos aspectos exteriores. Embora Bakhtin (2000), afirme que um enunciado tem um estilo individual, distinguido, sobretudo pela expressividade do sujeito, este não decorre das capacidades inatas ao ser humano, mas da relação que o sujeito estabelece com o enunciado. Portanto, deve ser considerado como uma questão de compreensão discursiva, muito ampla e intrincada de sentidos, a qual leva em conta a relação com o outro como fundante na busca por uma unidade de sentido. São determinantes, portanto, nesse processo de constituição do todo enunciativo, as interações sociais as quais compreendem, por sua vez, as condições de produção do texto, o contexto, as réplicas do diálogo, os interlocutores.

No que se refere à escolha da narrativa como objeto de sentido para esta pesquisa, devemos pontuar que esta modalidade de produção de texto escrito está circunscrita à condição de que representa uma ponte entre as práticas orais e as escritas, entre compreensão e produção de sentido. Para Gagnebin (1999), o ser humano se constitui aprendendo a narrar, assim, entendemos que a narrativa é uma experiência que marca a constituição dos sujeitos e, portanto, faz parte de sua história. A própria experiência é uma atividade narrativa. Ao narrar, não narramos um

acontecimento deslocado de nossos atos, mas nos colocamos nessa ação, visto que não se narra o que aconteceu, o que passou, mas o que aconteceu a nós e para nós, aquilo que não nos fora indiferente e que, de algum modo, nos marcou com certa permanente, em alusão ao que expõe Bondía (2002).

Em Bruner (1997) vemos que as narrativas são discernidas como meio de compreensão para nossa realidade; a construção de uma narrativa contribui para a estruturação da experiência humana. Portanto, a narrativa ocupa um lugar central na atividade humana, visto que prima pela organização da experiência humana, constituindo uma relação de significados.

Tendo feito esta explanação a despeito da narrativa, a propósito da característica que a evidencia como um elo de intersecção nas relações sujeito/mundo, sujeito/sujeito, tem-se que, nas análises das práticas de narrativas incorre-se em um grande engano quando se tentam preterir a oralidade em favor do letramento. Correa (2006), nota que a presença do oral no escrito e do escrito no oral não se deve somente pela existência imemorial da narrativa, mas também pela existência de aspectos formais, como o *desfecho regressivo* nas piadas, a elipse no diálogo face a face, que garantem esta intersecção, o autor ressalva que “a separação do oral e letrado é um artifício caro à perspectiva que restringe o letrado ao que é escrito” (op. cit., p. 213).

Nesse sentido, é relevante pontuar que, nesta análise, a construção da narrativa produzida pelo aluno advém tanto por meio de um contato com fonte escrita (texto lido pela criança ou contado por seu professor) quanto oral (encontro com a mesma narrativa ou análogas), pois, sabemos, que a narrativa como uma prática de língua(gem) inter-relaciona essas suas modalidades da língua, com efeito, linguagem oral e escrita se constituem mutuamente. Na relação oralidade/escrita-letramento<sup>47</sup> não há como sujeitar uma prática a outra, pois a interação entre elas se dá num movimento contínuo e complexo. Seria uma atitude ingênua, da nossa parte, situar os indícios presentes no reconto da narrativa, no âmbito ou das práticas orais ou práticas escritas, e a partir daí, delimitar a proximidade e a distância com os dizeres passados, presentes e futuros. Tal acepção poderia facilmente levar à interpretação, de forma mecânica, e correlacionar os indícios presentes em determinadas sequencias enunciativas nas esferas familiar ou escolar, exclusivamente,

---

<sup>47</sup> O letramento pode ser compreendido enquanto prática social formalmente ligada ao uso social da escrita, assim sendo sua história é rica e multifacetada (não-linear e cheia de contradições). Em uma sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. (Marcuschi, Luiz A. **Da fala para a escrita**: atividades de textualização. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003)

embora não desconsideramos que a produção escrita da criança traga aspectos da oralidade e vice-versa, visto serem práticas sociais voltadas para o processo de interação verbal.

Como foi dito, nossa investigação tende a considerar a complexidade enunciativa como parte do funcionamento da linguagem, para tanto, busca indícios que apontem para uma singularidade desse trabalho da criança com a linguagem. Todo enunciado é um ato responsivo, portanto, singular, assim, como proceder para elencar um fato enunciativo mais singular do que o outro? Não se trata de demarcar as particularidades de cada fato, sendo uma mais explicativa que a outra, mas nossa exploração investigativa terá como orientação aquilo que excede as formas conhecidas e, portanto, revela algo novo, a palavra outra.

### 3.3 Os sujeito da pesquisa

Dos 08 alunos que participaram diretamente da pesquisa, recontado a narrativa infantil *Chapeuzinho Vermelho*, 05 eram meninos e 03 eram meninas, tinham, no período de realização desta, entre sete e oito anos de idade, destes apenas um não havia frequentado a pré-escola e estudavam no período da tarde. No início do ano letivo, a maior parte desses alunos apresentava hipóteses de escrita entre os níveis pré-silábico e silábico sem valor sonoro; poucos apresentavam, no início do primeiro semestre, hipóteses mais avançadas do que estes níveis<sup>48</sup>, em torno de três alunos, mas no momento em que a atividade analisada foi realizada a grande maioria era alfabético. É digno de nota que mesmo este trabalho não sendo uma reflexão sobre o processo de aquisição do sistema de escrita, consideramos, válido apontar as *construções originais da criança* acerca do sistema de representação da língua, conforme apontado por Ferreiro e seus colaboradores, visto que este era um mecanismo extremamente utilizado em salas de aula, reconhecido e divulgado pelos materiais didáticos efetivado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo como um recurso capaz de orientar o modo de agir dos professores no que tange às atividades voltadas ao processo de aquisição da língua escrita.

No contexto escolar, eram crianças participativas, conversavam muito entre si e interagiam com as professoras. Suas relações com seus pares apresentavam um profundo vínculo afetivo e exibiam características específicas bem comuns às crianças dessa faixa etária, como, por exemplo,

---

<sup>48</sup> A esse respeito ver reflexões no item 1.2.

apreço por brincadeiras infantis, atração pelo lúdico, curiosidade, intensa atividade motora, muita criatividade.

No que diz respeito à aprendizagem são alunos ativos; em grande medida, aparentavam ser interessados no processo de aprendizagem, participavam com perguntas, formulavam hipóteses e argumentavam. Todos dispunham de material escolar adequado fornecido pelo governo estadual. A maior parte tinha acesso a livros ou outros suportes de leitura e escrita fora do âmbito escolar. Alguns alunos residiam próximos à escola, outros residem em outros bairros.

A estrutura familiar desses alunos aparentava ser heterógena. Alguns alunos moram com mãe, pai e irmãos; outros tinham famílias compostas por uma estrutura menos tradicional, constituída por um de seus progenitores, podendo ou não ter irmãos. Há, ainda, alunos que moravam com outros membros da família, que não os pais. Essas características familiares, embora relevantes no processo de ensino e aprendizagem, não demonstraram interferência acentuada no desempenho escolar desses alunos, ou na relação interpessoal, que estabeleciam com seus pares. Procurei ainda, mediante uma entrevista informal, informações a respeito da condição social de suas famílias, cujo resultado mostrou que eram de origem socioeconômica médio-baixa e em relação ao nível escolar dos pais não havia nenhum analfabeto.

### **3.4 O locus da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em uma sala de aula do segundo ano do Ensino Fundamental, Ciclo I, em uma escola da rede pública estadual, jurisdicionada à Diretoria de Ensino da cidade de Bauru, estado de São Paulo. A turma era regida por uma professora do Ensino Fundamental, formada pelo Magistério, que leciona todas as disciplinas, com exceção as disciplinas de Artes e Educação Física. No início, a classe era formada por 28 alunos matriculados. No decorrer do semestre, 6 alunos da turma foram transferidos de escola, ficando, assim, o total de 22 alunos na turma. De modo geral, a frequência dos alunos às aulas era razoável, não havia uma parcela considerável de faltas diárias, havendo, apenas, 3 alunos que tinham menor frequência.

Essa escola atende exclusivamente ao nível do Ensino Fundamental Ciclo I, em dois turnos escolares: manhã – das 07h às 11h30min –; e tarde – das 12h30min às 17h, atendendo naquele período um total de 634 alunos, dos quais 08 eram incluídos da educação especial.

A escola possui boa estrutura física e recursos materiais. Salas de aula amplas, com armários, boa iluminação e acesso aos corredores para pessoas com deficiências físicas. Há um

pátio de área ampla, bem iluminado e uma quadra de esportes coberta. Banheiros e pias adequados e em bom estado; cantina; refeitório; sala de recursos e de informática.

Conforme o Projeto Político Pedagógico a comunidade onde a escola está situada é bastante diversificada, assim, atende a um público variado. Em suas adjacências, encontram-se pequenos comércios, feitos de padarias, botequins, quitandas, lojinhas e pequenos mercados. Nesse sentido, a situação socioeconômica dos alunos atendidos pela escola é muito diversificada. São filhos de funcionários públicos, profissionais liberais, comerciários, profissionais autônomos. A estrutura urbana do bairro oferece água encanada, rede de esgoto, iluminação pública e ruas pavimentadas.

## **CAPÍTULO IV – EM BUSCA DO PRIMADO DA PALAVRA OUTRA: SENTIDOS DE UMA ATITUDE RESPONSIVA ATIVA**

Este capítulo traz as reflexões concernentes à análise, interpretação e compreensão dos dados da pesquisa. Analisar-se-á, portanto, aqui o processo de escrita da criança em busca de compreender a emergência da palavra outra. Nesse sentido, procura-se investigar a produção escrita da criança compreendendo-a como uma resposta, assumindo seu caráter responsivo ativo, por conseguinte, pertencente à cadeia verbal de enunciados. Como réplicas a outros dizeres o dizer da criança traz consigo a singularidade do eu, que é “a singularidade da sua palavra em reportar-se a palavra alheia” (PONZIO, 2010, p. 37).

Nossa análise se debruçará sobre textos escritos de alguns dos sujeitos envolvidos na pesquisa. O critério de seleção para escolha destas produções diz respeito à própria condição de produção dos mesmos. Foram determinantes nessa seleção os aspectos dos textos quanto aos indícios que apontavam para o que é *dado* e o que é *criado* na narrativa das crianças. Como dissemos, anteriormente, as produções da reconto foram realizadas no contexto pedagógico de um projeto voltado para as práticas de leitura e escrita tendo por base a narrativa do conto infantil Chapeuzinho Vermelho. Como dissemos anteriormente, 22 crianças participaram do projeto, no entanto, somente 10 devolveram a produção, entre essas, 08 apresentavam a reconto da narrativa. Vale pontuar que, do material que dispúnhamos 03 produções eram de alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem, problemas na fala e estavam em hipóteses de escrita inferior aos demais alunos da sala de aula. As produções de texto elaboradas por eles foram feitas mediante o auxílio da professora responsável pela sala de aula (no momento em que esses alunos sentados juntos, em trio, produziam o reconto pude observar que a narrativa foi ditada a eles pela professora, por meio do processo de silabação), tais alunos não chegaram a concluir o texto. Todos esses textos fazem parte do processo de compreensão/interpretação que esta análise se propõe.

Pontuamos, a princípio, que o processo de compreensão/interpretação que pretendemos depreender se deterá sobre um dos textos com mais vagar, o texto 1, dada à riqueza da construção enunciativa, os deslocamentos na escrita, já as quatro produções textuais seguintes, os textos 2, 3, 4 e 5, por serem textos mais convencionais, ou seja, estarem mais próximos da narrativa lida pela professora serão analisadas em um bloco e as três últimas produções, os textos 6, 7 e 8, formaram mais um bloco, estas se referem aos textos construídos pelos alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem com o auxílio da professora responsável. Porém, vale pontuar, desde já, que todos

os textos são atividades produzidas a partir do processo de compreensão responsiva de cada criança, assim, estes veem carregados de suas singularidades, o que os definem como uma prática de tradução.

Em se tratando de uma pesquisa na área de ensino e aprendizagem da língua materna, é importante enfatizar que os sujeitos da pesquisa estavam em fase de alfabetização, portanto, não haviam se apropriado do código escrito por completo, embora a escrita deles se aproxime muito das normas linguísticas convencionais e, assim, garantem a compreensão do fato linguístico. É preciso salientar que nosso interesse não estava na apropriação do código escrito e sim no modo como as crianças expõem seus pontos de vistas, suas experiências, enfim, como constituem sentido no texto escrito. Assim, não era nosso escopo analisar a presença de formalidades ortográficas e a destreza com o código nos textos escritos, até porque, entendemos que o processo apropriação da escrita apresenta inúmeras marcas, as quais deflagram um intenso e complexo movimento de a criança relacionar o discurso interior com o exterior (escrito).

Nesse sentido, vale ressaltar que compartilhamos com Smolka (2003), que no processo gradativo da produção escrita, as crianças refletem sobre essa atividade simbólica entre discurso interior e linguagem escrita, e interagem e se constituem, resultando nessas marcas que aparecem sobre diversas formas e podem ser entendidas como: *segmentação* da escrita devido ao fato da acentuação tônica; sintaxe abreviada, pois há a predominância do sentido; assim, surgem *hesitações*; *aglutinações* e *repetições* de palavras. São características comuns ao início do processo de produção de escrita em que a criança se relaciona com esta, reflete sobre ela, aproximando-a da escrita convencional. Portanto, essas marcas são provocadas pelo enorme esforço que a criança faz ao elaborar o discurso escrito aproximando-o dos recursos linguísticos convencionais, repleto de sentido. No entanto, o enfoque dessa análise dar-se-á sobre a questão da constituição do sentido voltada a remissão da palavra outra.

Feitas essas apreciações, passamos a tratar propriamente da natureza do sentido que, a nosso ver, as crianças buscam para suas histórias, lembrando que os dados não estão exclusivamente, de fato, no dado, no material que selecionamos, mas são construídos mediante o nosso ponto de vista, com o nosso olhar “depurativo” para a materialidade, assim, discernimos sentidos possíveis por meio dos indícios encontrados.

Primeiramente, antes de embrenhar-se nas produções escritas das crianças, torna-se relevante tecer algumas palavras sobre a questão do sentido e das compreensões que podem emergir do processo de linguagem. Em Bakhtin (2000, p. 365) tem-se uma preocupação precípua com o

processo de constituição de novos significados, sentidos, assim, para ele, “os fenômenos do sentido podem existir de uma forma latente, potencial e revelar-se somente num contexto de sentido que lhe favoreça a descoberta”, desse modo, nota-se que a revelação dos sentidos emerge quando se emprega um olhar desconfiado, intrigado e busca descobrir algo que não existia antes.

Ao construirmos nosso ato de conhecimento, compartilhamos com Geraldi (2005, p. 1) que “não há essencialidades pré-dadas exceto um paradoxal princípio fundador: tudo está sendo, tudo é movimento e historicidade; as respostas são provisórias”. Ainda que seja notório que as ciências primem por buscar o que se conserva imutável perante todas as modificações, ao trabalharmos com sujeitos da vida real há um turbilhão de possibilidade de compreensões, sempre, abre-se um novo horizonte.

Dessa forma, pode-se dizer que, o conhecimento advém, também, como possibilidade do que há de vir, assim, não paira unicamente sobre as formas cristalizadas que se repetem sem um destino. O homem atua sobre o mundo, por meio de suas relações com ele, ao mesmo tempo em que suas ações transformam o mundo, transformam a si próprio e suas próprias formas de agir. Portanto, não há como dissociar homem e mundo, pois se constituem reciprocamente.

Nesse sentido, compartilhamos com Geraldi (2005) que o ser se faz e refaz na história que produz mediante suas ações de transformação tanto do mundo quanto de si. Suas transformações possibilitam novas condições de atuação, portanto, o ser está em constante transformação, assim, sua essência é o inacabamento. Temos posto isto, pois é de suma importância compreender que onde há vida impera a inconclusão, essa noção de sujeito proposta por Geraldi, bem como por Freire, resgata o contínuo processo entre o fazer e deixar-se conduzir pela roda-viva como a única instância inesgotável na existência humana, que é próprio das relações humanas, portanto, seu devir. É na linguagem que se pode constatar a realização desse movimento ininterrupto.

O funcionamento da linguagem, por sua vez, propõe assentar o sujeito sobre esse movimento de transformar o que se apresenta e, por conseguinte, constituir o seu ser e como ser, visto que alterando o mundo que o cerca o homem altera seu próprio modo de vida, suas relações, seus comportamentos, os quais são disseminados na cultura. O presente instaura o devir, nesse movimento não somos inseridos meramente e adaptamo-nos a ele, agimos com e sobre ele, através de nossas enunciações, as quais não emergem somente como uma construção elementar, instantaneamente nova, tampouco como uma constante reprodução de fatos, mas há uma correlação entre tais práticas, visto que o ser através de sua ação transforma a realidade e transformando-a cria uma nova possibilidade de ação, isso corrobora as palavras de Geraldi (2005, p. 4):

Um dos processos mais notáveis da linguagem é sua vocação constante à repetição e à mudança. Se não houvesse repetição, a cada nova enunciação teríamos que construir os recursos expressivos mobilizáveis para sua realização: isto impediria qualquer possibilidade de partilha de sentidos. Se não houvesse mudança, toda enunciação seria citação constante dos mesmos enunciados. 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.

