



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

MARTA LUZZI

**PRIMEIRAS AUTORIAS: O PROCESSO DISCURSIVO
NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A FORMAÇÃO DO
LEITOR/AUTOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I,
AMAMBAI, MS**

Campo Grande/MS

2014

MARTA LUZZI

**PRIMEIRAS AUTORIAS: O PROCESSO DISCURSIVO
NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A FORMAÇÃO DO
LEITOR/AUTOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I,
AMAMBAI, MS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Ensino de Linguagem

Orientadora: Prof^a. Dr^a Maria Leda Pinto

Campo Grande/MS

2014

L994p Luzzi, Marta

Primeiras autorias: o processo discursivo no ensino de língua portuguesa e a formação do leitor/autor nos anos iniciais do ensino fundamental I, Amambai, MS / Marta Luzzi. Campo Grande, MS: UEMS, 2014.

138p. ; 30cm

Dissertação (Mestrado) – Letras – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2014.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Maria Leda Pinto

1. Autoria 2. Linguagem 3. Processo discursivo I. Título

CDD 20.ed. - 372.6

MARTA LUZZI

**PRIMEIRAS AUTORIAS: O PROCESSO DISCURSIVO
NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A FORMAÇÃO DO
LEITOR/AUTOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I,
AMAMBAI, MS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Ensino de Linguagem

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Maria Leda Pinto (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr. Valdemir Miotello
Universidade Federal de São Carlos/UFSCAR

Prof. Dr^a. Aline Saddi Chaves
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr^a. Silvane Aparecida de Freitas – Suplente
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr^a. Adriana Lúcia de Escobar Chaves de
Barros - Suplente
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Campo Grande/MS, 03 de julho de 2014.

AGRADECIMENTOS

A palavra como a coloca Bakhtin é a ponte lançada entre o eu e o outro (2009, p.117), por isso, este não é um mero cumprimento formal de um gênero dissertativo de mestrado, mas compreende a necessidade de manifestar um profundo sentimento que nos acompanha em todo processo de produção acadêmica e se intensifica ainda mais no dia em que assumimos a responsabilidade (nossa posição axiológica) de um trabalho final.

Nesse sentido, as páginas que seguem traduzem os resultados de uma pesquisa que (só) foi possível pelo suporte recebido desse grupo de pessoas e dessas instituições, que ao longo de minha trajetória de trabalho me constituíram como pessoa, pesquisadora e profissional. É com profundo respeito e agradecimento que traduzo a minha imensa felicidade de lançar as minhas palavras:

A Deus, não somente hoje mas todos os dias de minha vida.

À minha família, pelo amor incondicional de minha mãe Noeli, meu pai Antonio, meu irmão Mauri e minha cunhada Camila, que me move e me complementa.

À minha orientadora, professora doutora Maria Leda Pinto, pelas horas de diálogo intelectual, mas, sobretudo pela amizade, pelo carinho e pela dedicação que trouxe as minhas inquietudes a relevância dessa pesquisa.

Aos meus professores, Daniel, Adriana, Marlon, Eliane, Nataniel, Miguel, Ana Arguelho, pela diversidade de conhecimento.

Em especial às professoras Silvane Aparecida de Freitas, Léia Teixeira Lacerda e Aline Saddi Chaves, pelas significativas interlocuções desse diálogo, além da amizade, do carinho e da atenção recebida. Obrigada!

Ao professor doutor Valdemir Miotello, pela generosidade, disponibilidade para a leitura desta pesquisa e pelos esclarecimentos significativos que contribuíram para a nova postura tomada.

Aos meus colegas/amigos, Kátia, Emerson e Eduardo pela primeira morada em Campo Grande; Soraia e sua família Pedro, Luan e Lucas; Mario Marcio; Melly; Magno; Hiroko Luiza; Simone, em especial por compartilharmos das mesmas angústias de orientandas; Nágila, Josemara, Michele e aos demais colegas de turma, obrigada pelos laços de estima e atenção.

Aos meus amigos, Murilo, Josilene, Claudio, Lilian e Caio, Rodrigo e Rita, Patrícia, Julieta, Franciele, Dami, Zaira, Viviane, agradeço a capacidade de manterem o vínculo de

amizade e afeto apesar do tempo e da distância. En especial y a mucho gusto, a mi amigo y hermano Mário Cairó, por sus traducciones compartidas.

À Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, pela bolsa do Programa Institucional de Bolsas aos Alunos de pós-graduação da UEMS – **PIBAP**, essencial para o andamento deste trabalho.

À Escola Estadual Dr. Fernando Corrêa da Costa, representada pelas professoras/diretoras Cassiana Melissa da Rosa Oliveira e Geanine de Moura Martins Recalde, pela confiança dada a um projeto de pesquisa, pela abertura proporcionada ao ambiente escolar de seus alunos e principalmente pela oportunidade de tornar pública a responsabilidade educacional e social que a escola tem.

Ao grupo de professoras do Ensino Fundamental I, com quem tive a felicidade de compartilhar o *fazer pedagógico* e o *fazer científico*: Liziana, Priscila, Amanda, Kátia, Julielma, Patrícia, Rita, Jociane, Elissandra, Ruthe, Graciosa, Luciana, Eli Regina, Rosana, Angela, Emerson, Aline, e as coordenadoras Professora Verinha, Professora Olga e Professora Roseli e em especial à coordenadora Liana Arâmbula Teixeira, pela disponibilidade em aproximar distâncias, enfim, agradeço por me proporcionarem esse material de pesquisa e os seus autores.

Aos alunos, Larissa, Caio, Bruna, Eric, Maria Luiza, Tiago, Letícia, Brendo, Micaella, Lucas, Agáta, Samuel, Ana Maria, Kaique, Adrielle, Raul, Luiza, Vinicius, Ana Paula, Gabriel e Laura, obrigada pelos enunciados concretos que possibilitaram a visão de horizonte nas muitas formas do dizer.

Aos pais dos alunos, pela possibilidade e disposição no empréstimo de cada caderno que não somente hoje, mas para sempre serão motivo de orgulho. Obrigada pela generosidade recebida de seus filhos, que representam muito mais que alunos, mas autores/criadores de uma história, nesse universo social que é a escola.

E. E. Dr Fernando Corrêa da Costa

Comandado em 19 de outubro de 2012
Hoje é Festa-Povo

OS TRÊS PORQUINHOS

ERA UMA VEZ TRÊS PORQUINHOS QUE
MORAVAM COM SUA MÃE E RESOLVERAM
CONSTRUIR SUAS CASAS.