Assim, podemos compreender que no funcionamento da linguagem, em que enunciações unitárias e únicas projetam-se a cada momento histórico, há uma forte presença de novos sentidos sobre aquilo que se repete, bem como o que se modifica ganha sentidos no que se repete. Todo esse movimento é dado pela relação que envolve sujeitos singulares em momentos da vida marcados pelos sentidos que estão presentes nos mais variados contextos situacionais. É nessa relação, movimento-processo, ininterrupta que a linguagem como atividade constitutiva articula ‘mundo da cultura’, espaços em que nossos atos adquirem significados, e ‘mundo da vida’, espaço particular e único em que o ato é efetivado, o evento singular, se constituem em um único e unitário plano em que reciprocamente se determinam confluindo, desse modo, sentido e ação em um evento sustentado pelo reconhecimento do conhecido em respostas breves (GERALDI, 2010b).

Nosso intuito, nessa análise, é investigar de que modo essa confluência sentido/ação surge nas produções escritas da criança, por isso, as compreendemos como um lugar de trabalho interlocutivo, como resposta a partir da categoria responsabilidade/responsibilidade. Trata-se de uma produção de linguagem escrita e como tal é uma resposta a algo e é construída nesse sentido. “Não passa de um elo na cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão e antecipas” (BAKHTIN, 2006, p. 101). Assim entendida, a escrita envolve, imperiosamente, a alteridade, o outro como condição fundante de sua constituição, nesse sentido é que a escrita emerge como resposta.

Em busca de compreender como a criança constrói respostas em sua produção escrita partimos de indícios que nos levam a olhar para a relação sujeito/linguagem, a qual nos conduz por sua vez olhar para os eventos, os detalhes de uma produção criativa e singular que tem seu cerne na relação, no encontro eu-outro. Assim, nossa caminhada tende como aponta Geraldi (2010b, p. 85):

Buscar nos eventos, nas singularidades, nas unicidades dos atos desta caminhada como se realizam as ‘respostas responsáveis’ é um modo de reencontrar dos deslocamentos

imperceptíveis na construção continuada de valores, dos sentidos que regem, mas que se fazem e se desfazem na existência.

#### **4.1 Trabalhando com a produção escrita como atividade constitutiva e constituidora de sentidos e de sujeitos**

A partir desse momento, iremos nos dedicar a depreender um olhar enviesado para as narrativas recontadas por oito crianças em fase de alfabetização. Todas as produções textuais foram construídas no contexto interlocutivo da sala de aula, sob o olhar e a intervenção mediadora da professora responsável pela turma. Em princípio analisaremos a narrativa de uma criança, a qual extrapola as margens do dizer, em outras palavras, o primeiro processo de compreensão responsiva, aqui, empregado se detém sobre uma produção rica em deslocamentos, em que a palavra reportada não tem limites. Em seguida, iremos prosseguir o andamento da atividade de compreensão/interpretação olhando quatro textos de diferentes crianças, estes constituem o bloco das narrativas que primaram pela manutenção do dizer, embora já nos adiantemos em dizer que os recontos analisados trazem aspectos provocantes ao reportar a palavra outra. Por fim, nos determos sobre os recontos produzidos, por alunos com dificuldades de aprendizagem, com o intermédio da professora titular, nosso olhar se incidirá especialmente sobre a relação de ensino-aprendizagem na atividade proposta.

##### **4.1.1 O processo de compreensão responsiva plurissignificativo: movimentos no dizer**

O seguinte texto (1) foi escrito por um menino de sete anos de idade completos. Embora não tendo a pretensão de refletir o processo de aquisição da língua escrita pelas crianças produtoras de textos escritos aqui investigados, vale pontuar em que hipóteses os alunos se encontravam no momento que as atividades foram realizadas, contudo, nosso entendimento não se concentrará sobre as categorias que denominam as construções originais da criança. De acordo com a avaliação diagnóstica de sua produção textual, o aluno produtor do texto 1 encontrava-se na hipótese *alfabética* a respeito do sistema de língua escrita<sup>49</sup>, a qual se aproxima mais da escrita convencional, contudo, a criança ainda não dominava completamente a questão ortográfica e gramatical, como as convenções de pontuações, acentos, concordâncias verbal e nominal etc. O

---

<sup>49</sup> A esse respeito ver as reflexões expostas no item 1.2.

aluno optou escrever o reconto com a letra bastão – está modalidade de letra, também conhecida como letra de imprensa, é a forma de escrita com que as crianças estão mais acostumadas, visto que está presente em jornais, revistas, livros, é mais simples de ser traçada se comparada à letra cursiva.

Rememorando: a atividade de produção de texto consistia em desenvolver o reconto do da história infantil Chapeuzinho Vermelho. Como apoio pedagógico à atividade havia uma sequencia ilustrativa com passagens da história, como suporte para a memória, a fim de orientar a produção escrita e para ser coloridos. Abaixo produção do texto 1.

OBJETIVO:  
REESCREVER A HISTÓRIA "CHAPEUZINHO VERMELHO".

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



CHAPEUZINHO VERMELHO

1 ERA UMA VEZ UMA MENININA CHAMA  
2 DA CHAPEUZINHO VERMELHO UM DIA SUA MÃE MANDOU  
3 LEVAR DOCE E LECHE PARA A VOVÓ E A CHAPEUZINHO  
4 FDI PELA FLORESTA E ENCONTROU O LOBO E O LOBO  
5 FALOU ONDE VOCÊ VAI VAI NA CASA DA VOVÓ O LOBO  
6 FICOU PARA DO OUTRO LADO, O LOBO FOI CORRENDO E O  
7 LOBO CHEGOU PRIMEIRO E COMEU A VOVÓ E CHAPEUZINHO  
8 DEPOIS BATEU NA PORTA FALOU QUE O ORELHAS QUE BOCA GRA  
9 NDE PARA DEVORAR VOCÊ E COMEÇOU GRITAR OS CA  
10 ÇADOR ENTROU NA CASA E A TIROU NO LOBO E COLU  
11 U PEDRA E A VOVÓ E FEIS UN JANTAR O ÇADOR E CHAU VOV  
12 A VOVÓ E A CHAPEUZINHO VERMELHO E A CHAPEUZINHO  
13 FOI PRA CASA DELA E A MÃE FALOU PORQUE O DE MÃE  
14 RO. O LOBO QUE RIA COMEU E FU MEU E OS ÇADOR  
15 MATO O LOBO E EU DEI A I DEIA PARA ENCHER O LOBO  
16 E JOGO NA A GUA E OS TUBARÃO COMERE O LOBO VAI  
17 TE ARREPENDER NA BARRIGA DOS TUBARÃO ELES VAIEN PARATE

### Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez uma menininha chamada Chapeuzinho Vermelho. Um dia sua mãe mandou levar doces para a vovó. E a Chapeuzinho foi pela floresta e encontrou o lobo. E o lobo falou aonde você vai Na casa da vovó O lobo foi para do outro lado. O lobo foi correndo e chegou primeiro e comeu a vovó. Chapeuzinho depois bateu na porta falou que orelhas que boca grande para devorar você E começou a gritar. Os caçador entrou na casa e atirou no lobo e colou pedra. E a vovó fez um jantar co caçador. E a Chapeuzinho vou. A vovó e a Chapeuzinho Vermelho. E a Chapeuzinho foi para a casa dela. E a mãe falou por que demoro O lobo queria comeu e eu meu e os caçador matou o lobo. E eu dei a ideia para encher o lobo e jogar na água e os tubarão comere o lobo. O [oh?] lobo, vai te arrepender na barriga dos tubarão Eles vivem para se (Texto 1).

No texto (1) a criança narra muitas situações da história contada pela professora, mas em sua produção de texto escrito surgem e acontecem também muitos outros acontecimentos que não apareceram na leitura feita pela professora. Como já dissemos, todo o texto compõe um “todo” constitutivo, no entanto, por questões metodológicas iremos distinguir, separar ou recortar, partes do todo que corresponderam à **manutenção do dizer** e aos **deslocamentos no dizer**, a fim de proceder à interpretação/compreensão do texto. Para tanto, a questão que se assenta é: o que se toma como unidade de análise, e de que ponto de vista?

Vimos pontuando, ao longo deste trabalho, que nosso olhar se incidirá sobre o que aparece como novo no relato, os deslocamentos na prática textual, no entanto, é digno de nota que não pretendemos preterir o que se apresenta como manutenção do dizer, assim, nosso enfoque estará centrado na questão enunciativa da língua. O que nos leva a considerar as condições de produção como unidade de análise, que por sua vez, implicam a constituição de sentidos, bem como levaremos em conta a relação entre letramento e oralidade em busca do vínculo que contextualiza o relato. Vale lembrar, que os dados levantados, por nós, vão se delineando no processo de compreensão e constituição de sentidos.

Um primeiro olhar ao texto da criança, no que diz respeito ao gênero discursivo, pode observar que esta já se apropriou das formas estáveis desse tipo de enunciado, o gênero narrativo do tipo conto infantil. Sua produção apresenta certo domínio dessa prática, percebe-se que compreendeu como se dá o seu todo. A criança apresenta o conto, faz uma introdução peculiar, marcando o início da narrativa, “era uma vez...”, bem como marca o seu fim com uma estrutura típica do desfecho de narrativas infantis, “eles vivem para se”, que se pode entender como: eles

viveram felizes para sempre. Tais apontamentos nos induzem a considerar que a criança possui uma experiência com esse gênero do discurso, haja vista que as formas que escolhe para narrar a história conhecida evidenciam um saber sobre este.

Na construção do gênero percebe-se que a criança leva em conta o seu interlocutor, o destinatário de seu texto; procura situar o leitor a respeito dos acontecimentos que circunscrevem à narrativa. Por esse motivo, no início de seu texto procura ser fiel com passagens conhecidas da história, buscando preservá-las integralmente; como podemos observar nesse excerto, em que a criança apresenta a personagem principal do conto: “Era uma vez uma menininha chamada Chapeuzinho Vermelho”. Traz para a narrativa a passagem em que mãe da personagem delega uma atividade à menina: “Um dia sua mãe mandou levar doces para a vovó”. Bem como resgata o início da trajetória da personagem pelo caminho da floresta onde encontra o lobo mau: “E a Chapeuzinho foi pela floresta e encontrou o lobo”.

Assim, o aluno traduz em palavras sua compreensão responsiva do tema, apresenta sua percepção da história, sua experiência com esta, narra os fatos e recria novos acontecimentos buscando um acabamento de sentido, todo esse trabalho é uma resposta da criança à leitura do conto feita pela professora, à leitura análogas ouvidas dentro ou fora do contexto escolar, são as suas contra palavras. O processo de escrita da criança demonstra uma intensa interação autor/leitor o que, tendo em vista as condições de produção dessa atividade, permite que o enunciado esteja voltado tanto para o objeto que reporta e os dizeres outros a respeito deste (elos que precedem a criação) como para o outro, a quem se dirige, o ouvinte/leitor ativo, de quem se espera uma reação-resposta (elos constitutivos futuros), o autor do reconto se preocupa com a apresentação dos personagens da história e logo, nas duas primeiras linhas, já expõe Chapeuzinho Vermelho, sua mãe e Lobo ao mesmo tempo em que encadeia uma sucessão de atos para que seu leitor se oriente e aprecie o conto.

Nesse contexto, a criança tenta influir sobre o leitor seu ponto de vista, visando uma resposta, uma compreensão, tal como ele está produzindo. Ao apresentar o conto, reconta a narrativa conhecida, inculcando episódios, a seu ver, mais importantes. A criança busca marcar o início de seu reconto expondo a personagem central que segundo ela é uma *menininha*, o diminutivo, poderia ser entendido como sinal de criança bem pequena, indefesa, sujeita às malvadezas do lobo mau ou mesmo uma apreciação positiva, visto que embora a personagem seja uma garota pequena no final do enredo ela, inteligente, triunfa, é uma das marcas do posicionamento do autor, o que garante uma *característica interna particular* ao texto, é o que

Bakhtin (2000) concebe como a manifestação da individualidade do sujeito falante/escritor, sua visão de mundo presente na obra. Esse caráter de individualidade aplicado à produção textual escrita possibilita o surgimento de fronteiras internas específicas capazes de diferenciar das outras obras com as quais coexistem. O processo de produção textual se correlaciona com enunciados antecedentes, embasando ou refutando, ao passo que predispõe as posições responsivas outras. Desse modo, o enunciado participa da cadeia de comunicação verbal, ininterrupta.

Outro fato que nos chama a atenção na narrativa da criança refere-se ao acabamento de sentido dado ao texto pela criança. O fundamento do acabamento de sentido de que fala Bakhtin (2000), pode ser entendido como a própria alternância dos sujeitos falantes vista de seu interior, tal alternância pressupõe que o locutor/escritor disse/escreveu tudo o que se pretendia em um determinado momento, em suma, faz um acabamento.

Ao assumir a posição de escritora (autor) a criança recorre ao conto infantil conhecido, a sua memória, as leituras feitas em casa, por seus pais, ou irmãos, a filmes ou desenhos assistidos sobre esta narrativa e, desse modo, se orienta. No reconto, a criança ora mantém o dizer, como as partes em que evidencia o diálogo entre Chapeuzinho e lobo mau na floresta, o encontro da menina com o lobo já na casa da vovó e, ainda, o fatídico diálogo em que a garotinha começa estranhar sua avó, ora desvia-se deste, desloca-se no dizer, como no momento em que a vovó faz um jantar ao caçador, ou mesmo quando o lobo vai parar na barriga dos tubarões, todo esse percurso no texto evidencia o acabamento de sentido, o qual é inteiramente específico e tende ser assentado por meio de critérios particulares, visto o intuito de reescrever o conto e dizer tudo o que queria narrar naquele dado momento e sob as condições que lhes eram oferecidas em sala de aula.

Desse modo, ao escolher uma forma de enunciar a criança não o faz, exclusivamente, em função do que se quer expressar, um intuito, mas em função do todo do enunciado, de toda a engrenagem que engendra tal dizer. Ou seja, em função do tema de uma enunciação e, aí, entram não apenas as formas linguísticas que participam da composição das palavras, mas os elementos transverbais, a situação de produção do texto, do estilo e de sua composição, sendo estes dois determinados pela relação valorativa que o sujeito estabelece com o enunciado (Bakhtin, 2000).

Partindo de uma orientação pedagógica voltada para a reconstrução da narrativa conhecida, a produção textual da criança se movimenta compreendendo em seu desenvolvimento uma estrutura composicional típica do gênero que garante um acabamento de sentido e, por conseguinte, uma compreensão responsiva. Isto porque, na prática de textualização, a criança emprega uma atividade dialógica, em que o sentido, como unidade, advém devido a dois aspectos. Um diz respeito à

relação autor-leitor, como dissemos a criança leva em conta seu interlocutor, isso fica marcado nos episódios em que retoma a história “original”, apresentando os fatos da narrativa ao seu leitor, já o outro se refere à interação autor-personagem, a valoração atribuída ao enunciado. Vale ressaltar, que a produção textual não surge como um objeto de conhecimento pronto, mas que se constitui como acontecimento único e singular (Bakhtin 2000) tendo por fim a possibilidade de suscitar uma resposta.

Esse processo de conclusibilidade ou acabamento do enunciado se estrutura visando à constituição de sentido e, por conseguinte, uma atitude responsiva, o encontro com o outro, é um diálogo entre pessoas, não entre enunciados abstratos, fora do contexto das interações. A construção do enunciado põe em jogo três elementos indissociáveis que asseguram o todo enunciativo, implicando-lhe um conteúdo vivencial, o que lhe diferencia da frase, unidade morta da língua. Ao olharmos para o relato da criança notamos uma tendência em atrelar *tratamento exaustivo do objeto de sentido, querer-dizer e formas típicas de estruturação do gênero do acabamento* sob as formas escolhidas, as quais, por um lado, mantêm o dizer que reporta, apontando para uma manutenção do já dado, principalmente, no início da narrativa, por outro, desvia-se permitindo a emergência de outra palavra.

Essa primeira ocorrência a da manutenção do dizer tem a ver tanto com o tratamento do objeto de sentido – manter revela indícios que dizem respeito à necessidade de a criança estabelecer uma interação com o leitor de sua escrita, situá-lo nos episódios do conto, assim, reporta fatos relevantes do conto apresentando-o ao seu destinatário – como está ligada a estrutura composicional de seu texto, haja vista que narra de igual modo alguns acontecimentos, portanto, revela a compreensão responsiva ativa da criança. Desse modo, o texto começa apresentando a personagem e a situação que irá levar aos acontecimentos (Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho. Um dia sua mãe mandou levar doces para a vovó), prossegue reportando às ações que antecedem a situação-problema da narrativa: o lobo comer a vovó (E a Chapeuzinho foi pela florista e encontrou o lobo. E o lobo falou *aonde você vai[?]* Na casa da vovó[!]) [respondeu Chapeuzinho] O lobo foi para do outro lado. O lobo foi correndo e chegou primeiro e comeu a vovó...), segue encaminhando a resolução da história, primeiro a constatação da Chapeuzinho e toma uma atitude diante disso (que orelhas e que boca grandes você tem! Para devorar você! E (ela) começou a gritar, os caçadores “entrou” na casa e atirou no lobo). Entretanto, insatisfeita com o desfecho do conto a criança em sua compreensão ativa, que segue a relação valorativa que estabeleceu com o enunciado, inaugura um novo acontecimento, dando um desfecho diferente ao

conto “E a Chapeuzinho foi para a casa dela. E a mãe falou por que demoro. O lobo queria comeu e eu meu e os caçador mato o lobo. E eu dei a ideia para encher o lobo e joga na água e os tubarão comere o lobo. O lobo, vai te arrepender na barriga dos tubarão. Eles vivem para se”, essa nova ocorrência demonstra o deslocamento da criança, traduz sua compreensão responsiva sobre o que já estava dado é a manifestação de sua atitude emotiva-valorativa.

No que se refere ao modo de a criança retomar o já conhecido em seu texto demonstra, portanto, sua intenção em buscar posicionar o leitor diante do tema do enunciado, o conto infantil Chapeuzinho Vermelho, daí a necessidade de manter o que já estava dito, além disso, há que se pensar que por se tratar de uma atividade pedagógica de reconto, o aluno compreende que este requer que ele resgate os acontecimentos do conto infantil, isto constitui seu projeto de dizer. No entanto, torna-se imprescindível pontuar que a produção textual da criança não é uma atividade de reprodução simplesmente, está mais para um processo de compreensão, um trabalho de tradução. Nessa nova narrativa a criança é um ser pensante, falante, atuante (criador), pensando no que diz Bakhtin (2000, p. 332), “a reprodução do texto pelo sujeito (volta ao texto, releitura, nova execução, citação) é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal”.

No entanto, esta não é uma tarefa simples observando a produção escrita do aluno notam-se algumas marcas de apagamento no texto, que nos conduzem a fortes indícios de que a criança se prolongou, por vezes, em escrever, apagar e reescrever a narrativa. Essas marcas de apagamento, que podem ser encontradas com mais evidência nas linhas 06 e 12, em que o autor relata os seguintes episódios: uma fala do lobo “aonde você vai” e um acontecimento proporcionado pela vovó “e feis um janta co caçador”, nos oferecem sinais de conflito travados com a escrita, demonstram movimentos de avanços e recuos, caracterizando a produção escrita como um processo em busca do acabamento de sentido, portanto, um movimento não linear. Esse processo é entendido, por nós, como o agir do sujeito sobre a linguagem e pela linguagem, seu empenho em trabalhar com a língua escrita demonstra sua atividade criadora, uma vez que apontam para a interação da criança com recursos linguísticos disponíveis.

Mantendo nosso olhar sobre o que concerne à questão da constituição de sentido, cabe perguntar, tendo em vista a produção escrita: de que modo a criança se deslocou nesse processo de interlocução? E ainda, quais posições ela assumiu ao produzir seu texto escrito? Tais questionamentos nos levam a perceber uma profunda atividade mental, cognitiva e, sobretudo, enunciativa em que manifesta um intenso e conflituoso processo dialógico na produção de texto

escrito. Revelando o processo como atividade constitutiva e constituidora do sujeito e da linguagem.

Desse modo, na produção de texto escrito, assumindo a posição de escritor, a criança atribui a palavra aos personagens, assume o ponto de vista deles, em determinados momentos aproxima-se mais do que já estava consolidado reportando a palavra, em outros se afasta do estabelecido promovendo uma palavra reportada, configurada. No entanto, em ambas as situações um processo de criação se instaura constituindo o todo enunciativo, como diz Bakhtin (2000), o enunciado jamais é somente reflexo do que lhe preexistia.

No início do reconto, o dizer da criança assume um lobo investigativo “aonde você vai?” e uma menina inocente responde “Na casa da vovó!”, o diálogo proposto estabelece um sentido com palavra que a reporta, ou seja, mantém o conto infantil. Nesse contexto, percebemos que a criança introduz as falas no contexto do discurso direto, esse tipo de diálogo é comumente compreendido com uma sucessão de falas ou réplicas, apresenta um baixo grau de dialogicidade. No texto essa modalidade de discurso emerge ora entre a menina e o lobo, como apontado acima, ora entre a menina e sua mãe, como se segue: “a mãe falou por que demoro. O lobo queria comeu e eu meu e os caçador mato o lobo. E eu dei a ideia...”.

Embora o texto não apresente a pontuação convencional que indique uma fala direta, como travessão, dois pontos, a fala se caracteriza como uma troca de réplicas face a face, pois, a criança apresenta o diálogo marcando, por exemplo, as vozes do personagem “o lobo falou...”, “a mãe falou...”. Isso demonstra que a criança reconhece a importância de reportar as falas do personagem, entoná-las, o que garante vivacidade para a história, dá dinamismo a ela.

É interessante notar que o todo do enunciado também se evidencia nas lacunas que o texto traz, estas, a nosso ver, decorrem da relação da criança com a escrita, diz respeito à tentativa de aproximar a história conhecida, que subjaz à memória e ao discurso interior, aos saberes sobre o gênero, narrativa, à posição que a criança assume no reconto *autor-criador* e, ainda a possibilidade de compreender a réplica do diálogo cotidiano na linguagem escrita, tudo isso se configura como o ato de compreensão responsiva ativa. Sob essa perspectiva, percebe-se, ainda, que a criança concebe um gênero (conversação) dentro de outro gênero (conto), a palavra do gênero primário permeia o gênero secundário, tornam-se, em consonância a Ponzio (2010), “palavra configurada e perde assim sua ligação direta com o contexto real”.

Dessa forma, a criança se apresenta, participa de modo ativo da enunciação concreta e singular, assume sua posição no dizer e o que se torna significativo não é o que diz, mas o como diz; o modo que ao recorrer ao enunciado conhecido, ao reportar o que está dado o faz a sua maneira, ou seja, o traduz a partir de um diálogo com este. Esse modo de projetar a palavra está propenso à escuta, ou seja, a produção escrita da criança, como *reações-respostas*, resulta do intenso processo de compreensão responsiva, em que ela faz aproximações com saberes acerca do enunciado conhecido, assim, o aluno pode refutá-lo, assumi-lo, aceitá-lo, desse modo, a criança que já ocupou a posição de ouvinte torna-se locutor, autor, no momento em que o “fato real que é todo constituído pela compreensão responsiva e que se materializa no ato real da resposta” (BAKHTIN, 2000, p. 290) escrita.

A criança assume o lugar que só cabe a ela e a palavra entra no contexto que a configura. A criança opera como um *autor-criador*. Nas palavras de Bakhtin, *autor-criador* é o agente constituinte do objeto estético, quem dá forma, acabamento ao todo enunciativo. A criança coloca-se do ponto de vista do personagem e como outro lhe imputa um juízo de valor, o insere na obra, o que implica uma tomada de posição responsiva diante do dizer. Vejamos como isso se marca no texto da criança, podemos apontar o momento que o aluno resgata da morte a figura da vovó e esta por sua vez decide retribuir o feito com um jantar: “Os caçador entrou na casa e atirou no lobo e colou pedra. E a vovó feis um janta co caçador”, esse acontecimento na narrativa revela como a produção de sentido, enquanto uma atitude responsiva emerge da atividade valorativa da criança na relação com o outro, ou seja, a produção textual nasce no jogo ético-estético, o sujeito ocupa um lugar na narrativa que só cabe a ele, dada sua natureza responsiva, assim, a sintaxe enunciativa é configurada pela percepção do discurso do outro. O valor atribuído à ação da avó é uma resposta da criança, a qual é carregada de conteúdo ideológico, os deslizamentos na ordem estética advêm de uma posição ética, o que marca o tom, a expressividade ao enunciado, o que garante o estilo. Nesse sentido, Bakhtin (2000) considera que “as *tonalidades dialógicas* preenchem um enunciado e devemos levá-las em conta se quisermos compreender até o fim o estilo do enunciado”.

A partir dessa tomada de posição a criança por meio do seu ato de fala responde atribuindo aos personagens a palavra e a contrapalavra, imputando seu estilo ela assume o lugar de autor na interlocução. Bakhtin (2003, p. 11) assegura que “a consciência do autor é a consciência que abrange a consciência e o mundo da personagem, que abrange e conclui essa consciência da personagem com elementos por princípios transgredientes a ela mesma e que, sendo imanentes, a tornariam falsa”. Em outras palavras, é a capacidade de ver além, o *excedente de visão*, que todo

homem tem em relação ao seu outro, já que se situa fora de outra consciência e pode observar a outra consciência como um todo acabado, que confere ao *autor-criador* um princípio de acabamento. Assim, na perspectiva bakhtiniana, o acabamento do enunciado somente se realizará mediante a participação de no mínimo duas consciências, a exotopia necessita da consciência de uma outra consciência que lhe conceda acabamento, em outras palavras, é o próprio processo de interação verbal em que uma consciência se encontra com outra consciência e há um embate.

Há que se ater, neste momento, um pouco mais a esse respeito, visto que para nossa análise é essencial depreender o lugar que a criança ocupa na escrita, suas posições e as de seus personagens, para tanto, o conceito de exotopia é fundamental para compreender o modo como a criança se relaciona com a personagem central do conto, com seu processo de escrita, com o contexto escolar. Na prática do relato há uma intensa interação eu-outro, ou seja, uma profunda relação da criança com seus interlocutores no contexto escolar, marcada pela relação de ensino-aprendizagem, a qual se constitui nas interações pessoais (SMOLKA, 2003). Assim, do ponto de vista pedagógico todo movimento na produção escrita foi instaurada da relação autor-criador/personagem, autor-criador/professor-mediador, autor-criador/contexto-extraverbal, por conseguinte, tudo isso se apresenta na palavra reportada e na palavra que reporta, visto que a criança assume seu lugar de sujeito **ativo** perante a prática viva da língua no contexto escolar.

Este é o sujeito defendido pelo processo de ensino-aprendizagem de cunho interacionista, o qual se opõe à concepção de *sujeito psicológico* visto que a natureza de sua produção textual não se assenta sobre uma construção puramente individual, como uma expressão da consciência individual, criadora de seus desejos. Bem como esse sujeito se distingue do modelo de *sujeito do assujeitamento*, pois sua atividade de compreensão representada por meio da produção escrita não se encerra na mera reprodução de fatos subsequentes; tampouco a criança é uma “marionete” a serviço de forças coercivas sociais ou linguísticas, que podem dominá-la. A criança enquanto sujeito – autora-criadora-pensante – age sobre a linguagem e pela linguagem, estabelece vínculos entre os contextos que vivencia, sua experiência com outras práticas de escrita intervém nessa produção escrita, o contexto interlocutivo da sala de aula, em que a professora expunha as diferentes histórias, em que os alunos eram convidados a falar sobre os personagens, sobre suas experiências com narrativas, todo esse contexto pedagógico influenciou na produção escrita das crianças.

Vale salientar que essa relação mediadora produzida na escritura nasce do encontro com o outro, com a palavra outra, a qual é território comum ao locutor e ao interlocutor, mediante o

*excedente de visão*, ao passo que este “é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo” (BAKHTIN, 2003, p. 21) e me permite “ver axiologicamente o mundo de dentro dele (o outro) tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele.” (Id. Ibid., p. 23). Esse conhecimento que o “eu” tem sobre o “outro”, não lhe é acessível. É, portanto, a visão exotópica que possibilita dar um acabamento ao outro; e essa atividade estética principia quando o *autor-criador* regressa a si mesmo. Assim, tendo como ponto de partida o *excedente de visão* do *autor-criador* o personagem adquire uma conclusibilidade, que ganha o tom, o sabor, a vontade e o conhecimento do outro. Nesse instante, o *autor-criador* imputa um valor, toma partido, assume uma posição responsiva.

Passamos a olhar como isso se dá no texto produzido pela criança, nesse momento, a análise se deslocará para os indícios nas falas que atribuí aos personagens, pretendemos buscar a palavra configurada<sup>50</sup> que está além do discurso direto.

No reconto, a mudança no caráter dos personagens ocorre após a criança ter desenvolvido o enredo da narrativa, como se tendo vivenciado aquela experiência não se sentiu suficientemente satisfeita com as circunstâncias finais e decide tomar o lugar dos personagens e assim se coloca do ponto de vista destes. São aspectos instigantes que emergem nas falas dos personagens e nos permitem constituir um sentido para tais eventos.

Assumir a posição *autor-criador* implica um trabalho de criatividade<sup>51</sup>, a criança cria novas atitudes para os personagens, trabalha com as vontades deles, altera sua índole, uma força criadora intervém na passividade das personagens Chapeuzinho Vermelho e Vovó e estas se tornam ativas. Partimos do pressuposto de que a criança analisa a vida de suas personagens, vivencia suas experiências, se coloca no lugar delas e percebe o tom que abarca a realidade que as cercam, tudo isso com o enfoque volitivo-emocional apropriado, pois ocupa a posição de contempladora é o que Bakhtin (2003) designa por *compenetração*.

Desse modo, a criança marca seu posicionamento na produção textual, ela não está meramente reproduzindo o que ouviu como se o dado se impusesse sobre o seu modo de dizer, ao contrário, no reconto há um lugar de criação e não submissão. A criança se põe em relação com a

---

<sup>50</sup> Compartilhamos com Ponzio (2010) o entendimento acerca da palavra configurada, a qual é objetivada, ou seja, perde sua ligação direta com o contexto atual, objetivo quando transmutam de gêneros primários aos secundários.

<sup>51</sup> Nas palavras de Bakhtin (2006, p, 132) “a criatividade da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam”.

palavra, a escuta, mas palavra que a desperta é a sua palavra outra, a criança é o “eu” e o “outro” ao mesmo tempo, os novos acontecimentos que surgem na produção textual, o novo, o diferente, advém de sua postura não-indiferente para com a sua escrita. A criança não se fecha na identidade aluno, voltado para objetivos pedagógicos, produzir texto, se envolve com a palavra e, assim, toma a palavra, Ponzio (2010) vai dizer que é a liberdade da palavra.

Na busca de uma conclusibilidade de um acabamento de sentido a criança tenta dar uma continuidade a narrativa, insere a palavra outra, em resposta ao seu próprio texto, o que mantém o dizer, a partir daí o trabalho da narrativa dá, a nosso ver, um salto qualitativo, a criança rompe com o que está dado, resolve não manter o desfecho do conto infantil inicial e propõe uma nova criação.

Esse novo percurso nasce como resposta ao seu dizer anterior, à palavra própria, mediante sua relação com esta surge um evento singular e único na escrita. De modo que no reconto a criança leva em consideração o lugar do outro, assim, assume o dizer da vovó, a qual neste novo acontecimento “decide” fazer um jantar ao caçador, “E a vovó e feis un janta co caçador” (em agradecimento pelo ato de coragem?). Nesse episódio, a criança muda a atitude da vovó na narrativa, a qual tem um final diferente, junto com o caçador que lhe salvou a vida, uma atitude de amizade que não existia no texto lido em sala de aula.

Outro fato instigante no reconto é que enquanto a vovó e o caçador se reúnem, a protagonista da história vai embora para casa. Um acontecimento singular, então, se engendra, a criança assume a posição da mãe: esta “repreende” a menina, “por que demorou?”, (demonstrando preocupação?) e logo em seguida, assumindo a fala da personagem Chapeuzinho, responde contando o que se passou: “O lobo queria comer eu e os caçadores ‘mato’ o lobo. E eu dei a ideia para encher o lobo e jogou na água e os tubarões comere o lobo”.

Nesse momento da narrativa, em que o aluno dá voz a personagem Chapeuzinho e esta, por seu turno, faz o relato do que aconteceu na casa da vovó para sua mãe, o aluno evidencia a enunciação outra, ao assumir a posição do narrador e do personagem, enquanto autor-criador, o que vem à tona são seus valores, suas apreciações, seu ponto de vista. O que emerge são os atos de fala constituintes da criança em diferentes contextos sociais. Dar uma explicação à mãe pode representar que, para esta criança, seja importante dar satisfações aos seus responsáveis, pois, muito provável presencia isso em seu cotidiano. Já o desfecho dado ao reconto, pelo o aluno, coloca a personagem da história como heroína, cabendo a ela dar o *xequete-mate* “eu dei a ideia de encher o lobo”, essa modificação pode dizer respeito ao universo em que a criança vive, ou seja, imersa em um ambiente lúdico do faz-de-conta, repleto de contos de fadas, heróis e super-heróis, as

experiências de ordem lúdica, com narrativas outras, irrompem nos movimentos do dizer produzidos pela criatividade de acabamento à narrativa, remete ao encontro do projeto de dizer do aluno e a conclusibilidade, a possibilidade de responder (BAKHTIN, 2000).