UM FEZ A CASA DE PALHA O OUTRO DE MADEIRA
E O MAS VELHO DE TIJOLO

ENTÃO VEIO O LOBO E DERRUBOU AS CASAS
DE MADEIRA E PALHA MAS NÃO CONSEGUIU DERUBAR
A DE TIJOLO.

OS TRÊS PORQUINHOS VIVERAM FELIZES PARA
SEMPRE



[...] Pensar é um ato. Sentir é um fato. Os dois juntos – sou eu escrevendo o que estou escrevendo. [...] (CLARICE LISPECTOR, 1999, p.11)

LUZZI, Marta. *Primeiras autorias: o processo discursivo no ensino de Língua Portuguesa e a formação do leitor/autor nos anos iniciais do Ensino Fundamental I*, Amambai, MS. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o processo de ensino/aprendizagem da linguagem escrita e a constituição do leitor/escritor/autor a partir dos textos produzidos por aprendizes/autores — na fase inicial da escrita — nas aulas de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. O interesse em estudar o texto/discurso dos aprendizes da escrita se deve, primeiramente, ao aprofundamento dos estudos relacionados à linguagem e ao sujeito, o que torna clara a relevância da pesquisa, já que a escola deve ser um lugar de construção de sujeitos, que inseridos nesse contexto desde os anos iniciais, vivenciam ou deveriam vivenciar situações de aprendizagem, por meio de sua própria linguagem, visto que, são falantes dessa língua. Nesse sentido, optamos por estudar a linguagem, a partir da concepção sociointeracionista e dos estudos trazidos pelo Círculo de Bakhtin, que compreende a constituição do sujeito, nas diversas relações dialógicas. Diante dessas considerações, esta pesquisa focaliza o Ensino de Língua Portuguesa como um processo interativo, que evidencia o sujeito e suas interlocuções, por meio de espaços de produção de sentido, que revelam em seus enunciados concretos o conhecimento e a compreensão de sua língua em uso. Os dados desta pesquisa são constituídos de 33 (trinta e três) textos/discursos produzidos por 4 (quatro) autores/aprendizes no 1º ano e 2º ano, em 2012 e 2013, respectivamente. Destacamos que, na análise desse *corpus*, seguimos as mesmas etapas desenvolvidas didaticamente pelas professoras no caderno de produção textual, que apresenta uma sequência definida no: 1º ano — *Avaliações diagnósticas, Reestruturação Coletiva/Análise Linguística, Produção Coletiva e Produção Individual* e no 2º ano — *Atividade diagnóstica, Reestruturação Coletiva/Análise Linguística, Produção Coletiva e Produção Individual a partir do reconto*. Dessa forma, é relevante mencionar que o trabalho das professoras é fundamental para a organização da pesquisa, que é desenvolvida nas bases das produções de textos registradas nos cadernos pelos aprendizes da linguagem escrita. Nessa perspectiva, o texto/discurso toma uma proporção maior de escrita e de significados no 2º ano, a partir da relevância empregada aos gêneros discursivos, que possibilita ao autor/aprendiz no uso pela materialidade verbal as evidências de sua singularidade, subjetividade, autoria e principalmente a elaboração criativa em meio ao processo de ensino/aprendizagem da linguagem escrita.

Palavras – chave: Autoria. Linguagem. Ensino Fundamental I. Processo discursivo. Leitura e Escrita.

LUZZI, Marta. *Primeras autorías: el proceso discursivo en la enseñanza de la Lengua Portuguesa y la formación del lector/autor en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental I*, Amambai, MS. 2014. 138 h. Investigación (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS

RESUMEN

Esta investigación tiene el objetivo de analizar el proceso de enseñanza/aprendizaje del lenguaje escrito y la constitución del lector/escritor/autor a partir de los textos producidos por los aprendices/autores — en la fase inicial de la escritura — en las clases de la lengua portuguesa en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental I. El interés de estudiar el texto/discurso de los aprendices de la escritura, se debe, primeramente profundizar los estudios relacionados al lenguaje y al sujeto, en la que se torna clara la relevancia de esta investigación, ya que la escuela debe ser un lugar de construcción de sujetos, que inseridos en este contexto al principio de los años escolares, tornan sus vivencias aunque vivenciales por medio de las situaciones de aprendizaje, por sus propio lenguaje, sino que es un hablante de ese lenguaje. En este sentido, optamos por estudiar el lenguaje, a partir de la concepción socio inter-accionista y a los estudios traídos por el Círculo de Bakhtin, que comprende la constitución del sujeto en las diversas relaciones dialógicas. Delante de esas consideraciones, esta investigación, focaliza la Enseñanza Fundamental de la Lengua Portuguesa en el proceso interactivo, que evidencia el sujeto y sus interlocuciones en el medio de los espacios de producción de sentido, que revelan en sus enunciados concretos el conocimiento y la comprensión de su lengua en uso. Los datos de esta investigación, son constituidos de 33 (treinta y tres) textos/discursos producidos por 4 (cuatro) autores/aprendices en el 1º año y el 2º año, en 2012 y 2013, respectivamente. Destacamos que, el análisis de ese *corpus*, siguiendo las mismas etapas desarrolladas didácticamente por las profesoras en el cuaderno de producción textual, que presenta una serie definida en: 1º año — *Avaliações diagnósticas, Reestruturação Coletiva/Análise Linguística, Produção Coletiva e Produção Individual* y en el 2º año — *Atividade diagnóstica, Reestruturação Coletiva/Análise Linguística, Produção Coletiva e Produção Individual a partir do reconto*. De hecho, es relevante mencionar que el trabajo de las profesoras es fundamental para la organización de la investigación, que es desarrollada en las bases de las producciones de textos registradas en los cuadernos por lo aprendices del lenguaje escrito. En esa perspectiva, el texto/discurso toma una proporción mayor de la escritura y de significados en el 2º año, a partir de la relevancia puesta a los géneros discursivos, que posibilita al autor/aprendiz el uso en la materialidad verbal las evidencias de su singularidad, subjetividad, autoría y principalmente la elaboración creativa en medio del proceso de enseñanza/aprendizaje del lenguaje escrito.