A criança é um sujeito ativo e participativo, em sua criatividade coloca a personagem central do conto em outra posição, como se ela (criança-autora), tendo vivenciado o próprio enredo da personagem, resolvesse não ser complacente com a maldade do lobo. Uma atitude à resignação da personagem? A criança parece libertar Chapeuzinho Vermelho de sua fragilidade e dá o seu tom ao personagem, a qual adquire um caráter mais participativo na história torna-se a mentora do fim dado ao lobo mal, o qual é totalmente adverso do conto “original”, o discurso narrado se afasta do citado embora não se separem. Há um triunfo da personagem central, percebida na entonação dada na última fala: “O [oh?] lobo, vai te arrepender na barriga dos tubarão [!]”.

A palavra outra surge no modo como a criança narra, quem fala no reconto é a Chapeuzinho, mas com o ponto de vista da criança, o qual pode ser empregado devido ao excedente de visão que possuía a respeito dos personagens, há, portanto, a emergência da palavra outra, que fora banhada no mundo do autor-criador, ou seja, em sua vida, em suas experiências e nos saberes advindos de tais experiências, de onde emana o sentido. Nesse contexto, em que a criança assume a posição de *autor-criador*, a sucessão de acontecimentos que aparece, no reconto, se vincula aos elementos não verbais da situação, em outras palavras, ao contexto de produção, que são elementos irreproduzíveis e que configuram a palavra outra. A palavra está carregada de valoração, portanto, o aspecto verbal, linguístico da enunciação adquire sentido na situação extraverbal da enunciação, da vida.

Compartilhamos com Bakhtin (2011, p. 155) que a valoração dada ao personagem, que emerge na palavra, diz respeito “a uma certa totalidade na qual a palavra diretamente entra em contato com o acontecimento da vida e se funde com ele em uma unidade indissolúvel”. Desse modo, a palavra “do” personagem mergulhou na singularidade do sujeito ativo, criador e foi construída eticamente pela alteridade. A palavra é objetivada, configurada, assim, sai dos lugares comuns, prosaicos, e assume no texto da criança a dialogicidade, o encontro de vozes, de entonações. A personagem Chapeuzinho Vermelho nesse novo enredo assume um outro ponto de vista, torna-se a heroína da narrativa e determina : “Oh lobo, vai te arrepender na barriga dos tubarões”.

A criança muda o final da história, dá uma nova dinâmica à narrativa e aos personagens e o faz por meio de escolhas em cima do repertório de cunho vivencial – saber de experiência – desse

modo, ideológico<sup>52</sup>. O singular no reconto emerge como fruto da intensa relação da criança com a sua escrita – conto infantil conhecido – o qual é retomado, em outras palavras, insurge da relação da palavra reportada com a palavra que reporta.

O modo como a criança reporta a palavra alheia, neste caso, o conto infantil é todo orientado por meio exterior, pela realidade que a circunda, suas apreciações ganham o tom da valoração que faz das relações que vivencia e participa, é o que diz Bakhtin (2011, p. 157) “a enunciação se apoia em sua relação real e material [...] atribuindo a esta comunidade material uma expressão ideológica”. A criança reconta a narrativa a partir do conhecimento que tem do contexto extraverbal do conto infantil, posto que compartilha com os personagens a compreensão da situação e participa da valoração que envolve tal contexto, nessas condições avalia e entende a situação que engloba a narrativa, a qual estabelece um vínculo com a vida, com a sua vida enquanto criança e responde ao não dito. Isto é, a criança da história é um ser inocente, passivo, com uma aura pueril digno de contos de fadas. Embora a infância seja um período em que se faz necessário cuidados especiais, tendo em vista as particularidades específicas da criança, sujeito em desenvolvimento, isto não a caracteriza com um ser passivo, ao contrário, é completamente ativa, participa do meio em que vive não como mero coadjuvante, mas, possui suas impressões, seus pontos de vistas, que afixam seu modo de agir, de criar, tomar uma posição diante do dito. Portanto, consideramos que a criança interage, todo tempo, com o meio que a circunda e isso a faz desenvolver-se; é de suma importância que o professor ocupe o lugar de mediador no processo de ensino-aprendizagem, primando e favorecendo em sala de aula situações atividades de interação verbal, social, principalmente, mediadas por atividades lúdicas, pois ao brincar de faz-de-conta a criança simboliza o que já aprendeu com o outro e põem em prática suas aprendizagens advindas das diversas experiências sociais que vivenciou e, assim, constrói novos conhecimentos.

Tendo em vista a atividade de compreensão responsiva ativa da criança representada no reconto, percebe-se que o todo do enunciado da criança recebe uma apreciação ideológica, ela se opõe ao subentendido, ou seja, não aceita que a personagem central Chapeuzinho ocupe uma posição de fragilidade, que tenha uma imagem um tanto quanto abatida, que, embora grite por socorro, observa as façanhas do lobo e a esperteza dos caçadores, sua resposta a esse dizer, que, por sua vez não está estampado no plano do fenômeno puramente linguístico, por isso, uma análise por mais rebuscada que seja dos aspectos fonético, morfológico e sintático não nos levaria a

---

<sup>52</sup> Ver explicitações no item 1.3.

compreensão do sentido dessa enunciação, é uma mudança no caráter da personagem, a qual toma a iniciativa de delegar as ações que desfecham a história.

A criatividade na enunciação da criança que resulta no que é criado não pode ser tratada, a nosso ver, distante do que diz Bakhtin (2006), longe dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se vinculam. Nesse sentido, as valorações que emergem no texto produzido pelo aluno também aparecem como subentendidos, de acordo com Ponzio (2011, p. 26) “o subentendido é um ‘contexto de vida’, ‘uma forma de vida’ mais ou menos amplo, que compreende, ao menos, o pedaço de mundo que entra no horizonte dos interlocutores”, estes não devem ser compreendidos como emoções individuais, como representação do pensamento e produto de um ato subjetivo psíquico, mas, somente como *atos socialmente necessários*, realizados no encontro com o outro.

Podemos observar esse acontecimento, a insurgência do subentendido no texto da criança, nos seguintes atos de fala, os quais revelam aspectos provocantes na materialidade significativa: “e a vovo feis un janta co caçador”, tal atitude remete uma ação benevolente, a feitura de um jantar em sinal de gratidão ou recompensa pelo ato de valentia do caçador ao enfrentar o lobo perverso e tê-lo vencido, em seu contexto de vida a criança deve ter passado por situações análogas em que foi recompensada por uma atitude boa, correta aos olhos de seus pares ou até mesmo por uma atitude de braveza, desse modo, tal construção social repercutiu em sua narrativa, a criança fez aproximações de contextos e eventos e, a partir de então, fez apreciações, impôs um juízo de valor, aquilo que lhe tocou, que é significativo e tem um valor a ela e/ou à sociedade. Outro episódio que nos chama a atenção é o excerto em que a criança apresenta a enunciação da mãe de Chapeuzinho Vermelho. Ocupando o lugar da responsável, o aluno dá voz a ela, a qual interroga a menina: “por que demoro [?]”, nesse instante, a criança antevê do seu lugar de filho a possível postura de sua própria mãe, resgata esta interlocução, ou seja, a criança consegue refletir, do lugar da mãe, o que é esperado dela como filho: o dever da explicação. Portanto, o autor da narrativa faz um imbricamento de contextos é no *tom principal da valoração social*, dado a todo enunciado, que o “eu”, com suas impressões e seus pontos de vistas, se manifesta como matiz. A esse respeito Bakhtin (2011, p. 158) pontua que o “‘eu’ somente pode realizar-se na palavra se se apoia nos ‘outros’”.

Sob este ponto de vista, compreendemos que a valoração, a qual é de cunho socioideológico posto que está na ordem da vida, da realidade concreta, diz respeito, portanto, a situação extraverbal, estrutura e organiza a forma da enunciação e sua entonação. É digno de nota que tal organização não se dá de forma mecânica, como se o exterior fosse justaposto sobre ela, tampouco

reflete apenas o dito o que está fora, antes “a situação torna-se parte da enunciação, como a parte integral necessária de sua composição semântica”. (BAKHTIN, op. cit., p. 157).

Com efeito, as valorações têm sua emergência, acima de tudo na entonação e esta, por seu turno estabelece um vínculo tênue entre a palavra e o contexto extraverbal, no reconto o contexto pedagógico é permeado pelo contexto cotidiano das relações familiares. A entonação viva se depara como vimos, em todo o processo de compreensão ativa, portanto, na produção textual como um todo, no entanto, podemos notar a emergência da palavra outra, o discurso citado no narrado, na palavra da mãe, que indaga a personagem, são vozes que se entrecruzam. Sobressai o juízo de valor estabelecido tanto pela criança-autora, aluno, como pelo que está convencionado no *meio social mais amplo*. A enunciação “por que demoro [?]”, por sua organização e estrutura, é completamente determinada pelo contexto social mais imediato, ou seja, o trabalho pedagógico e pelo contexto mais amplo onde pairam as convenções sociais, as quais a criança já se apropriou mediante as interações sociais. O trabalho com a linguagem, isto é, a produção de texto escrito propicia uma atividade de re-valoração, criativa, pois há uma retomada ativa e objetiva das valorações sociais essenciais e básicas que compõem o horizonte de expectativas do sujeito. São essas remissões ao extraverbal que consubstanciam o todo do enunciado, as palavras são invadidas pelo não-dito dado mediante as entonações. Em outra situação do reconto vejamos como isso se concretiza, a criança proclama o arrependimento do lobo mal, “O lobo vai te arrepender na barriga dos tubarão” nessa situação enunciativa, o juízo de valor é estabelecido como um pesar sobre o lobo. Observa-se que o autor (criança) não se contenta com a morte do lobo mal pelas mãos dos caçadores, para ele é preciso que o lobo “pague” pelo sofrimento causado aos personagens da narrativa, portanto, cabe a ele um castigo, morrer engolido por animal que seja mais forte que ele, que tenha dentes maiores, olhos maiores, boca maior, que a seu ver seria um tubarão, este sim, poderia dar um fim ao lobo mal, o qual por sua vez, iria se arrepender pelas malvadezas cometidas. A construção da narrativa da criança é toda permeada por apreciações ideológicas, o arrependimento por parte do lobo, a postura investigativa da mãe de Chapeuzinho são algumas das relações que a escritura do reconto, enquanto atividade de linguagem, estabelece com o contexto vital do autor.

Desse modo, ressaltamos que a re-valoração no reconto “não se encontra no conteúdo da palavra e não pode deduzir-se desta, porém, ao contrário, determina a própria seleção da palavra, assim como a forma da totalidade verbal” (BAKHTIN, op. cit., p. 159). As marcas de entonação da criança, assinaladas lexicalmente nas palavras, enunciações: “eu dei a ideia [!]”, “por que demoro

[?}”, “O lobo vai te arrepender...” corroboram as reflexões bakhtinianas (2000, p. 308) quanto à estruturação do enunciado:

[...] um enunciado absolutamente neutro é impossível. A relação valorativa do sujeito falante com o objeto do discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. O estilo individual do enunciado se define acima de tudo por seus aspectos expressivos.

Portanto, todo o texto da criança se configura como um trabalho de entonação viva que impulsiona o enunciado para além das construções do significado, do linguístico. Posto que a enunciação estabelece um vínculo com o contexto vital de onde emanam os sentidos seja por meio da realidade objetiva que a permeia ou mediante as valorações sociais que circunscrevem a realidade objetiva. É essa relação que possibilita tão somente a existência plena de sentido, fora dela nada a palavra perde seu fôlego vital. Assim, a tomada de posição da criança em que impõe um juízo de valor sobre o que escreve e considera na narrativa manifesta a individualidade do sujeito o seu estilo, aqui, sobressai a entonação-valorativa, a qual reflete e refrata as interações sociais nos signos ideologicamente marcados.

Assim, a atividade de escritura por meio de textos narrativos possibilita a constituição de sentidos uma vez que estes são resgatados por um sujeito ativo que assume uma posição respondente/responsiva no dizer, como autor-criador, a produção escrita é mediada pelas posições sociais que assumem os diferentes interlocutores, os quais não ocupam lugares estanques de aluno que aprende e professor que ensina, há uma interação verbal constitutiva. Nesse contexto escolar, a escrita deixa de ser apenas um objeto de conhecimento, de aquisição, e torna-se uma forma de interação social é desse modo que defendemos o trabalho pedagógico com o texto em sala de aula, com a literatura infantil, tendo em vista levar em conta o caráter iminente pedagógico e ético de ambos, os quais por sua vez, possibilitam tecer e constituir a dimensão lúdica e estética a partir do trabalho de autoria. De tal modo a atividade de produção de texto cumpre sua função de trabalhar a linguagem explorando seu princípio basal a dialogicidade.

Para encerrar a análise do texto 1 e passarmos para o texto 2, é digno é nota que o princípio da autoria não repousa sobre um sujeito alheio ao contexto social que o engendra e o transforma, assegurado pelas formas da consciência individual, tampouco repousa sobre o sujeito da constante reprodução mecânica dos fatos sociais e linguísticos, mas ao contrário, o autor inserido em um contexto social falante, na cadeia de comunicação verbal ininterrupta é a unidade e origem dos

sentidos. O trabalho pedagógico direcionado, mediador do *saber de experiência*, garante o funcionamento da autoria, pois possibilita situações de interação verbal, afiança intervenções na produção escrita e alarga a competência escrita da criança.

No reconto produzido pela criança vimos que esta usufruiu de toda sua capacidade criadora, fato socioideológico, assim os movimentos no dizer emergem dando uma plurissignificação ao texto. Todo enunciado é constituído mediante a compreensão responsiva ativa, a qual oportuniza a possibilidade de responder aos dizeres outros; a palavra que reporta transmite a palavra reportada a partir de uma relação ética-estética.

#### **4.1.2 O processo de compreensão responsiva voltado para a manutenção do dizer: bloco constituído por quatro recontos**

A partir deste momento nosso olhar incidirá sobre as narrativas produzidas por alunos no mesmo contexto de sala de aula. Entre essas crianças três são meninas e uma é um menino. Todas as produções textuais foram construídas em ambiente interlocutivo, mediado por atos de falas, portanto repleto de interação verbal, as interlocuções foram estabelecida entre professor/aluno, aluno/aluno, aluno/pesquisadora. Desse modo, passamos às produções feitas pelas crianças, as quais compreendem um bloco com quatro atividades de reconto.

Uma criança produziu o texto 2, a autora dessa narrativa é uma menina de oito anos de idade completos no momento dessa produção. Bem como a criança do texto 1, a aluna produtora deste texto no período da realização dessa atividade também estava na fase *alfabética* segundo as concepções sobre o processo de aquisição língua escrita (FERREIRO, 2001); registra-se na produção de texto alguns erros de ordem ortográfica e gramatical, o que se caracteriza como “normal” para alunos nessa faixa etária, em fase de alfabetização. A criança utilizou a modalidade de escrita cursiva – a letra cursiva é mais elaborada que a letra bastão e requer maior habilidade motora – para produzir seu texto e sua produção foi além do limite dado pelas linhas. Abaixo apresentamos o reconto e em seguida a transcrição da produção feita pela criança.

Beatriz Custina

OBJETIVO:

REESCREVER A HISTÓRIA "CHAPÉUZINHO VERMELHO".

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



Era um dia de um tempo agradável  
 Chamada Chapeuzinho Vermelho  
 Um belo dia foi levar doces para a vovó  
 do outro lado do bosque mas no meio  
 do caminho ela encontra o lobo que  
 pergunta adonde vai e ela responde  
 eu vou casa da vovó e lobo sabe caminho  
 pelo atalho foi atrás da vovó e  
 comeu a vovó e ficou com a pele  
 e o Chapeuzinho Vermelho chegou  
 na porta e entrou e Chapeuzinho  
 Vermelho então pergunta que ela  
 grande e o lobo responde é  
 pra comer melhor que a  
 vovó e ela responde é pra  
 comer melhor que a vovó e  
 Chapeuzinho começa a gritar  
 os caçadores que estavam ali  
 perto ouviram e foram e  
 Chapeuzinho Vermelho  
 matou o lobo e levou a vovó  
 da barriga dele e a vovó e  
 Chapeuzinho Vermelho  
 felizes para sempre

Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho um belo dia foi levar doce para sua vovó do outro lado do bosque mas no meio do caminho ela encontrou o lobo, que perguntou ao di você vai memina. Então, ela respondeu voacasa da vovo o lobo saiu correndo pelo atalho foi a casa da vovo e comeu a vovo vestiu aropa deitou a cama e depois o Chapeuzinho Vermelho Chegou bateu na porta e entrou, o Chapeuzinho Vermelho então perguntou que olho grandes você tem ele respondeu é para ter melhor Que nariz grande você tem é para cheirar melhor que orelha grande você tem é para ouvir melhor que boca grande você tem é para comer melhor

A Chapeuzinho começou a gritar os casacos que estavam ali perto escutaram e salvaram Chapeuzinho Vermelho matou o lobo tirou a vovó da barriga dela e a vovó e a Chapeuzinho viveram felizes para sempre (texto 2).