Palabras-claves: Autoría. Lenguaje. Enseñanza Fundamental I. Proceso discursivo. Lectura y Escrita.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 12 |
| 1. A CRIANÇA NA FASE INICIAL DA ESCRITA | 12 |
| 1.1 Objetivo e Justificativa da pesquisa..... | 15 |
| 1.2 Questões da pesquisa:..... | 16 |
| 1.3 Metodologia da pesquisa | 17 |
| 1.4 Organização da dissertação | 21 |
| 2. AQUISIÇÃO DA ESCRITA — DIFERENTES PONTOS DE VISTA | 26 |
| 2.1 A palavra carregada de sentido..... | 29 |
| 3. LINGUAGEM E INTERAÇÃO: PRODUÇÃO E REESTRUTURAÇÃO COLETIVA DE TEXTOS..... | 53 |
| 4. A IMPORTÂNCIA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS PARA O PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM..... | 79 |
| 5. PRODUÇÃO DE TEXTOS: PRIMEIRAS AUTORIAS NAS RELAÇÕES ENTRE O AUTOR E O SEU <i>CRIADO</i> | 102 |
| ALGUMAS CONSIDERAÇÕES | 133 |
| REFERÊNCIAS | 132 |
| ANEXOS..... | 135 |

INTRODUÇÃO

*[...] Por toda parte há um texto real ou eventual e a sua compreensão.
A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo.
Nós não perguntamos à natureza e ela não nos responde.
Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos
a observação ou a experiência para obtermos a resposta.
Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte
e nos empenhamos em interpretar o seu significado.
Estamos interessados primordialmente nas formas concretas dos textos
e nas condições concretas da vida dos textos, na sua inter-relação e interação.
(Bakhtin, 2010a, p. 319)*

1 A CRIANÇA NA FASE INICIAL DA ESCRITA

Os estudos voltados para a Aquisição da Linguagem Escrita no Brasil, nos anos 80, nos remetem aos estágios de evolução da Escrita, trazidos por Emília Ferreiro e seus colaboradores, que contribuíram significativamente para que o processo de aquisição da escrita, nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, se desenvolvesse.

No entanto, os estudos levantados por Smolka (2008, p.17) vão além das posições defendidas pelas autoras, demonstrando os limites dessa abordagem: “Com base numa sólida evidência, e demonstrando uma grande honestidade intelectual, o trabalho de Ferreiro e Teberosky (1979) apontam várias **contradições e conflitos**, tanto do ponto de vista psicolinguístico quanto do ponto de vista pedagógico.”

Para essa autora, estudar os textos produzidos pelos aprendizes da escrita¹, em sala de aula, nos insere não só em um contexto voltado para a aquisição da linguagem escrita como também para os estudos do sujeito, da linguagem e principalmente da inserção social escolar, desse aprendiz na fase inicial da escrita, vista a partir do sociointeracionismo, como evidenciaremos no percurso desta pesquisa.

Embora não tenhamos como fundamento teórico os trabalhos de Ferreiro e Teberosky, eles estão presentes nas Avaliações Diagnósticas desenvolvidas pelas professoras e que compõe uma parte do *corpus* desta pesquisa. Nesse sentido, os estudos mais aprofundados trazidos na perspectiva de Smolka, evidenciam uma troca de posição, de *contradições e*

¹ Utilizamos o termo empregado por João Wanderley Geraldi em sua obra: A Aula como Acontecimento, Pedro & João Editores, São Carlos-SP, 2010, especificamente para os 4 (quatro) aprendizes da escrita, cuja produção compõe o *corpus* desta pesquisa.

conflitos para uma efetiva posição de sujeito histórico, social e culturalmente inserido no contexto escolar, na fase inicial da escrita, como expressa a autora (2008, p.21):

Comecei a suspeitar do meu trabalho. Comecei a perceber a amplidão da questão. Vi que pensar em processo de aquisição da escrita nos remete a buscar historicamente, sócio-culturalmente, psicologicamente, raízes e origens desta forma de linguagem. *Levanta a questão do signo, da capacidade humana de criar sinais e símbolos.* Leva-nos a considerar, na sua gênese, do ponto de vista da nossa cultura ocidental, a relação pensamento/linguagem no movimento das interações humanas... Mas falar da relação pensamento/linguagem nos remete às teorias do conhecimento, ao aspecto filosófico da questão; e falar no movimento das interações humanas nos abre à dimensão política... [...] (grifo nosso)

Nesse sentido, não é preciso romper com a herança cultural trazida pela educação tradicionalista, mas ela definitivamente necessita de entendimento para que a mudança e o deslocamento no ensino aconteçam. Desse modo, esse *movimento das interações humanas* entre o sujeito/aluno e o sujeito/professor recria todo o cenário educacional para que o conhecimento seja constituído pelas práticas sociais. Sobre essa questão, Geraldi propõe uma inversão da *flecha* em que o professor e o aluno sejam constituídos pelo aprendizado do que é vivido por eles, não restrito ao âmbito escolar, mas aberto ao ambiente social. Como ressalta o autor:

Na inversão da flecha, o professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é o sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas. O ensino do futuro não estará lastreado nas respostas, mas nas perguntas. Aprender a formulá-las é essencial. Na lição de Saramago, “tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas”. (GERALDI, 2010, P. 96)

Essa reflexão de Geraldi corrobora, portanto, com os estudos e as indagações trazidas por Smolka, que nos possibilita refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa em uma perspectiva bakhtiniana, em que “pode-se afirmar que o processo de uso da língua demanda movimentos quase concomitantes de reconhecimento e de compreensão.” (Id. Ibid.,2010, p.71).

Nessa perspectiva, para a criança na fase inicial da escrita, reconhecer e compreender a língua que fala ou com a qual se comunica de forma dialógica com o seu interlocutor é também construir enunciados que fazem parte do discurso interior que ao ser verbalizado ou escrito evidencia a contrapalavra, a aceitação, a negação, para que todo esse discurso interno seja reformado e compreendido. O texto é visto como material discursivo que abrange sentidos de uma língua polifônica. A esse respeito, Geraldi (2010, p. 74-75) expõe seu ponto de vista:

[...] o discurso – e o texto em que encontra sua materialização – não é um produto da aplicação de regras, mas resultado de uma atividade que explora e calcula possibilidades, seleciona algumas entre outras, avança e recua, etc. O que podemos fornecer, com base em nossa atividade objetivante, isto é, do ponto de vista teórico, àquele que fala/discursa (e por isso produz textos) são informações a respeito de alguns processos postos em funcionamento na atividade discursiva, processos que vão desde a construção da coesão, coerência, informatividade, referencialidade etc. até correlações entre o discurso e sua memória, entre o discurso e as instituições sociais, entre o discurso e as relações de poder. [...] Em síntese, não se pode imaginar que um discurso resulte da aplicação de regras (ou de uma maquinaria estrutural capaz de gerar, dadas determinadas condições de produção, um discurso específico e adequado à situação).