O texto 3 foi produzido por uma criança de sete anos de idade. Trata-se de uma menina e como as duas crianças anteriores ela também estava na hipótese *alfabética* do sistema de língua escrita, conforme o diagnóstico registrado em suas atividades de escrita, assim como aqueles alunos esta ainda não havia se apropriado dos sistemas convencionais ortográfico e gramatical da língua. A aluna preferiu escrever com letra cursiva, podemos perceber em sua escrita que ela começou a se apropriar das noções de pontuação, visto que utilizou o ponto final no término da maioria das linhas escritas.

THAYSSA

OBJETIVO:  
REESCREVER A HISTÓRIA "CHAPEUZINHO VERMELHO".

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



Era uma vez uma menina que  
 ia para casa de sua vovó pela  
 floresta, mas quando encontrou  
 o lobo mal, que a fez seguir  
 por outro caminho enquanto  
 ela foi ao presente de casa  
 da vovó, mas os caçadores a  
 encontraram e acabaram com  
 a vida do lobo.

Era uma vez uma menina que.  
ia para casa de vovó, pela.  
floresta, no caminho encon trou o.  
lobo mal, que a faz segui ir  
por outro caminho enquanto  
isso ele foi na prente dela  
para chegar primeiro na casa  
da vovó, nas os caçadores o  
encontraram e acabou con.  
todo o seu plano. (texto 3)

A narrativa abaixo, texto 4, foi produzida por um menino de sete anos de idade. No momento desta atividade pedagógica a criança estava na hipótese alfabética, bem como os demais alunos, a nosso ver a confluência das hipóteses do sistema de escrita entre os alunos diz respeito ao fato de ser o término do ano letivo, período que as crianças já adquiriram a prática de ler e escrever. O autor opta por escrever seu texto com letra bastão, essa modalidade de escrita é o primeiro modo de escrever das crianças, embora a professora já tivesse apresentado e oferecido atividades que contemplassem a escrita cursiva. Nota-se ainda que a criança familiarizou-se com alguns sinais de pontuações, como acentos agudos, vírgula e ponto final.

OBJETIVO:  
REESCREVER A HISTÓRIA "CHAPEUZINHO VERMELHO".

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



CHAPEUZINHO VERMELHO  
ERA

ERA UMA VEZ UMA MENINA  
QUE FOI PARA A CASA DA VOVÓ  
LEVAR OS DOCEES, NCONTROU O Lobo  
ELE CORTOU O PELO A ENCONTROU O Lobo  
ELE MEU OCAMI NHO E CHEGOU  
PRIMIRO - ELE ATACOU A VOVÓ E A  
COMEU.

DEPOIS ELE ESTIVAROU PA DA  
VOVO E ESPEROU A CHEUZINHO.  
QUANDO A MENINA CHEGOU SE  
ASSUSTOU VE GAITOU, APARECEU O  
CAE ADREMATOU VOVÓ - VOVO

BRUNO EDUARDO

### Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez uma menina que foi para a casa da vovó levar os doces, encontrou o lobo ele cortou o ela encontrou o lobo. Ele mudou o caminho e chegou primeiro. Ele atacou a vovó e a comeu.

Depois ele vestiu a roupa da vovó e esperou a Chapeuzinho.

Quando a menina chegou se assustou e gritou. Apareceu o caçador e matou o lobo. Vovo (*sobreviveu?*) (texto 4).

O seguinte texto 5 é de autoria de uma criança com sete anos completos. Trata-se de uma menina que a altura da produção deste reconto encontrava-se na hipótese *alfabética* a respeito do sistema de língua escrita. Sua produção é elaborada sob a letra bastão. A criança reconhece algumas pontuações como acento agudo e a distância que marca a margem do início da construção do enunciado, denominada *parágrafo* é o que se percebe na primeira linha da narrativa.

JADE LETICIA

OBJETIVO:  
REESCREVER A HISTÓRIA "CHAPÉUZINHO VERMELHO".

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



ERA UMA VEZ UMA MENINA CHAMADA  
 CHAPEUZINHO. A MAMÃE DELA MANDOU LEVAR DOENHO  
 PARA VOVÓ. LÁ EM TARDENTE ELA TAVA ANDANDO ENCONTRO O LOBO. O LOBO  
 CORTO O CAMINHO CHEGOU LÁ PRIMEIRO E BATEU NA PORTA E INTROU A VOZ DO CHAPEUZINHO.  
 E TÁ A BATER, AÍ ELE COMEÇOU A FALAR E SEGUIU A VOZ.  
 O CHAPEUZINHO TÁ A MEIA ENTÃO O CHAPEUZINHO FALOU  
 QUE O Lobo TÁ BATER É PRA TIVER MELHOR QUE LIGO TÁ BATER  
 QUE O Lobo TÁ BATER QUE BATE TÁ BATER PARA TÁ BATER MELHOR  
 O CHAPEUZINHO VERMELHO CONSEGUIU ESCAPAR E CONSEGUIU PEGAR A VOVÓ

Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho. A mamãe dela mandou levar docinho para a vovózinha. Ela ta doente. Ela tava andado encontrou o lobo. O lobo cortou o caninho. Chegou lá primeiro e bateu na porta e intou a voz da Chapeuzinho e abarta. Abriu e comeu a vovó e viu a vovó.

A Chapeuzinho tá aberta então A Chapeuzinho falou que olho tão randa É prativermelor Qui liz tanranda Qui olha tão randa Que boca tão randa Para ti comer melhor A Chapeuzinho Vermelho conseguiu escapar e conseguiu pegar a vovó (texto 5).

Em vista das quatro narrativas apresentadas acima, as quais fazem parte do processo de compreensão/interpretação deste bloco, percebe-se que a estrutura de todas elas se assemelha no que tange à manutenção do dizer. O posicionamento do autor (as crianças) diante do dito, já-dado é fortemente marcado pela retomada do dizer, demonstrando, por um lado, a preocupação de situar seu interlocutor (leitor) na narrativa, por outro, que as crianças se ativeram às sequências ilustrativas com partes do conto, o que lhes favoreceu como recurso à memória. Contudo, o relato não é simplesmente a reprodução da história infantil, o texto de cada criança possui uma singularidade própria, os alunos inauguram novos momentos de interlocução, como veremos à frente.

As crianças, de um modo geral, evidenciam sua experiência com este gênero discursivo, narrativa de conto infantil. Assim, narram os eventos no tempo e espaço para situar o leitor da sua escrita. Vejamos, todos os relatos iniciam a narrativa com “era uma vez” essa marca de introdução revela-nos que a criança já se apropriou da estrutura composicional desse gênero, no entanto, apenas a aluna autora do texto 2 finaliza sua narrativa com a construção típica de contos infantis “viveram felizes para sempre”, aliás, esta aluna traz outra formulação temporal própria dos gêneros literários infantis: “um belo dia”. Com essas marcações os autores pontuam o tempo da narrativa, embora este seja indefinido, por meio de tais balizas há o reconhecimento, por parte da criança, da questão da periodização. Outros indícios que nos fazem ter em mente que a criança procura posicionar seu leitor no tempo, dizem respeito às sequências enunciativas como no texto 5: “...a mãe dela mandou levar docinho para a vovó”, “ela tava andado encontrou o lobo”, no texto 4: “...uma menina que foi para a casa da vovó”, no texto 3: “...uma menina que ia para casa da sua vovó” e ainda no texto 2: “...um belo dia foi leva doce para sua vovózinha” todos esses excertos colocam a ação dos personagens no passado. Os alunos mantêm a maior parte das ações ocasionadas em seu texto no passado.

O espaço relatado em todos os recontos apresenta o caminho da floresta lugar onde a personagem centra da narrativa se depara com o personagem antagonista, o lobo, os alunos dos textos 4 e 5, não mencionaram a floresta, reportaram-se ao caminho, o que nos leva a abduzir, intuir, que este é o caminho da floresta conforme se apresenta nas ilustrações e na narrativa lida pela professora. Outra criança, a do texto 2 prefere reportar-se ao contexto como bosque, e a aluna do texto 3 utiliza o termo floresta. Essas retomadas do contexto espacial, em que se passa a história infantil, são por nós vistas como um intenso movimento de interação da criança com as sequencias ilustrativas, com a leitura de sua professora e o seu interlocutor. A casa da vovó é outro ambiente que surge no reconto é a casa da vovó, os texto 2, 3 e 4 trazem em seu enunciado o espaço, como o lugar objetivado para se chegar tanto pelo lobo como pela menina Chapeuzinho. Já o texto 5 traz omissões quanto ao lugar chegado a criança se refere a ele como “o lobo corto o caminho chegou la pimeiro e bateu ma porta e intou”, não há menção ao lugar em que se chega, mas sabemos que a criança se remete à casa da vovó, ela estabelece vínculos entre as cenas que nos leva a intuir a localização chegada pelo lobo mau. São esses alguns dos episódios que nos faz perceber que as crianças-autoras levam em consideração definir o tempo e o espaço de sua história, o que, por seu turno, assegura a compreensão ativa da criança sobre o gênero narrativa, o tema, a construção composicional e o estilo confluem para alcançar a interação verbal, o encontro com o outro (leitor), a compreensão-responsiva do seu interlocutor.

Portanto, os acontecimentos no decorrer das narrativas são um resgate do que tocou cada criança. A retomada dos episódios é extremamente relevante, ao retomar a história com o cuidado de apresentar a personagem principal: “Era uma vez uma menina chamada chapeuzinho...” (textos 2 e 5), “Era uma vez uma menina...” (textos 3 e 4); com uma missão delegada por sua mãe: “leva doce pasua vozinha” (texto 2), “ia para casa da vovó” (texto 3), “foi pará casa da vovó levar os doces” (texto 4), “levar docinho para vovozinha” (texto 5), assim, a criança se preocupa em conduzi-la até o local esperado, para então, esta se deparar com lobo o lugar de sua vovó, ponto auge do reconto, em que é instaurada uma situação-problema e exige que a criança supere tal controvérsia, que ocorre com a chegada dos caçadores, todo o empenho da criança em dirigir a história é marcada pela presença do seu interlocutor, retomando a narrativa conhecida “para o outro”, seu leitor, demonstra a sua atividade de compreensão responsiva. Assumindo a posição de autor-criador o que emerge no texto é a reação-resposta da criança, seu entendimento do conto, do que se espera dela enquanto criança (aluno), produtora de uma atividade pedagógica. No contexto da sala de aula a relação de ensino mediada pelo professor, pelo contexto de trabalho, ou seja, o

projeto de leitura e escrita a partir da narrativa infantil, *Chapeuzinho Vermelho*, pelas figuras ilustradas no cabeçalho da própria atividade, permite que as crianças aprendam escrever escrevendo na interação, ocupando o lugar de autor na interlocução, elas experimentam a escrita no contexto de utilização.

De todos os textos desse bloco o que mais se aproxima da história contada pela professora é o texto 2, a aluna reporta a maioria dos fatos do conto infantil e para isso utiliza todo o espaço destinado à escrita de sua produção textual. A atividade pedagógica apresenta a compreensão responsiva dessa criança, a qual tenta ser o mais fidedigna possível ao conto “original”, assim seu texto é o mais convencional. Consideramos que a produção textual dessa criança segue este percurso devido ao fato de que, no contexto pedagógico, conseguiu antever o que seu interlocutor (professor) desejava que ela (aluna) fizesse diante da tarefa de ensino, desse modo, ela o fez, conforme as comandas dadas pela professora e segundo o que está descrito no objetivo da atividade.

A nosso ver, essa atividade embora seja a mais longa e a que compreendeu os acontecimentos tal como ocorrido no conto, é a que traz menos aspectos instigantes se comparada com as demais, apesar de contê-los. Os deslocamentos no reconto são da ordem da (re) produção, o que não encerra a possibilidade de uma nova leitura, ou seja, o reconto é a releitura da criança. Vejamos, a autora reporta que a *Chapeuzinho* “... um belo dia foi leva doce pasua vizinha”, mas não diz que esta comanda foi dada pela mãe da menina, aliás, a aluna não traz a mãe da personagem central para seu reconto. Esta ocorrência é um traço da singularidade da autora, a criança deu preferência a outros fatos, aquilo que mais lhe tocou, chamou a atenção este é seu posicionamento, sua compreensão responsiva diante do já-dado.

A construção linguística dessa criança permite observar o momento em que engendra um episódio controverso, ela instaura um problema, que é relatado dessa forma: “um belo dia foi leva doce pasua vizinha do outro lado do bosque mas nomeio do caninho ela encamtro o lobo”, o uso do nexos adversativo *mas* nessa sequência enunciativa revela que um acontecimento inesperado surge no meio do caminho de *Chapeuzinho* e o dia que era belo foi interrompido. Esse fato traz um valor para o reconto da criança, demonstra que para ela um dia que estava sendo belo, dado o fato de ir passear na casa de vovó para levar doces, foi atravessado pela presença do lobo mau. A criança enquanto narradora do conto faz as escolhas lexicais segundo a sua relação valorativa com o objeto do discurso (BAKHTIN, 2000), isto é, por conhecer o caráter do lobo e saber o desfecho da narrativa a aluna faz suas apreciações que emergem na prática de produção de texto sob as formas

lexicais, o que sugere um estilo individual. Além dessa conjunção, a aluna lança mão de outra formulação linguística para encadear suas enunciações, como aparece nesse excerto: “... encontro o lobo que pergunto aodi vocevai etão ela respondeu...”, a conjunção conclusiva *então* remete ao fato de que a criança já compreendeu a importância de fazer marcações que oriente o leitor de sua produção, que a autora reconhece a escrita como lugar de interação social, como uma forma de interação de alguém para outro alguém.

Voltando nosso olhar para o texto 3 desse bloco, vemos que a narrativa produzida pela criança traz alguns aspectos instigantes. Primeiramente, chama-nos a atenção a forma como a criança escreveu seu texto, procurando aproximá-lo de uma construção em versos, na maioria das linhas encerrou a escrita com um ponto final bem marcado, o que nos leva a entender que talvez a aluna tenha buscado apoiar-se em textos que tinha mais proximidade, poemas eram textos muito trabalhados nessa sala de aula, embora a construção composicional do relato seja da narrativa de literatura infantil. Isto se evidencia na estrutura enunciativa, no modo como a criança dá cadência aos fatos do conto.

A narrativa é construída a partir do discurso indireto, para Ponzio (2011, p.90) essa forma de discurso “consiste na transmissão analítica da palavra outra”, a autora inicia seu texto introduzindo a retomada da passagem em que a personagem vai à casa de sua avó, reporta que se trata de uma menina, mas não diz o nome da personagem central, como ocorre no texto 2, vejamos: “Era uma vez uma menina que ia para casa de sua vovó...”, ao assumir o lugar de narrador a criança faz remissão ao acontecimento sem entoná-lo, a criança usa o pronome relativo *que* para uma remissão à Chapeuzinho e, assim, designa a ação da personagem, em outro momento utiliza este pronome para substituir o lobo mau, vejamos: “no caminho encon trou o. lobo mal, que a fez seguir por outro caminho”. A criança elabora seu texto tendo em vista seu interlocutor, visto que procura situar o leitor de sua escrita sobre os fatos, a seu ver, mais importantes da narrativa.

A produção textual dessa aluna apresenta construções linguísticas sofisticadas se a compararmos com as demais produções, como a utilização do pronome relativo *que*, como apontamos acima, o uso do pronome definido *a*, como aparece em: “que a fez seguir por outro caminho...” e o emprego do advérbio *enquanto*, como na sequencia enunciativa: “enquanto isso ele foi na prente dela”, essas construções muito provável que seja interferência da professora responsável, pois ela a todo momento estava presente auxiliando e orientando os alunos. É algo bem-vindo representa a interação entre professor e aluno, resultado da própria relação de ensino, sendo esta entendida como movimento pedagógico que se constitui em meio à interação verbal.

Outra possibilidade de a produção escrita dessa aluna ser mais elaborada é devido à experiência que essa aluna detinha com materiais escritos, sua prática de leitura, a interação com objetos escritos e diferentes gêneros de textos, tanto dentro como fora da escola.

Pedagogicamente, o que, de fato, se mostra importante nesse relato é como a produção escrita da criança acompanhou os fatos instituídos pelos quadrinhos com imagens ilustradas, do início até o desfecho da narrativa a criança em sua atividade como autor-criador segue o percurso estabelecido nas ilustrações. A autora do relato é conhecedora da narrativa, no entanto, teve como suporte à memória as sequências ilustrativas, elemento pedagógico a seu favor, onde muito provável se amparou visto que não reportou para seu relato os episódios que quadrinhos também não trazem como a imagem da mãe da Chapeuzinho e a cena em que a personagem central vai à casa da avó e lá se depara com o lobo vestido de vovó. Desse modo, a narrativa segue as sequências estabelecida pelos quadrinhos ilustrativos, como não há ilustrado o encontro do lobo com a vovó, bem como não há a chegada de Chapeuzinho à casa da vovó a criança também não traz esses acontecimentos para sua narrativa.