O deslocamento do ensino aproxima os *fazeres pedagógicos*² aos *fazeres científicos*³ relacionados aos estudos da linguagem e da filologia que apontam características significativas *da consciência (Bakhtin) e das estruturas do pensamento (Vigotski)*. (GERALDI, 2010, p.53). A partir desse ponto de vista, é preciso mudar as perguntas para que possamos ver a educação como ciência, e não simplesmente como mera experiência de trabalho. Por esse motivo, vamos ao encontro de pontos fortes, das perguntas cabíveis às quais Geraldi (2010, p. 53) reformula:

No entanto, para se compreender o que é constante neste percurso é preciso ir além de umas poucas gerações de professores e alunos. E ir além demanda um outro conjunto de perguntas, não mais sobre o “como ensinar” e sobre “o quê ensinar” – esta última questão sempre remete aos conhecimentos e saberes selecionados para o ensino dentro de um conjunto muito amplo da herança cultural. Para ir além é preciso fazer perguntas mais raras: perguntas do tipo “para quem ensinamos o que ensinamos?” ou “para que ensinar a estes sujeitos o que ensinamos?” ou “de onde vem o que ensinamos?”

E completa:

As respostas a estas perguntas, tanto nos fazeres científicos como nos fazeres pedagógicos, são pressupostos quase nunca explicitados. São, no entanto, perguntas essenciais. É nas respostas a estas questões que os fazeres pedagógicos e os fazeres científicos se encontram, quando ambos são assumidos como compromisso responsável – no sentido bakhtiniano de *responsabilidade/responsividade*. *Sem refletir sobre estas interrogações, pesquisa e ensino tornam-se práticas, mas jamais experiência.* (grifo nosso)

Neste sentido, tomamos por base essas perguntas e respostas para que o *corpus* que compõe esta pesquisa seja analisado a partir de um processo de ensino que se fulcra ao fazer científico da linguagem e do homem como ser social, histórico e culturalmente agente no seu ambiente escolar. Nessa perspectiva, os princípios da Análise do Discurso (AD) e as ideias de Bakhtin ressaltam uma nova concepção de linguagem e de sujeito⁴ em que a língua é

² Fazeres pedagógicos, de acordo com Geraldi, compreende as atividades docentes.

³ Fazeres científicos se constituem nas investigações realizadas sobre a linguagem e o ensino da língua.

⁴ Utilizamos o embasamento teórico trazido pelo GEGe caderno de estudos I, páginas 96 e 97, que compreende a questão do sujeito entre as mais importantes para a teoria dialógica, desse modo Bakhtin é incisivo na defesa de um sujeito ativo na língua, sendo assim também constituído por ela e a partir do diálogo e da interação verbal

percebida na compreensão dessa linguagem, que se dá na interação (ação) verbal entre locutor e interlocutor, conforme nos esclarece Pinto (2006, p. 73):

Em uma vertente bem atual da AD, temos a noção de sujeito construída a partir das ideias de Bakhtin. Para ele a língua é vista a partir de uma concepção de linguagem, onde o exterior, o outro são determinantes. Coloca a interação verbal como a chave fundamental da língua que se dá na e pela enunciação (produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e que se dá na interação verbal: locutor/interlocutor. Defende o conceito de dialogismo e valor duplo da palavra, ou seja, no seu sentido lexical e no sentido de encadeamento de ideias, entendida como unidade de enunciação.

Diante dessas considerações, é possível afirmarmos que o *fazer pedagógico* corrobora significativamente com as vertentes teóricas que evidenciam o sujeito constituído (em ações) na/pela linguagem. Nesta pesquisa, aproximamos, portanto, as perguntas reformuladas por Geraldi em posição de investigação e diálogo sempre em contradição com a palavra do outro, para que uma nova ideia seja levantada, confrontada e uma nova possibilidade exista para os aprendizes na fase inicial da escrita, pois nos relacionamos e nos constituímos nesse paradoxo que é a linguagem.

1.1 Objetivo e Justificativa da pesquisa

De acordo com esta perspectiva teórica, temos como objetivo desta pesquisa analisar o processo de aquisição da linguagem escrita e a constituição do leitor/escritor/autor a partir dos textos produzidos por aprendizes/autores — na fase inicial da escrita — nas aulas de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Nesse sentido, os textos escolares representam o ponto fundamental para o ensino de Língua Portuguesa tendo em vista que esses textos são tomados como *ponto de partida e ponto de chegada* das aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I, Amambai, MS. Portanto, o que analisamos no *corpus* desta pesquisa avança para além do texto, no fio do discurso onde o autor/sujeito tem seus dizeres permeados de muitas vozes.

Dessa perspectiva, optamos por estudar a linguagem, a partir da concepção sociointeracionista, que compreende a constituição do sujeito, nas diversas relações dialógicas, propondo-se a focalizar o ensino de Língua Portuguesa como um processo interativo, que evidencia esse sujeito e suas interlocuções, por meio de espaços de produção

com o outro. O sujeito é constituído de fora para dentro. Como afirma Bakhtin, até mesmo o consciente e o discurso interior são formados socialmente; a língua está sempre em movimento na interação dos sujeitos, em uma relação de estabilidade e instabilidade entre estes e o meio social. Portanto, o sujeito na teoria bakhtiniana é considerado como um ser de ações concretas, em contraposição à concepção de sujeito abstrato ou idealizado.

de sentidos. Trabalhar nessa perspectiva pressupõe que é pela interação verbal que os sujeitos enunciadore se recompreendem e se constituem socialmente na relação com o outro.

Essa concepção está associada às ideias de Mikhail Bakhtin e aos fundamentos da Análise do Discurso de linha francesa, que além de contribuir para a formação do leitor/escritor/autor, evidencia o texto/discurso em que a linguagem é o meio pelo qual nos constituímos como sujeitos que dividem um espaço discursivo com o outro, como nos esclarece Pinto (2006, p. 74): “O texto encena essa relação, pois nele o sujeito divide seu espaço com o outro, já que nenhum discurso provém de um sujeito como fonte única do seu dizer”.

Nesse sentido, esta pesquisa se justifica, porque além de trazer um aporte teórico que amplia a discussão do texto no fio do discurso, proporciona/ínova uma antiga tendência sobre o sujeito singular, que usa esse espaço discursivo para se mostrar autor/autor-criador. Explorando mais essa questão, recorreremos à AD para pontuarmos os sentidos do texto. Segundo Pinto (2006, p.72):

A Análise do Discurso oportuniza, portanto, uma discussão que trata o texto como um todo e, diferentemente de uma postura abstrata e fragmentada, possibilita uma reflexão sobre enunciados concretos construídos por sujeitos ideologicamente constituídos, pois é por meio do uso da língua dentro do contexto social em que vive e atua que o homem se constitui e estabelece vínculos sociais com outros sujeitos e outras culturas.

1.2 Questões da pesquisa:

Nesta pesquisa, procuramos mostrar que o ensino/aprendizagem nos anos iniciais da alfabetização não compreende somente a leitura e a escrita de textos, mas também o envolvimento do aluno/sujeito em um processo de constituição do conhecimento, que ao longo dos anos escolares se aprimora, se refaz em um movimento constante na/pela linguagem. Nesse processo, a relação triádica entre professor, aluno e conhecimento se perpetua para que o deslocamento do ensino aconteça. Diante dessas considerações, foram levantadas algumas questões que serão respondidas no decorrer da pesquisa, tais como:

a) Refletimos sobre a escrita do ponto de vista dos professores alfabetizadores. Essa seria realmente a base para o processo ensino/aprendizagem da linguagem escrita?

b) O signo, como materialidade verbal, é constituído pelo conteúdo e as experiências da vida particular, por isso as crianças nas fases iniciais da escrita representam pela sua escrita, signos singulares e autorais?

c) Os signos, as palavras que os aprendizes da escrita constroem rompem, nesse sentido, com a visão que o adulto/professor construiu. Essa escrita representada pelo símbolo semiótico constitui-se de singularidades e de autoria?

d) Os conteúdos e os textos estudados na escola atualmente a partir dos gêneros discursivos possibilitam ao aluno a ampliação ou remetem ao engessamento das produções textuais? Nesse sentido, a escola estaria nas bases do ensinar ou do aprender?

e) A feitura dos símbolos semióticos presentes nos textos/discursos produzidos pelos aprendizes evidenciam em sua escrita indícios de autor-criador? Podemos evidenciar que os desenhos, que são feitos a cada término da história, completam o sentido dos textos?

1.3 Metodologia da pesquisa

O interesse em estudar o texto/discurso dos aprendizes da escrita se deve, primeiramente, ao aprofundamento dos estudos relacionados à linguagem e ao sujeito, o que torna clara a relevância da pesquisa, já que a escola deve ser um lugar de construção de sujeitos, que inseridos nesse contexto desde os anos iniciais, vivenciam ou deveriam vivenciar situações de aprendizagem, por meio de sua própria linguagem, visto que, são falantes dessa língua. Referimo-nos que essa criança traz consigo uma bagagem de linguagem, de pensamento e de estímulo, que, por sua vez, precisa de alicerces para desenvolver suas hipóteses de construção de conhecimento.

Entretanto, é importante esclarecer que não estamos relacionando a linguagem a um sistema de normas fechado, mas a outra posição, a outro lugar, onde a sua concepção está na interlocução, em que a linguagem é vista como inter-relação, para que desse modo possa constituir o próprio sujeito nas multiplicidades das relações sociais. Segundo as ideias de Pinto (2006, p.74):

Neste sentido, o sujeito se constitui na e pela linguagem; sujeito heterogêneo que deixa de ser visto como único na instância discursiva, para deixar evidente seu caráter contraditório: marcado pela incompletude por definição, deseja “ser inteiro”, aproximando-se do outro, também incompletude por definição, na busca da totalidade nunca alcançada. Assim numa relação dinâmica entre identidade e alteridade, o sujeito é ele mais a complementação do outro.

A realização dessa pesquisa se constitui em um desafio de refletir e analisar não somente os textos/discursos, mas o processo de ensino/aprendizagem visto a partir das interações entre o *eu* e o *outro* em um *corpus* selecionado que é constituído de textos/discursos escritos por alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I, em fase de

compreensão e de reconhecimento da linguagem escrita. Nessa sequência, acompanhamos, em uma sala de 1º ano B, 23 (vinte e três) alunos durante o ano de 2012 e, consecutivamente, essa mesma turma no 2º ano B, em 2013.

O desenvolvimento da pesquisa compreendeu, inicialmente, dois momentos que são previstos pela ética acadêmica, quando a investigação envolve seres humanos. Desse modo, foi enviada uma carta de apresentação e aceite, primeiramente, para a direção da escola e para a professora da turma, que receberam a presença desta pesquisadora, de forma receptiva e com muito entusiasmo, por compreenderem a importância de seu trabalho como objeto de uma pesquisa vinculada à Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.

Em um segundo momento, visitamos e conversamos com os alunos, no segundo semestre de 2013, para explicar-lhes como daríamos continuidade à pesquisa. Em seguida, enviamos uma segunda carta (as cartas seguem em anexo) aos pais, que autorizaram o empréstimo dos cadernos que fazem parte do *corpus*, pois estes se tornaram públicos, tanto para o estudo quanto para a divulgação da pesquisa.

Nesses dois momentos, percebemos que a escola oportuniza um campo muito vasto para pesquisa, pois tivemos que estabelecer um recorte para análise do *corpus*, visto que, os cadernos dessa turma, nesses dois anos, compreendem uma vasta produção textual, muito significativa tanto para os assuntos relacionados à Análise do Discurso, quanto para as pesquisas sobre a aquisição da linguagem escrita.

Nesse sentido, na realização da escolha, não generalizamos ou igualamos as produções, pois o que torna significativa a pesquisa é a criação, a singularidade e principalmente a autoria presente em cada um dos textos. Entretanto, é possível afirmar que os critérios para a escolha tornaram-se argueiros, frente ao considerável processo em que esses aprendizes estão inseridos. Dessa forma, o critério que prevaleceu no estabelecimento do recorte dos dados para a análise foi o da significância da assiduidade nas produções textuais dos cadernos de 04 (quatro) alunos, entre os anos de 2012 (1º ano) e 2013 (2º ano).

Ressaltamos, no entanto, que as produções não contempladas neste trabalho foram analisadas, no andamento do mestrado, em eventos onde tivemos a oportunidade de divulgar e de explanar esses outros textos em artigos, comunicações e palestras, que participamos por todo o Brasil. Cabe salientar, que além desses outros textos que compõem nosso material de apoio, todo esse material faz parte não só de uma dissertação, mas também de um processo que evidencia o desafio —na compreensão desse *corpus*— que se constitui o ensino de Língua Portuguesa para os primeiros anos do Ensino Fundamental I.

Procuramos aproximar ao máximo o aporte teórico do *corpus*, em uma composição paralela das práticas pedagógicas de produção textual com a teoria, em outras palavras, as evidências do *fazer pedagógico* com o *fazer científico*. A partir desta perspectiva, seguimos as etapas que compõem o caderno de produção de texto dos alunos para constituir cada um dos capítulos desta dissertação. As primeiras análises iniciam-se pelas avaliações diagnósticas, feita pela professora como forma de sondagem dos níveis de escrita e que ao longo do processo, serviram de base para que a professora constituísse em duplas os aprendizes de níveis diferentes, para que houvesse a troca e a interação com o outro.