Percebe-se que a criança ateu-se às sequências com imagens da história mais do que ao seu saber sobre o conto, o que não quer dizer que toda essa construção textual não é uma atividade advinda do saber da criança acerca do conto infantil, as ilustrações são apenas um recurso pedagógico capaz de auxiliar a criança, a produção escrita é uma atividade de compreensão responsiva sobre estas e sobre o conto, é, portanto, um recurso mediador, que pode favorecer ou não a produção textual.

Mas, também a produção da criança chama-nos a atenção pela compreensão dada à artimanha do lobo na narrativa, a criança entendeu que o lobo tinha um plano, por isso reporta para em seu relato o fato de o lobo ter persuadido a personagem principal e tê-la feito seguir outro caminho, ao assumir esse dizer a criança identifica a estratégia do lobo, percebe o quanto ele é ardiloso, e entende a posição de Chapeuzinho, enganada, assim, a autora da narrativa dá continuidade ao seu texto dizendo que enquanto a menina seguia pelo outro caminho, o lobo “foi na frente para chegar primeiro na casa da vovó”. A aluna reporta em seu texto as façanhas do lobo para conseguir chegar primeiro à casa da vovó, aponta o lobo interpelando a menina, conta que a persuade e que sai em sua frente para atingir seu plano, mas não expõe a chegada do lobo à casa da vovó, tampouco narra sua proeza para devorar a velhinha.

A nosso ver, esta postura da criança está ligada ao fato de a última imagem dos quadrinhos ser a do lobo de frente aos caçadores armados, desse modo, a criança termina a narrativa

concluindo: “mas os caçadores o encontraram e acabou com todo o seu plano”, a adversativa *mas*, nesse enunciado, traz a escolha lexical da criança, a qual emerge da relação que estabeleceu com o conto, por ter compreendido, de acordo com as imagens, que o lobo não tinha escapatória e ali era o fim de todo seu plano. É interessante salientar que a criança entendeu que os ardis na narrativa eram parte do plano do lobo mau, ao apontar que o plano do lobo acabou ela expõe seu conhecimento sobre a história, sua compreensão responsiva. Embora o grande problema, ou seja, o fato de o lobo ter engolido a vovó e estar esperando Chapeuzinho disfarçado para comê-la também, não tenha surgido no reconto, toda produção escrita foi feita tendo em vista a narrativa “original”, que a criança reportava. Portanto, a produção textual advém do processo de interação que possibilitou o conhecimento do conto, a divulgação da narrativa, as práticas interlocutivas acerca da história, a escrita é, nesse sentido, a compreensão de todo esse processo de interação verbal efetuado em sala de aula.

Atendo-nos sobre a construção textual 4, percebemos que a estrutura composicional do reconto segue o mesmo percurso da narrativa anterior, isto é, a criança inicia seu texto com “era uma vez uma menina” e como no texto antecedente, o autor não diz o nome da personagem principal, apenas narra que se trata de uma garota, a partir daí sequencia os fatos que envolvem a trama. A introdução do texto do aluno é um resgate da passagem em que a garota vai para casa de sua avó levar “os doces”, dado que o texto passado não traz, o desenvolvimento da história é marcado pelo momento do encontro a menina com o lobo.

A produção neste momento se caracteriza por algumas omissões e repetições, reveladas dessa forma: “ncontrou o lobo ele cortou o ela encontrou o lobo. Ele meu o caminho e chegou primero”. Em nosso entendimento esse movimento marcado pela omissão e repetição faz parte do processo de construção do sentido, a criança conhece a narrativa, já a vivenciou por meio de diferentes contextos e práticas, como filme, história em quadrinhos, releituras do mesmo conto, teatro de fantoche, todas essas construções que lhe foram proporcionadas no contexto escolar permitiram que a criança dominasse a narrativa de uma forma particular, sua compreensão responsiva ativa acerca desta. Por isso, tais ocorrências não são decorrentes de falta de conhecimento, informação sobre o texto, mas, ao contrário, é resultado de um intenso processo de compreensão do conto infantil, o qual foi apresentado em diversas todas essas formas. É o esforço que a criança faz para aproximar seu discurso interior, tudo o que é de seu conhecimento, à linguagem escrita, é, portanto, uma resposta aos enunciados que o precederam, aos dizeres outros.

O encadeamento dos acontecimentos vai emergindo conforme a valoração da criança, aquilo que para ela é relevante, que lhe toca, insurge na construção do sentido. A criança assume sua posição de autor-criador e dá continuidade à narrativa, como narrador ela toma a enunciação outra e confronta com a sua reação-resposta. O sentido na produção textual da criança vai de encontro ao enunciado precedente, isto é, a narrativa lida pela professora, os sentidos das duas enunciações “não podem estar um ao lado do outro como duas coisas; tem que entrar internamente em contato, ou seja, estabelece uma ligação de acordo com um certo sentido” (PONZIO, 2011, p. 10). A construção da criança é a confluência do que ela apreendeu em outras situações discursivas a respeito da narrativa, que constituem as enunciações que a precede, com o seu ponto de vista, sua apreciação valorativa, que emerge a partir da compreensão responsiva é, assim, a fusão da palavra que reporta e da palavra reportada. Isso equivale para todos os textos desse bloco.

Tornando nosso olhar para as construções linguísticas, as quais não deixam de ser enunciativas, uma vez que todo o processo de escrita é procedente da atividade de compreensão da criança, percebemos que da mesma forma que se apresenta as enunciações da produção passada esta criança também faz o uso de pronome relativo *que*, para se referir à menina Chapeuzinho, “Era uma vez uma menina que foi pará a casa da vovó” e também utiliza o pronome definido *a*, para mencionar a vovó, “Ele atacou a vovó e a comeu.” Essas construções são realizações advindas da intervenção da professora, que como mediadora auxiliou na produção textual das crianças em sala de aula. Vale dizer que em diversos momentos as crianças recorriam à professora para que lhes ajudasse a retomar a narrativa.

O processo de ensino-aprendizagem, nesse contexto, era constituído por interações verbais entre sujeitos ativos que a todo o momento se manifestavam, participavam das interlocuções, o ambiente era favorável à relação de ensino e isso foi notável nas produções escritas das crianças. Consideramos que a relação mediadora que envolve os processos de ensino-aprendizagem é norteadas por experiências individuais, que compreendem o *saber de experiência* de cada interlocutor, as quais são ampliadas e direcionadas pela atividade de escritura, em que as crianças assumem diversas posições – autora, protagonista, narradora –, o que propicia a emergência de diferentes falas, atos de fala, enunciações outras.

Diante desse ponto de vista, observamos que no texto 4, o aluno faz escolhas lexicais de acordo com sua percepção da realidade o que o circunda, conforme o valor que apregoa as diversas situações que já vivenciou, portanto ao falar que o lobo *atacou* a vovó, ou seja, a criança assume em

seu dizer que o lobo cometeu um ato de violência, o que seria próprio das características de um animal, atacar, avançar contra a vovó e, assim, dominá-la e feri-la.

A nosso ver, a enunciação: “ele atacou a vovó e a comeu”, revela um intenso trabalho cognitivo e enunciativo, a criança relaciona a artimanha do lobo mau, personagem do conto infantil, dotado de racionalidade, já que ele tem habilidades humanas como pensar (“O lobo ele cortou o [...] caminho”), ponderar (“chegou primeiro”) e projetar planos (“ele vestiu a roupa da vovo e esperou a Chapeuzinho”) com a atitude de um lobo, enquanto integrante do reino animal, com instintos e irracionalidade, o qual tende ao ataque, comportamento próprio de sua natureza. Há um reconhecimento, por parte do aluno, que a mesma figura do contexto literário, exerce além de uma imagem lúdica uma postura animalesca, esse reconhecimento se desdobra nas escolhas linguísticas.

Em outro episódio do reconto a criança, como narradora-autora, assume que a protagonista da narrativa ao se deparar com o lobo no lugar de sua avó “se assustou e gritou”, o autor toma a palavra e coloca a personagem diante da assunção de sua singularidade, o que ele enquanto criança faria, qual a atitude que lhe caberia, nesse instante é a voz do narrador que traça as ações de um personagem se encontrando com a voz do autor, seu ponto de vista emergindo sobre o que está sendo reportado. O sentido é construído nesse embate, a criança não se anula diante do dizer, a produção escrita não é apenas a reprodução do que já fora posto, é encontro “entre arte e vida, entre ‘arte e responsabilidade’ – e a arquitetônica como visão artística específica, que abraça a esfera dos valores ético-cognitivos reconduzindo-os à unidade – e se dá com base na referência ao homem abstrato, mas cada um na sua singularidade, unicidade” (PONZIO, 2010, 70).

No fim do texto a criança reporta à figura do caçador, logo após o grito de Chapeuzinho, ele surge para matar o lobo e, assim resgata a vovó, o desfecho da narrativa do autor segue dessa maneira: “apareceu o caçador e matou o lobo vovo” a criança consegue solucionar a situação-problema instaurada no reconto, com o aparecimento do caçador que dá um fim ao lobo mau, a vovó é a personagem que fecha a narrativa, mas não há no texto menção de como a avó ressurgiu, apenas ressurgiu, como efeito do ato de matar o lobo. No entanto, a criança omite a cena em que a vovó sai viva da barriga do lobo, apenas resgata a imagem dela após a morte do lobo.

Neste momento, fechamos o quadro de análises desse bloco com o texto 5, a autora desse reconto atém-se, bem como os demais à estrutura da manutenção do dizer. O reconto inicia com a apresentação da personagem central, o que, a nosso ver, é a tentativa de a criança instaurar o leitor de sua escrita diante do contexto narrativo, assim, ela enceta: “Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho”, nessa formulação há a intenção de marcar a personagem central, a criança do texto2

também recorre a está designação em seu texto. A criança traz uma informação que os demais recontos não apresentam o fato de a vovó estar doente, por isso a menina iria visitá-la e “levar docinho”, a criança reconhece neste fato, as relações estabelecidas, possivelmente, em seu cotidiano, de certo, já presenciou alguma visita a pessoas internadas ou doentes e o hábito de se levar um agrado, um presente, o que está no plano dos valores sociais estabelecidos.

Este fato também pode fazer parte de algumas das leituras feitas pela professora em sala de aula, em uma das versões há uma semelhança com o que a criança narra. Assim, a ida de Chapeuzinho à casa da vovó é uma busca por reportar à narrativa “original” que seguir os comandos dados pela professora, porém, apenas essa aluna dá ênfase a este acontecimento, o que nos leva a considerar que isto para ela seja significativo ou a tocou de alguma maneira.

Tendo em vista situar seu leitor, interlocutor, nos eventos da narrativa a criança conta a como chapeuzinho de deparou com o lobo: “Ela tava andado encontrou o lobo” e a atitude dele a partir daí: “O lobo cortou o caminho chegou la primeiro”, a autora escolha os acontecimentos a seu mais importante e os narra, no entanto, não faz nenhuma menção quanto ao espaço ocupado pelos personagens, a criança não cita onde estão, não reporta a floresta ou bosque, nem a casa da vovó, apenas fala que a personagem estava andando e o lobo chegou primeiro, mas onde? É preciso ter me mente que para a criança essa história é comum, pois foi lida diversas vezes em sala de aula e também a aluna presenciou diferentes apresentações sobre o contexto da narrativa, seja por meio de teatro de fantoche ou filme, assim, seu conhecimento sobre o conto infantil é vasto, no entanto, entendemos que ao passar seu conhecimento que faz parte do discurso interior ao discurso escrito, no processo de compreensão há algumas omissões, as quais são repletas de sentido; a criança em fase alfabetização está aprendendo que o discurso escrito precisa ser pormenorizado, que há particularidades que o diferenciam da fala e como linguagem é uma forma de interação social dirigida ao outro.

Esse entendimento é um processo que a criança se apropria vivenciando, por meio da relação de ensino, compreendendo que a linguagem escrita além de ser uma representação é uma forma de interlocução também. A aluna demonstra essa compreensão em seu texto, por isso, procura situar seu leitor a respeito dos acontecimentos do conto.

Assim como a criança do texto 2, a aluna retrata toda a façanha do lobo ao chegar a casa da vovó: “...bateu ma porta e intou [...] comeu a vovó e sivisti a vovó” a autora reporta excertos da narrativa “original” mas como seu olhar, manter o que já estava dito faz parte do seu projeto de dizer, enquanto aluna, a criança sabe o que é esperado dela nesta atividade pedagógica. Assim, seu

reconto está voltado mais para a manutenção da narrativa lida a ela. Vemos que a autora dessa produção textual, resgata para o seu dizer todo o diálogo existente entre a Chapeuzinho Vermelho e o lobo disfarçado de vovó: “A Chapeuzinho falou que olho tan randa É prativermelhor Qui liriz tanrande Qui olelha tão rande Que boca tão rande Para ti comer melhor”. Ao trazer o discurso direto para seu ato de fala escrito a criança partilha diferentes modalidades de discurso em sua narrativa. Isso confirma a atuação ativa da criança em sua atividade de escritura, por meio da introdução do diálogo, mesmo que este não esteja marcado com as pontuações devidas, a criança tenta valorizar seu texto, dar a ele a dramaticidade que percebe tomada pela sua compreensão responsiva. É um processo extremamente rico, não se configura apenas como uma reprodução de falas, mas ao reportar a palavra reportada a autora assegura a dinâmica textual e seus enunciados emergem vivos e concretos.

No término da narrativa a aluna engendra uma situação nova, pois em sua versão é a própria Chapeuzinho quem se liberta do lobo e salva a vovó. O desfecho da narrativa é dado desta forma pela criança: “A Chapeuzinho Vermelho cosigui escapar e coceguiu pegar a vovó”. Esta ocorrência, mostra que a autora da narrativa dá uma outra dinâmica ao conto, para ela, não há a presença dos caçadores, não são eles quem salvam a personagem principal e sua avó, isso indicia que a criança não se amparou nos quadrinhos com as sequencias ilustrativas para finalizar sua narrativa. O reconto segue um outro caminho, tal qual como propõe o autor do texto 1, em outras proporções. Assim, a Chapeuzinho torna-se a heroína do reconto, a criança emprega sobre esta personagem sua valoração assumida a partir da posição da personagem, a autora mergulha no universo lúdico da conto infantil e sai de lá com o seu ponto de vista modificado, por isso, altera também o final da narrativa.

A compreensão da criança sobre a obra vem repleta de juízo de valor, para Bakhtin (2000, p. 383), não há compreensão sem julgamento, ao se deparar com uma obra o sujeito chega-se a ela com um determinado ponto de vista já formado, o qual não permanece inalterado, visto que continuamente o juízo de valor é “submetido à ação da obra que sempre introduz algo novo”. Desse modo, a produção textual da criança pode revelar essa dinâmica, vejamos na narrativa “original” o lobo seria exterminado pelas mãos dos caçadores, a quem competiria o título de herói, eles seriam os salvadores das personagens, mas a partir desse um juízo de valor estabelecido, ou seja, a condição indefesa das personagens, que a criança estabelece um novo juízo, se põe em relação com ele e, por conseguinte, elimina os caçadores e projeta a Chapeuzinho como capaz de escapar e resgatar a vovó.

Tendo em vista os recontos constituintes desse bloco, percebemos que todas as produções textuais são construídas a partir do processo de compreensão responsiva da criança. Compreensão do conto infantil Chapeuzinho Vermelho, compreensão da atividade pedagógica como um todo, isto é, do que lhe era pedido mediante a atividade de elaboração de uma “reescrita” norteada por sequências ilustrativas e todas as outras atividades contempladas neste projeto. Outro aspecto que nos chama a atenção é o imbricamento entre as modalidades da língua, oral e escrita, em outras palavras, as crianças, de um modo geral, aproximam muito o modo como falam da escrita, o que não configura um erro, mas marca relações entre práticas de letramento e oralidade.

Ao retomar o dizer em suas produções levamos em consideração o papel ativo que a criança assume, tomado por sua responsividade-responsabilidade em dizer o que lhe cabe e não teria alibi para não fazê-lo. As estruturas que garantem a manutenção do já-dado, ou seja, o tratamento exaustivo do objeto de sentido, o projeto de dizer e as formas típicas da construção composicional são dadas pela posição de um autor que se destina a alguém, a criança antevê o leitor de sua escrita e procura situar seu destinatário, todo esse processo decorre da atitude compreensiva responsiva dos alunos. Nota-se que, neste período da alfabetização, as crianças já se apropriaram da estrutura semântica do gênero narrativo, conto infantil, narram com facilidade, usam as estruturas pertinentes.

Mas o que se revela, a nosso ver, desponta como instigante nessas produções é como o relato que embora esteja voltado à manutenção do dizer, apresenta a palavra reportada, instaurando o novo. Manter o dizer, não significa reproduzi-lo, *ipsis litteris*, a atividade da criança se caracteriza como uma prática de tradução, o reportado vem transvestido pela valoração e apreciações diferentes que as crianças empregam ao que já estava dado; esta observação corrobora nosso entendimento quanto à posição ativa do sujeito perante a produção de escrita, portanto, evidencia a criatividade da criança diante da posição autor-criador que assume, a qual é orientada, em suma, pela natureza respondente/responsiva do sujeito. A criança não ocupa o lugar de um *sujeito assujeitado*, não é um mero reproduzidor do dizer, a sombra do dado, mas ao constituir sua escrita cria algo novo, *reflete e refrata uma outra realidade*. Consoante ao que diz Bakhtin (2000), o enunciado nunca é apenas reflexo ou expressão do que lhe preexistia anteriormente, dado e pronto, ele está suscetível à mudança, ao evento único e unitário.

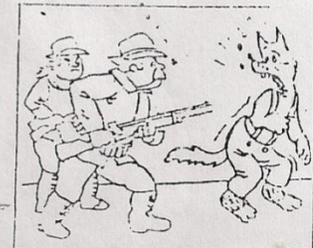
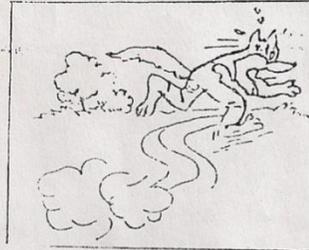
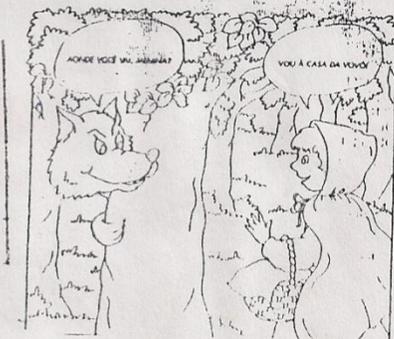
### **4.1.3 O processo de compreensão responsiva circunscrito ao trabalho de ensino da professora responsável**

As narrativas arroladas abaixo foram produzidas pelos alunos com dificuldades de aprendizagem mediante o auxílio da professora. Durante a atividade de produção de texto os alunos estavam sentados juntos, um ao lado do outro e a professora ditou pausadamente a narrativa para que eles escrevessem. A professora fez uso do método silábico, ou seja, foi falando as sílabas de cada palavra a fim de que as crianças identificassem o som emitido e, desse modo, fizessem a correspondência fonema/grafema.

O texto 6 foi produzido por um aluno de sete anos de idade. A criança apresentava dificuldades com a leitura e no momento desta atividade estava de acordo com o diagnóstico feito a partir de sua escrita na fase *silábica com valor sonoro*. Sua frequência às aulas era boa, no entanto, facilmente se dispersava e, assim, na maioria das vezes não acompanhava as atividades com os demais alunos.

OBJETIVO:  
REESCREVER A HISTÓRIA "CHAPEUZINHO VERMELHO".

I- REESCREVA NAS LINHAS ABAIXO A HISTÓRIA CHAPEUZINHO VERMELHO, ACOMPANHANDO OS FATOS NAS FIGURAS.



CHAPEUZINHO VERMELHO

ERA UMA VEZ UMA MENINA CHAMADA  
CHAPEUZINHO VERMELHO.  
SUA MÃE PEDIU PARA LEVAR OS DOCEES PARA  
VOVÓ QUE MORAVA DO OUTRO LADO DO BOSQUE.  
ELA SAIU PELO CAMINHO E ENCONTROU  
UM LOBO

Donele

### Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez uma menina chamada chapeuzinho vermelho.

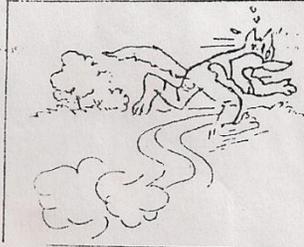
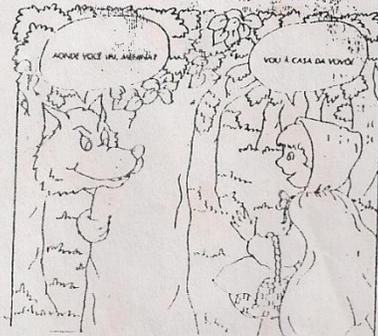
Sua mãe pediu levar os doces para vovó que morava do outro lado do bosque.

Ela saiu pelo caminho e encontrou um lobo

A produção abaixo, texto 7, foi elaborada por uma criança de oito anos de idade. Trata-se um menino, que além de apresentar dificuldades com a leitura e a escrita, possuía um problema, não diagnosticado clinicamente o qual prejudicava sua capacidade de fala. Quando esta atividade foi realizada a hipótese de acordo com aquisição do sistema de escrita, em que ele se encontrava era *pré-silábico*. Esta criança faltava muito às aulas, visto que morava em um sítio afastado da cidade, penso que isso também prejudicava seu desempenho escolar. Outro fato relevante é que o aluno não cursou a pré-escola e seu contato com práticas letradas, materiais escritos, eram restritos.

OBJETIVO:  
REESCREVER A HISTÓRIA "CHAPEUZINHO VERMELHO".

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



CHAPEUZINHO VERMELHO

ERA UMA VEZ UM Lobo

ERA UMA VEZ UMA MENINA

ERA UMA VEZ UMA MENINA CHAMA

CHAMA A CHAPEUZINHO VERMELHO

CHAPEUZINHO VERMELHO.

ERICK AVELINO GAI

Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez uma menina g

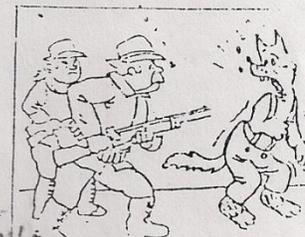
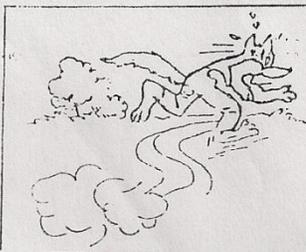
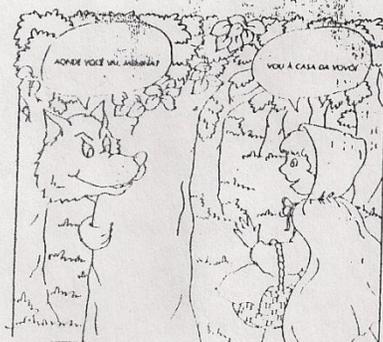
Era uma vez uma memeni

Chamada Chapeuzinho Vermelho

O texto 8, foi construído por um aluno de sete anos de idade. A criança possuía uma dificuldade moderada com a leitura, no momento em que esta atividade foi produzida ele estava na fase silábico com valor sonoro, o que mais o prejudicava era as faltas às aulas e o fato de ele se dispersar muito facilmente.

OBJETIVO:  
REESCREVER A HISTÓRIA "CHAPEUZINHO VERMELHO".

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



ERA UMA VEZ UMA MENINA  
CHAPEUZINHO VERMELHO UM DIA SUA  
MÃE PEDIU A CHAPEUZINHO LEVAR ESSE DOCE  
PARA SUA VOVÓ QUE MORAVA DO OUTRO LADO  
DO DA FLORESTA

Era uma vez uma menina Chapeuzinho Vermelho um dia sua mãe pediu a Chapeuzinho levar esse doce para sua vovó que mora do outro lado da floresta

Neste bloco pretendemos tecer algumas considerações a respeito do processo de compreensão responsiva de cada criança ao produzir o reconto. Como as produções foram feitas de modo coletivo iremos analisá-las concomitantemente. As crianças não conseguiam realizar a produção textual sozinhas, devido a suas dificuldades com a leitura e escrita e os problemas como a falta de atenção, entre outros.

Desse modo, a professora, como em outras atividades pedagógicas, se dispôs a auxiliá-los, sentando ao lado deles e utilizando o mecanismo de ensino para aquisição do código escrito, que dominava e julgava pertinente para aquela situação, o método silábico, assim, foi elaborando a narrativa, oralmente, com as crianças, estas por sua vez escreviam. O procedimento utilizado pela docente embasava-se no que Mortatti (2000) designa por métodos da *marcha sintética*, cuja concepção de ensino-aprendizagem tem como ponto de partida a compreensão de que as crianças aprendem inicialmente as partes de um todo e sua progressão se dá paulatinamente. Portanto, o ensino deveria seguir uma sequência linear, primeiramente a aprendizagem das letras, sílabas e palavras e, por fim, das frases e agrupamentos destas que configuravam “textos”, tal concepção é formulada a partir das elucubrações feitas por adultos, de tal modo são considerados tradicionais.

No trabalho pedagógico desta professora há resquícios desse método, contudo, a concepção que embasa sua prática de ensino-aprendizagem se distancia da marcha sintética, visto que parte de produções de texto em sala de aula. Assim, o reconto que a professora propôs aos alunos desse grupo foi igual para todos eles, ocupando o lugar de professora-mediadora foi com eles construindo a narrativa, mediante uma relação de ensino, marcada pela posição de coautores, em que as interações pessoais são imprescindíveis. Desse modo, foi ela quem iniciou a produção, enquanto ia narrando a história infantil aos meninos, perguntava a eles trechos do conto. Como se deu no princípio da narrativa, momento em que propôs uma interlocução questionando o nome da personagem principal “era uma vez uma menina chamada?” e, assim, foi com todo o texto, construía o enunciado com a interferência deles.

No momento em que a professora reportou o fato da personagem central ir a mando de sua mãe à casa da vovó levar doces, dois alunos reportaram este fato de forma diferente. Houve uma interação entre eles a professora perguntou o que Chapeuzinho levava em suas cesta para a vovó, isto acompanhando as sequências de imagens ilustrativas expostas na atividade, cada aluno a sua maneira, o aluno do texto 6 escreveu: “Sua mãe pediu levar os doces para vovó”, já o aluno autor do texto 8 escreveu: “sua mãe pediu a Chapeuzinho levar esse doce”. Nota-se que um dos

alunos usou o artigo definido *os* para citar o que Chapeuzinho levava enquanto o outro escolheu o pronome demonstrativo *esse*, assim, cada um optou de acordo com o estilo que lhe era próprio, a escolha lexical foi uma apreciação do aluno, a manifestação da individualidade do sujeito falante/escritor, de que nos fala Bakhtin (2000).

Embora a professora estivesse interferindo trazendo o contexto da narrativa a eles, os alunos dos textos 6 e 7, por sua vez não se anularam, marcaram sua posição responsiva com o seu dizer. A produção textual escrita foi construída na interação, professor-aluno-narrativa. Houve o questionamento por parte da professora acerca do conto, a fim de que ela identificasse o que eles haviam apreendido sobre o conto infantil e objetivando também, que eles mesmos reconhecessem que saibam reportar à narrativa.

Outro fato reportado no texto desses meninos foi narra a localização da casa da vovó, o espaço em que Chapeuzinho iria se deparar com o lobo mau. O texto 6 menciona que a “vovó que morava do outro lado do bosque”, enquanto o texto 8 fala que “sua vovó que morava do outro lado da floresta. Ambas as construções enunciativas trazem o pronome relativo *que* indício que marca a fala da professora, no entanto, o que nos chama a atenção é que mesmo a professora apresentando a narrativa a eles as produções apresentam percursos diferentes. O aluno do texto 6 denomina o espaço como bosque, já o aluno do texto 8 chama o de floresta. Há, aqui, uma tomada de posição dos sujeitos autores-criadores, os textos são norteados pela singularidade de cada um deles, tanto que um dá continuidade ao texto (6) e remete até o momento em que aponta o encontro com da menina com o lobo “...e encontrou um lobo”, porém, o autor do texto (8) interrompe a escrita, após reportar o lugar onde a vovó morava, no entanto, ambos não terminam a narrativa, abandonam-na na introdução.

A palavra de cada um desses autores nasce da participação deles, da interação, as suas vozes dão vida ao enunciado, o que não acontece com o texto 7, é a retomada do que já estava dado na mediação com a professora e o tom que cada uma dá emprega ao texto, a sua unicidade, que diz respeito ao fato da impossibilidade de álibi no existir de cada um.

Tal posicionamento decorre do próprio processo de compreensão responsiva, que os alunos mesmo apresentando algumas dificuldades assumem, não tem como eles se ausentarem diante do lugar único e irrepitível que ocupam, o qual é impenetrável por outro e cabe apenas a cada um deles. Portanto, essas ocorrências nos textos deles demarcam as suas reações-respostas. O que garante que a produção textual de cada um se constitua como enunciado vivo e concreto. Notamos que as condições para a produção textual desses alunos eram propícias ao movimento reprodutor,

como simples exercício de compilação de letras, sílabas, palavras, que quiçá formariam um texto, no entanto, por se tratar de uma atividade pedagógica voltada para a linguagem para a produção de texto, portanto, baseada na interação verbal constituída por enunciados, os quais emergem de sujeitos ativos, respondentes e responsivos a produção textual tomou outro caminho, mesmo que de forma tímida, a produção das crianças traz o movimento enunciativo, em que há o encontro do dado com o criado.

Ressaltamos, nesse processo de escritura, a posição da professora titular da sala de aula, a qual não anulou a possibilidade de as crianças, mesmo a seus modos, construírem seus textos, mas ao contrário, os apoiou e deu a eles a confiança para falar, expor seus *saberes de experiências* com a escrita, com o conto infantil, enfim, propiciou um ambiente, de fato, alfabetizador com vistas a constituição de sentidos e sujeitos de linguagem.

Quanto ao texto 7, a produção do reconto deu-se, em grande medida, sobre a cópia dos textos produzidos pelos outros alunos, mesmo assim, a criança produtora desse texto, teve uma dificuldade para reproduzir o que os colegas escreviam, as marcas de apagamento revelam a interferência da professora que o ajudava a organizar seu texto, no entanto, trata-se de uma atividade de tradução, as marcas de apagamentos indiciam a busca da criança por um acabamento ao seu texto, a possibilidade de responder, demonstrar seu conhecimento a respeito da língua escrita, da narrativa infantil, apesar de esta criança ter uma dificuldade em expor seu conhecimento oralmente, isto fora observado, nos momentos de interação em que a professora perguntava a eles sobre as sequências da narrativa, enquanto os alunos autores do texto 6 e 7 falavam com autonomia, este aluno, repetia o que os colegas haviam dito, assim, o sentido na voz dele soava distante.

Este aluno também realizou um trabalho de tradução, mesmo com a orientação da professora especificava a ele o contexto narrativo, a criatividade da criança é marcada o tempo todo, ela procura criar sobre o que já possui, ao questionar as letras, à professora, que utilizaria para recontar o narrativa, a criança parte do que conhece, para assumir a posição de sujeito autor-criador. Conforme o menino produzia seu texto, preenchendo as linhas com as letras, uma a uma e por vez, resignado, copiava dos amigos que estavam ao seu redor, a professora intervia questionando a ele o conto, a criança mostrava confusão para narrar os fatos, mas, mesmo assim persistiu em construir seu enunciado ao seu estilo. No contexto escolar, esta criança ocupa a posição de sujeito ativo, pois, embora com todas as suas dificuldades que possuía as marcas de apagamento em seu texto apontam para sua posição ativa diante do dizer. A possibilidade de recontar implica a relação autor-criador, a singularidade desta criança está marcada nas poucas linhas em que produziu sua narrativa, a busca

pela inteligibilidade de sua escrita desponta para o fato de que embora as condições de aprendizagem ou ensinagem, em que poucas possibilidades lhes são oferecidas seja no contexto familiar ou mesmo no escolar, a escrita dessa criança não é uma atividade vazia, é inteligível e repleta de sentidos, entendida como trabalho de um sujeito único e inesgotável de sentidos. Assim, a singularidade pode revelar seu estado de segregação, abandono, em que podem ser apontadas como condicionantes suas condições de vida material, social, cultural, o que esta criança vivencia é refletido e refratado no seu “dizer”.

Neste processo de compreensão responsiva, a posição da criança ao tomar a palavra marca sua singularidade, sendo esta advinda da relação autor-criador, o aluno produz seu texto com o auxílio da professora, a qual intervém, não o abandona; como deve ser. Se os apagamentos no reconto são a interferência desta, estes também evidenciam o jogo ético-estético, em que a criança antevê, dada à interação, que sua escrita precisa ser inteligível, para seu leitor, interlocutor, o reconhecimento desse fato, faz com que a criança aproxime sua escrita ao máximo do sistema convencional da língua.