Nessa sequência, analisamos as reestruturações/análises linguísticas feitas a partir das músicas⁵ que as crianças cantarolavam ao mesmo tempo em que escreviam, pintavam, interagiam e se inter-relacionavam consigo mesmas e com os outros. É evidente que além das relações inter e intrapessoais existia também um desafio oportunizado pela professora, que lançava e conduzia todo o movimento da sala de aula, no entanto, eram os aprendizes que escolhiam, que criavam e direcionavam de forma autônoma o novo texto, naquele momento, reescrito por todos. No momento seguinte de análise, verificamos as produções coletivas de texto, em que a professora estabeleceu etapas. A primeira delas é a contação de histórias que ganha sentido tanto no reconto⁶ oral individual, quanto na participação de todos, no coletivo.

Nesse sentido, a etapa seguinte, que é a escrita coletiva de texto, é conceituada de outra forma, e dá lugar não à transmissão da fala para a escrita, mas o sentido que a escrita evidencia no jogo dialógico e interativo na/pela linguagem. Além disso, os aprendizes participaram ativamente de todo o processo, de escrita da música ou do texto no quadro, para que depois individualmente pudessem desenvolver a sua escrita no caderno de produção textual. Tendo em vista esses fatos, podemos afirmar, que mesmo o aprendiz não dominando os códigos da escrita padrão, o signo que ele escreve é elaborado de maneira singular e criativa, para que seja ao longo do processo escolar, incorporado a feitura da escrita padrão.

Além disso, é evidente a relação semiótica, tanto com o signo escrito por eles quanto nos desenhos feitos ao final de cada um dos textos. Cabe salientar que o desenho é uma parte significativa do processo de escrita, pois os aprendizes relacionam o imaginário com seu cotidiano, por isso a intensidade e a variedade dos gêneros discursivos que compõem o Referencial Curricular Estadual são importantes para que, segundo os princípios bakhtinianos,

⁵ A descrição das atividades realizadas durante as produções textuais será apresentada a seguir com as análises dessas produções.

⁶ Utilizamos esse termo, não só na relação lexical da palavra e da sua formação, mas agregamos ao sentido do prefixo (re) o caráter polissêmico do sentido da palavra contado pela oralidade ou pela escrita e inovado por outras vozes de um já enunciado.

os aprendizes tenham a liberdade a partir da oralidade de reformulação, transformando o conto oral como, por exemplo, o reconto da história da Chapeuzinho Vermelho no gênero bilhete, conforme evidenciaremos ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

A partir desses pressupostos iniciais, selecionamos e analisamos os textos/discursos produzidos, nos anos de 2012 e 2013, por 04 (quatro) alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I, da Escola Estadual Dr. Fernando Corrêa da Costa, localizada no município de Amambai, que, por uma questão ética, serão, neste trabalho, nomeados como autor/aprendiz A, autor/aprendiz B, autor/aprendiz C e autor/aprendiz D. Na inter-relação entre as produções de 2012 e 2013, os textos demonstram um processo de escrita que proporciona ao aprendiz a construção e a reconstrução de cada um dos seus textos, evidenciando um processo de possibilidades de escrita, em que o *eu* compartilha e relaciona o discurso que o constitui com os outros colegas de sala. Nesse sentido, a construção do texto nunca é linear e não é usada para a aplicação de regras gramaticais, pois cada texto é único, construído por um autor singular, criador que deixa evidências de outros discursos produzidos por ele e pelos outros.

Vale destacar que, do início de 2010 até o final de 2011, tive a oportunidade de trabalhar nesta escola como coordenadora de área de Língua Portuguesa do Projeto “Além das Palavras⁷”, e pude compreender a importância que a escola oportuniza à produção e reescrita de textos elaborados pelos aprendizes. Aparentemente, o trabalho elementar e diário com a leitura, a produção textual e a análise linguística, não trazem nenhuma novidade para as aulas de Língua Portuguesa, mas nesse contexto, a responsividade/responsabilidade do professor se manifesta como coenunciador e considera o *outro*, na interlocução. Diante dessas considerações, esse processo de ensino em que os aprendizes estão inseridos, foi fundamental para a escolha e aprofundamento desta pesquisa.

A Escola Estadual Dr. Fernando Corrêa da Costa é referência no Estado, pela implantação do Curso do Magistério⁸ no qual tive a oportunidade de concluir o ensino médio constituindo-me — com o título conferido pela instituição — *professora da pré-escola e de ensino de 1ª à 4ª séries*, em 1998. Atualmente, além de atender mais de mil alunos entre o Ensino Fundamental I, II e o Ensino Médio, a escola oferece também cursos técnicos em Recursos Humanos, Transações Imobiliárias e o Normal Médio (profissionalizante) que caracteriza mais uma vez a importância da escola na formação dos profissionais que atuam no Ensino Fundamental I.

⁷ Esse projeto consistia em trabalhar a disciplina de Língua Portuguesa junto aos professores/pedagogos do ensino fundamental I, desde a sua fundamentação aos estudos dos gêneros textuais.

⁸ O curso do Magistério, que foi extinto em 1999, hoje, em consonância com a legislação, foi reestruturado como Normal Médio e compõe o quadro dos cursos profissionalizantes implantados em todo o Estado.

Nesse sentido, é relevante mencionar que os resultados obtidos pela escola no IDEB⁹ nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos), em 2009, era 5,2 e conforme dados divulgados em 14/08/2012 a nota, nesse ano, foi 6,4, um aumento significativo em um período de três anos, posicionando a escola em 2º lugar na classificação geral do município de Amambai e, dentre as 365 (trezentos e sessenta e cinco) escolas do Estado, com o 14º lugar.

Poderíamos afirmar que a escola está dentro dos padrões exigidos pelo MEC, mas, como percebemos no decorrer desta pesquisa, isso não se reflete no ensino da linguagem, em há um deslocamento, um desequilíbrio na relação entre a linguagem oral e a escrita. Desse modo, esta pesquisa não se limita apenas a analisar o *corpus*, ou somente ao ensino de Língua Portuguesa, mas também a um conjunto de fatores que agregamos para que o *fazer pedagógico* esteja articulado ao *fazer científico*, de modo que este último possa contribuir significativamente para a compreensão do objeto como um todo, e não se apresente mais fragmentado e distorcido pela herança cultural que ainda nos assombra. Nesse sentido, temos nas palavras de Geraldi (2010, p. 54), definições e contribuições em relação a esses *fazeres*:

[...] O tempo da pesquisa e o tempo de ensino têm lógicas distintas, e as exigências postas para aquela não demandam urgência como as enfrentadas pelo professor que, na sala e diante de seus alunos tem que tomar decisões, agora ao mesmo tempo em que, refletindo sobre sua ação, contribuir para soluções de problemas sequer ainda imaginados pelo pesquisador. Por isso a atividade docente, em seu fazer pedagógico, vai além dos fazeres científicos embora não possa prescindir destes.

É importante ressaltar que, ao unir esses dois *fazeres*, não resolveremos todas as indagações de uma investigação iniciada em 2010, mas que seu aprofundamento corrobora com as novas vertentes sobre o ensino de linguagem. Nesse sentido, as observações e as conversas informais feitas com as crianças, na escola, por esta pesquisadora, mostraram como elas — fase inicial da escrita — são envolvidas no processo de ensino/aprendizagem, que aumenta significativamente o seu volume de escrita e de produção textual.

No próximo item, apresentamos a estrutura desta dissertação, em que desenvolvemos uma organização distinta da convencional, tomando como base, o próprio caderno de produção textual dos alunos/aprendizes.

1.4 Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos que — em seu desenvolvimento — atendem a mesma ordem estabelecida pela distribuição dos textos do caderno de produção textual dos alunos, que seguem uma organização não linear do Referencial Curricular

⁹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Estadual. Dessa forma, toda a organização da pesquisa é desenvolvida com base nas produções de textos registradas nos cadernos pelos aprendizes da escrita, no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental I, que apresentam uma sequência assim definida:

1º. Ano — *Avaliações diagnósticas* — que se compõem dos subitens: escreva o nome dos desenhos e escreva a música — *Reestruturação Coletiva/Análise Linguística, Produção Coletiva e Produção Individual*.

2º Ano — *Atividade diagnóstica* — leitura e interpretação e escrita de textos a partir do (re)-conto — *Reestruturação Coletiva/Análise Linguística, Produção Coletiva e Produção Individual a partir do reconto*.

Esclarecemos que, nesta pesquisa, tomamos por base de análise todas as etapas desenvolvidas nos cadernos do 1º ano e dos cadernos do 2º ano, analisamos somente a *Produção Individual* a partir do reconto, estabelecendo as inter-relações pertinentes entre esses dois anos. Portanto — tomando por base os fundamentos teóricos da Análise do Discurso e as ideias do Círculo de Bakhtin, bem como de pesquisadores que trabalham nessa mesma perspectiva — construímos os 05 (cinco) capítulos que compõem esta dissertação.

Para uma maior compreensão do desenvolvimento dessas atividades propostas pela professora da turma, apresentamos cada uma das etapas. Nas *avaliações diagnósticas*, a professora propôs a seguinte sequência: a) escreva o nome dos desenhos – neste item os aprendizes receberam uma folha com vários desenhos impressos e escreveram, de forma espontânea, o nome desses desenhos, que após a realização da atividade passaram a compor o caderno de produção de texto. Considerando essas avaliações, observamos que a professora “classifica”, no alto da folha, as fases de desenvolvimento da escrita em que cada criança se encontra; b) escreva a música – nesta atividade a professora coloca uma canção infantil para os aprendizes ouvirem, depois canta com eles e, por fim, pede que escrevam essa música no caderno, estimulando-os, pois os aprendizes são impulsionados a escreverem a música que conhecem e trazem da educação infantil¹⁰, em um diálogo constante entre as vozes do eu-professor-aluno, eu-aluno-professor e na interação, na troca, no jogo de sentido que a escrita possibilita na linguagem.

Seguindo essas etapas, a *Reestruturação Coletiva/Análise Linguística* consiste em, a partir da escolha de um desses textos elaborado pelos aprendizes da escrita, analisá-lo e reestruturá-lo coletivamente para que outro texto seja construído. Portanto, essa etapa não

¹⁰ As canções apresentadas pela professora aos aprendizes são, geralmente, as mesmas ouvidas e cantadas na Educação Infantil.

corresponde às ideias de estruturação e adequação gramatical, mas ao jogo interativo da criação coletiva, na troca de dizeres e na língua em uso.

A professora, em um primeiro momento, escolhe um texto que não necessariamente ressalta erros individuais, mas oportuniza, à grande maioria dos aprendizes, o domínio linguístico para que o reconhecimento e a compreensão da linguagem escrita aconteçam. Nesse sentido, em um segundo momento, o texto é apresentado à turma com a autorização do autor, para que a reestruturação seja desenvolvida no coletivo. Desse modo, essa atividade é vista e recebida pelos aprendizes como etapas da linguagem escrita e que fazem parte do ensino de Língua Portuguesa.

Na etapa seguinte, a *Produção Coletiva*, a professora — que desenvolve a atividade com a participação dos aprendizes — compartilha a contação¹¹ e a organização da história, ou seja, oralmente pergunta, interage, ressalta algumas falas, desenvolve as sequências de cada episódio, entre outros aspectos, de acordo com o Referencial Curricular para o uso dos gêneros discursivos. Nesse sentido, essa história se constitui de muitas vozes que juntas fazem parte do texto que foi desenvolvido e escrito coletivamente. Cabe ressaltar, que ao término dessa produção, os aprendizes copiam esse texto em seus cadernos de produção textual, como materialidade verbal, elaborada na troca, na aceitação da voz do *outro* e na interação verbal. Além disso, essa etapa de produção textual possibilita ao aprendiz a fluidez de sentido que a linguagem escrita proporciona a seus textos.

A última das etapas constitui a *Produção Individual*, e compreende alguns períodos de sucessão que partem da contação de histórias, para o desenvolvimento do texto como materialidade discursiva e produção individual. Nesse sentido, a professora, depois de narrar oralmente a história, escolhe e envolve o aprendiz para que ele possa destacar, à sua maneira, cada uma das partes dessa história.

Nessa perspectiva, a narrativa oral ganha um sentido novo, na voz do aluno, que interage, inova e amplia a relação entre o *eu* e os *outros*. Nesta etapa, os aprendizes são impulsionados a escrever tudo o que foi narrado pelos *outros* (no reconto oral feito primeiramente pela professora e depois por um dos alunos da sala), contudo essa materialidade verbal é ressaltada pela singularidade/subjetividade existente, pela forma do enunciado que se faz único em cada um dos textos, e principalmente, pelas evidências da elaboração criativa.

¹¹ O termo é utilizado pelas professoras alfabetizadoras, das turmas pesquisadas, que abrange o sentido do reconto. Neste caso, observamos a unicidade da oralidade com a linguagem escrita.

Esta pesquisa se insere, portanto, em um primeiro capítulo, nos estudos apresentados por Smolka. Suas pesquisas estão focadas principalmente na alfabetização (letramento) a partir da interação, do jogo entre a fala (dialógica/bivocal) que passa pela escrita, que se revela no discurso interior.