Desse modo, as atividades de reconto interpretadas neste bloco mesmo sendo circunscritas às orientações e às intervenções da professora responsável configuram-se como um trabalho de tradução. Assim, a criança se constitui como um *autor-criador* assume o lugar que só cabe a ela e a palavra entra no contexto que a configura, ou seja, o modo como reportam a palavra reportada é essencialmente determinado por esta posição, que se configura como o agente constituinte do objeto estético, quem dá forma, acabamento ao todo enunciativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em seus estudos bakhtiniano Ponzio (2010, p. 81) assenta “o que a palavra é por si mesma é sempre na relação com outra palavra”. Sobre isso repousa a dialogicidade, o encontro do ser mesmo contra sua vontade, o fato de estar em constante movimento, mudanças e rupturas. A palavra, segundo o autor, não é uma iniciativa do eu, sua concessão, mas uma modalidade constitutiva do eu. No entanto, para que essa constituição ocorra é preciso que a palavra deixe o lugar da funcionalidade, da conservação e reprodução estereotipada, em que emergente é o sentido próprio, único de uma palavra servil.

A constituição do sujeito é mediada pela linguagem, esta mediação é entendida aqui como diálogo, o que por sua vez deve ser compreendido longe das proposições que pensam o eu e o outro como um fato já existente, desde o princípio, e estes optam por dialogarem. O diálogo é a condição primeira para a existência do eu e do outro, somos pelo diálogo.

Tendo reportado este fato imprescindível para a compreensão dos fatos linguísticos que se apresentam neste trabalho, tomamos as produções escritas das crianças como esta prática interacional, que emerge do encontro de palavra, o diálogo como forma de interação social, portanto, constituído e constituidor de sujeitos. Partimos deste pressuposto visto que os textos escritos são atividades de linguagem, em que sobressai um trabalho de tradução. Sobre isso, Ponzio (2010, p. 88) diz que “a escritura é sempre reescritura”, é, assim, encontro, palavra e contrapalavra, dado e do criado, texto e leitura.

Por mais que o homem queira se fechar, diz sabiamente o autor, em uma identidade, algo próprio e único, que lhe dá segurança e assim conduzindo a palavra para o âmbito familiar, domesticada por ele, sem estranheza, sem alteridade, a palavra tende ao outro, a alteridade, ao encontro, pois, “sem o encontro a palavra que a compreende, a palavra não apenas não pode compreender a si mesma, ela sequer subsiste por si mesma” (Id. Ibid., p. 81). O fechamento em si, em uma identidade é uma armadilha, uma prisão. O enunciado, vivo e concreto, está sempre em busca da palavra outra, que lhe dá continuidade, vida, garante a corrente ininterrupta da comunicação.

Somos diálogo, interação verbal que engendra reações-respostas ao que pensamos, sentimos, experimentamos, vivemos, tudo emerge em palavras. Nesse sentido, de forma tão concisa Bondía (2002, p. 21) elucida como as palavras nos tomam:

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. [...] O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra.

Portanto, nosso olhar aos textos das crianças tenta acompanhar o processo de ser de cada uma, suas escolhas, seus pontos de vista, suas apreciações são em palavras retalhos de suas idiossincrasias carregados de vivências, experimentações, atos de fala, os quais trazem consigo as vicissitudes de suas vidas. Buscando indícios que nos levam a compreender de forma responsiva de que modo os sentidos presentes nas produções textuais dos alunos são construídos, mantendo-nos atentos ao par sentido/contexto vital.

Para apreender este trabalho tratamos os textos, constituintes do corpus, como singularidades, eventos únicos e irrepetíveis, carregados de entonação vivencial, logo, levamos em consideração, como o faz Correia (1998, p. 07), a “complexidade enunciativa como um conjunto de pistas que orientadas por determinadas hipóteses, toma o ‘fato em si’ não como objeto de análise, mas como desafio”.

Assim, nosso desafio esteve na ordem da compreensão responsiva, nossa produção enunciativa é uma abertura à escuta, não um querer ouvir, mas uma reação-resposta, um encontro, na leitura, em que a emergência da contra palavra surgiu como elos aos enunciados outros que a precedem e a que sucederam, não é uma conclusão fechada, mas uma abertura à alteridade constitutiva.

O processo de compreensão que, aqui, apreendo deu-se porque pude vivenciar a realidade da sala de aula e conhecer aquelas crianças por cerca de um ano, nossas conversas, risadas, medos, brincadeiras, conhecimentos foram compartilhados por um período de intensa interação verbal. A aproximação que tive com essas crianças, com a professora e da dinâmica da sala de aula deu-me a oportunidade de refletir as produções com um olhar enviesado, sentindo toda a materialidade no relato. O contexto pedagógico afastava-se das proposições pedagógicas que conduzem aos lugares comuns do discurso, em que a produção de texto é encarada como uma tarefa de ensinar. Tal tarefa consiste em uma imposição social, que embora se baseie na relação de ensino, oculta e distorce essa

relação que se constitui nas interações pessoais, a tarefa de ensinar rompe a relação e causa a quimera; “ou seja, da forma como tem sido vista na escola, a tarefa de ensinar adquire algumas características (é linear, unilateral, estática) porque, do lugar em que o professor se coloca (e é colocado), ele se apodera do conhecimento; pensa que o possui e pensa que sua tarefa é dá-lo à criança” (SMOLKA, 2003. p. 31).

Em nosso estudo, propusemo-nos a investigar a partir de uma base bibliográfica como se deu a tarefa de ensinar durante o processo de alfabetização, em diferentes contextos. Desse modo, essa pesquisa nos conferiu o entendimento de que durante muito tempo as práticas pedagógicas voltadas ao ensino-aprendizagem trataram a prática de produção de texto escrito e leitura dissociadas dos processos que lhe são inerentes. Ou seja, o processo de ensino-aprendizagem foi desmembrado e os olhares sobre a prática educativa ora se detiveram sobre o ensino, ora sobre a aprendizagem e, quando estes processos confluíram, notou-se um excesso de práticas visando à reprodução de gêneros. Evidencia-se, nas propostas didáticas do ensino de gêneros textuais, a não consideração de que nas práticas de produção de texto e leitura torna-se imperioso a constituição de um lugar propício aos atos de fala, em que a oralidade é suporte para as práticas escritas, onde a criança é valorizada pelas marcas que sua oralidade traz, pelas marcas da sua singularidade. Apenas entendendo o contexto pedagógico como um processo de interação verbal, como um ato interlocutivo, portanto, um acontecimento como que propõe Geraldi (2010), é que os gêneros do discurso podem fluir e constituir práticas voltadas ao ensino e aprendizagem da escrita e da leitura.

Tornando nosso olhar ao ponto de partida da prática pedagógica exequível naquela sala de aula, nota-se que o contexto instaurado para a produção das atividades escritas foi permeado por interações verbais, pelas interlocuções em que as crianças expuseram seu saber sobre o conto infantil, sobre a escrita. Embora a prática pedagógica da professora, em determinadas condições como no caso para a aquisição do código escrito por parte de crianças com dificuldades de aprendizagem, tenha resquícios do procedimento de ensino pautado na silabação, método sintético, a concepção que embasa a prática de ensino-aprendizagem dessa docente se distancia de uma prática mecanicista, focada exclusivamente, na correlação letra/som, haja vista que as atividades pedagógicas promovidas em sala de aula partem da leitura e de produções de texto e de um contexto interlocutivo.

Vale salientar, ainda, a proposta dada pela professora para a construção do texto consistia em uma reescrita da história Chapeuzinho Vermelho, o enunciado na atividade estampava que este era o objetivo. Mesmo partindo de uma atividade preestabelecida – reescrever – reproduzir a

história, o trabalho da professora não se deu sobre a reescrita, como atividade voltada às estruturas linguísticas do texto, de equivalência, mas com algo muito mais grandioso, uma produção de reconto, uma atividade de tradução, visto que se apoiou nas interlocuções como mediação para a produção de texto, pautou-se no modo como dava dinâmica ao processo de ensino-aprendizagem em sua sala de aula, isto é, mediante a relação de ensino.

Ao propor um trabalho dessa natureza em sala de aula, consideramos que as relações estabelecidas nesse contexto são, conforme Bakhtin (2000 P. 378) aponta:

Relações entre os sujeitos, que são relações individualizadas, personalizadas: relações dialógicas entre enunciados, relações éticas, etc. Estas relações abarcam todo tipo de relações personalizadas de sentido (semânticas). Relações entre as consciências, entre as verdades – influência mútua, aprendizagem, amor, ódio, mentiras, amizade, respeito, admiração, confiança, desconfiança etc.

O trabalho efetuado a partir de um contexto pedagógico em que os sujeitos estão em relação e o processo de ensino-aprendizagem é mediado por atos de fala, por situações interlocutivas, os sujeitos são valorizados em sua totalidade e considerados por sua responsividade/responsibilidade. A linguagem é prática viva entre eles, seu caráter inconcluso, aberto, inesgotável emana dos próprios sujeitos e, por conseguinte, tais características ocupam as produções escritas das crianças.

A produção de texto é a possibilidade de responder, a criança por vivenciar uma relação de ensino baseada na interação verbal, transporta esse conhecimento com a linguagem para a prática de escrita, os alunos adotam uma atitude responsiva, assumem a palavra no reconto como fazem na vida. Com efeito, não há separação entre vida e palavra, entre contexto vital e sentido, há uma confluência, um imbricamento entre estes, assim, de frente ao fato linguístico apenas uma posição de escuta pode desvelar a enunciação viva e compreendê-la.

Ao assumir a palavra, a contra palavra, a criança emprega uma atividade de criatividade, sua reação-resposta consiste em compreender o dado, a palavra reportada, ou simplesmente o signo mediante a aproximação do “signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos” (BAKHTIN, 2006, p. 34). A criança enquanto narradora toma “a palavra dirigida à palavra, dirigida a alguém presente e não como palavra sobre um ausente, que pode por isso iludir-se de ser definitiva”. (PONZIO, 2011, p.18). A tomada de posição pode, portanto, levar a uma ilusão de que a palavra é acabada, formatada e findada. No entanto, a atividade criativa de resposta de aproximação de signos a signos, de reporta a

palavra, diz Bakhtin (Id. Ibid.) “essa cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas, deslocando-se de signo em signo para um novo signo, é única e contínua”.

Compreendemos que todo processo de produção textual construído por cada criança decorre da criatividade da língua, assim, a palavra reportada interfere na palavra que reporta como prática de tradução não apenas reproduz, reflete a palavra reportada, mas refrata outra realidade, outra cena, outra situação, outra palavra, outra enunciação, pois se liga à criatividade da língua os conteúdos e valores ideológicos que a constituem, os quais estão presentes na realidade concreta, ou seja, no contexto vital de onde emanam os sentidos.

Os oito recontos, que constituem nosso corpus, apresentaram variação no dizer, em outras palavras, os alunos partiram da história infantil, palavra reportada, assim, mantiveram o dizer, mas em suas produções, palavra que reporta, a criatividade, o criado vai se edificando durante o processo criador, a palavra outra emerge e, assim, como constitui o texto, constitui o autor; nessas atividades da linguagem escritas das crianças o sentido, o valor dado ao enunciado, é construído por meio das posições assumidas no dizer. A busca por um acabamento do texto emerge de tais posições assumidas perante uma tomada de posição diante dos outros dizeres.

Propusemo-nos a investigar o criado nos recontos infantis, para tanto, partimos do princípio que somente um processo de compreensão/interpretação voltado aos estudos bakhtinianos poderia nos dar a base forte para compreender nos detalhes os aspectos provocantes que nos leva a olhar a singularidade, a unicidade do evento único e irrepetível, na complexidade enunciativa do texto infantil. Buscando o processo de construção de sentidos traçado pela criança a multiplicidade de significados novos no texto nos leva a atrelar sentido e vida, para assim, compreender as posições assumidas pela criança diante da escritura.

Com esta pesquisa pude atentar-me para a riqueza das produções escritas das crianças, como elas são sábias ao trabalhar com a linguagem, como conseguem transgredir diante de situações que podem aparentemente serem obtusas ou se colocam como impedimento ao seu falar. Se a linguagem as chamam elas se entregam a esta. Outro fato que me chamou a atenção diz respeito ao papel do professor mediador como condição *sine qua non* para o desenvolvimento de práticas com a língua viva.

Como uma das interlocutoras desses recontos, o entendimento que se tem acerca das produções escritas das crianças é apenas um dos olhares possíveis para eles, um dos encontros de palavras, um dos embates possíveis, com isso, queremos dizer que não são verdades estanques que

aqui se levantam, mas uma atitude responsiva, repleta de apreciações valorativas, aberta a novas conjecturas, aprendizagens.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M.B. M; FIAD, R. S; MAYRINK-SABINSON, A. L. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas, SP: Mercado de letras, 1997.

ARAÚJO, Maria Carmem do C. S. **Perspectiva histórica da alfabetização.** Viçosa - MG: Universidade Federal de Viçosa, 1996.

ARROYO, Miguel, G. Fracasso-sucesso: **O peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica.** Em Aberto, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992.

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro.** São Paulo: Ática, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Trad. Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. O autor e a personagem. In: **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação:** a palavra na vida e na poesia introdução ao problema da poética sociológica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire.** São Paulo: Nova Cultural. Ed. Brasiliense, 1985.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** 2002. Disponível em: [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19\\_04\\_JORGE\\_LARROSA\\_BONDIA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf)

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** (1ª a 4ª séries). – Brasília, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamenta língua portuguesa**. – Brasília, 1998.

BRUNER, Jerome S. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

CAGLIARI, L. Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.

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

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1997.

COOK-GUMPERZ, Jenny. (org.) **A construção social da alfabetização**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CORRÊA, Manoel Luiz G. **A heterogeneidade na constituição da escrita: complexidade enunciativa e um paradigma indiciário**. Cadernos da FFC – UNESP – Marília, Marília-SP, v. 6, n. 2. 165 -185, 1998.

\_\_\_\_\_. **Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos**. In: Trabalhos de Linguística Aplicada, Campinas – SP, 45(2): 205-224, Jul./Dez. 2006.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 (Coleção as faces da Linguística Aplicada).

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

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

FERREIRO, E. TEBEROSKI A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. Aula inaugural do College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 6. ed. São Paulo, Edições Loyola, 1996.

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

GERALDI, J. Wanderley. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ed. Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. **Ser, Falar e Conhecer ‘Essencialidades’ em Paulo Freire**. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22 – setembro, 2005. Disponível em: <http://www.paulofreire.org.br/Textos/CF%20Geraldi%20-%20SER%20%20FALAR%20E%20CONHECER.pdf>

\_\_\_\_\_. **A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção de ética através da estética**. p. 104-122. 2007.

\_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

GINZBURG, C. Sinais – raízes de um paradigma indiciário. In:\_\_\_\_\_. **Mitos emblema sinais: morfologia e história**. Trad. F. Carotti. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

\_\_\_\_\_. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. Trad. Maria B. Amoroso. São Paulo: Companhia das letras, 1987.

GIOVANI, F. **A ontogênese dos gêneros discursivos escritos na alfabetização**. 2010. 248f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, campus de Araraquara, Araraquara, 2010.

KOHL, I. V. Concepções de língua, sujeito, texto e sentido. In: **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo. Cortez, 2003.

LIMA, G. M. de. **A práxis docente fundamentada no Programa Ler e Escrever potencializada pela proposta de educação freiriana: uma confluência em discussão**. 2010. 251f. Monografia. (Graduação) Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, campus de Bauru. 2010.

OLIVEIRA, Dalila A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127/ 1144, Set./ Dez. 2004.

OLIVEIRA, Z. de Moraes R. **Educação Infantil Fundamentos e Métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MAYRINH-SABINSON, Maria Laura T. **Trabalhos em Linguagem Aplicada-nº 2 “A criança e a alfabetização: Ler não é decodificar”**. UNICAMP – Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 1983.

MIOTELLO. V. **Discurso da ética e a ética do discurso**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. In: Departamento de políticas de educação infantil e ensino fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006, Brasília. *Alfabetização e letramento em debate*. 1-16 p.

\_\_\_\_\_. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular**. In: Caderno Cedes, ano XX, nº 52. Centro de Referência para Pesquisa Histórica em Educação: UNESP- Marília, 2000.

\_\_\_\_\_. **Construtivismo x Interacionismo**. In: Ceale. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

PETRONI, Rosa Maria. **Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula**. São Carlos: Pedro & João Editores; Cuiabá: EdUFMT, 2008.

PONZIO, Augusto. Problemas de sintaxe para uma linguística da escuta. In: BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. N. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

PONZIO, A. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. **Dialogando sobre diálogo na perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. 204p.

ROJO, R. H. R. **A Prática de Linguagem em Sala de Aula: Praticando os PCNs**. Mercado de Letras e EDUC/PUC-SP, 2000.

ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: Modo de pensar, modo de fazer. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SACOMAN, K. C. B. **Práticas dialógicas em sala de aula: condição fundante do sujeito letrado**. 2010. 163 f. Monografia (Graduação) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2010.

SANTOS, Sandoval N. G. **Recontando histórias na escola: Gêneros discursivos e produção da escrita**. SP: Martins Fontes, 2003.

SMOLKA, Ana L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo** / S.A1. 11. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto. 2004.