A autora, nessa perspectiva, nos remete ao aprofundamento das relações entre pensamento, linguagem e escrita:

[...] O pensamento não é só lógico, a fala nem sempre é racional, “gramatical”. O processo inicial da leitura que passa pela escrita, o trabalho inicial da escrita que passa pela fala, revelam fragmentos e momentos do “discurso interior”, da dialogia interna das crianças, nessa forma de interação verbal. O papel, o lugar do “outro” nessa interação começa a se delinear. Sobretudo na escrita inicial truncada das crianças e na impossibilidade de uma explicação “lógica” em termos de níveis de hipóteses, a questão da “discursividade”, a dimensão discursiva dos “textos” infantis ganham lugar de relevância. Emerge a fascinante questão de relação pensamento/linguagem, da “interdiscursividade” no processo de alfabetização. (SMOLKA, 2008, p.62).

No segundo capítulo da pesquisa, aproximamos os estudos sobre a linguagem relacionada aos estudos de Vigotski, bem como ao Círculo de Bakhtin, que amplia a ideia de pensamento e linguagem pela formação social. Esses estudos revelam os textos vinculados ao discurso que se constitui na *linguagem de outrem*. Nesse sentido, o que se manifesta no discurso materializado pelos aprendizes, não são somente as relações que envolvem escrita e escritor, mas a proximidade, desses textos, com a autoria.

A escrita produzida por esses aprendizes revela a constituição singular de um novo signo, que eles criam para que possa ser relacionado com o outro signo, vinculado ao da escrita padrão. Nesse jogo de reconhecimento e compreensão, o aprendiz tem a possibilidade de construir-se e constituir-se na/pela linguagem para que a escrita ganhe sentido e por ele possa ser usada, não só em seu ambiente escolar, mas no seu ambiente social.

O terceiro capítulo da pesquisa se constitui na retomada das bases da aprendizagem em um processo de produção textual, que o aluno realiza durante sua vida escolar. Nesse processo, o aprendiz é visto como sujeito que constrói seu conhecimento no jogo interativo entre o eu-e-o-professor, entre eu-e-o-colega, entre eu-e-os-outros e nas inúmeras possibilidades de interação, que se modificam ao longo dos anos escolares. Desse modo, os aprendizes, no 2º ano, a partir do contato maior com os gêneros discursivos, ampliaram seu discurso interior, possibilitando indícios relevantes de um autor criador.

Em seguida, no quarto capítulo, aprofundamos os estudos com os gêneros discursivos em um paralelo entre as ideias de Bakhtin e as reflexões de Possenti sobre autoria. Nesse sentido, ampliamos nossa visão de análise, pois os gêneros discursivos possibilitam uma fusão

entre o que se diz, os já ditos e os novos textos que são produzidos em diferentes gêneros, para que o autor se manifeste, dando lugar a sua singularidade/subjetividade.

No quinto e último capítulo, observamos que além de um autor singular encontramos um autor-criador, diferenciando-se do autor-pessoa¹², apresentado por Faraco, sobre a definição de Bakhtin. Dessa perspectiva, na análise das produções dos aprendizes não nos baseamos somente na materialidade discursiva, mas também no valor semiótico que os desenhos, principalmente produzidos no 2º ano, representam.

É possível afirmar, que esse autor-criador explanado por Faraco pode ter as suas produções textuais relacionadas ao ato de autocontemplação no espelho, pois “nunca estamos sozinhos frente ao espelho: um segundo participante está sempre implicado no evento da autocontemplação” (FARACO, 2013, p. 43), ou seja, o que nos move no ato da escrita é a relação que estabelecemos entre o nosso exterior e o nosso interior, o inconsciente, que é constituído pelo outro.

As considerações finais fecham esse momento da pesquisa que compreende uma reflexão desta pesquisadora sobre os resultados encontrados.

A seguir, refletimos sobre alguns pontos distintos sobre a aquisição da escrita, vista a partir da Teoria da Enunciação estudada pelo Círculo de Bakhtin e pela Análise do Discurso de linha francesa.

¹² Utilizamos o termo empregado por Bakhtin, que diferencia [...] *o autor-criador, elemento da obra e autor-pessoa elemento do acontecimento ético e social da vida* [...]. (Bakhtin, 2010a, p. 9)

2 AQUISIÇÃO DA ESCRITA — DIFERENTES PONTOS DE VISTA

Os Outros: o melhor de mim sou Eles.
(BARROS, 2002, p.73)

As investigações e reflexões sobre a aquisição da escrita pela criança têm sido estudadas em diversas áreas do conhecimento. Esses estudos vêm sendo observados de diversos pontos de vista e as reflexões, nesse aspecto, gradativamente se ampliam e possibilitam aos professores o alcance dos seus objetivos.

Entre os estudiosos do assunto, as pesquisas realizadas por Smolka (2008, p.27) — fundamentadas na AD e na Teoria da Enunciação — priorizam *os processos de leitura e escrita no jogo das interações sociais* (SMOLKA, 2008, p. 27), que permitem à criança se constitui e reelaborar seu conhecimento a partir do diálogo com outro. A escolha da perspectiva teórica deve-se ao fato de que, para a autora, a alfabetização é um processo de aprendizagem em que a leitura e a escrita se constituem em *momentos discursivos* e que “o próprio processo de aquisição também vai se dando numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação”. (Id. Ibid., 2008, p. 29).

Por outro lado, em uma perspectiva construtivista, estão as pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky que — entre outros estudos sobre a aquisição da escrita — defendem que a criança, nesse processo, levanta hipóteses, por elas classificadas em quatro níveis: *Pré-silábico, Silábico, Silábico-Alfabético e Alfabético*. No entanto, essas hipóteses não têm se mostrado eficientes para assegurar o processo de aquisição da escrita pelas crianças, que, na maioria das vezes, não conseguem avançar nesses níveis. Desse modo, avaliar ou diagnosticar uma criança nas fases iniciais da escrita, pelos níveis de escrita, não evidenciam o conhecimento constituído na linguagem, mas possibilita um ponto significativo, à vista do professor, como início de um processo, que se desenvolve na/pela linguagem escrita.

Na sala da turma pesquisada, a professora trabalha com essas hipóteses de Ferreiro e Teberosky, entretanto, desenvolve esses quatro níveis de uma forma diferenciada, em que as hipóteses foram reestruturadas e redirecionadas, sendo utilizadas não só como avaliação, mas também nas relações de interação social, que os aprendizes têm com o seu mundo exterior.

Nesse sentido, as avaliações diagnósticas do 1º ano do Ensino Fundamental I são de “nomes dos desenhos”, que as crianças pintam; sobre os quais trocam informações (com a ajuda da professora, momento em que são provocadas a sonorizar as letras), se agitam, e, sobretudo, escrevem. Portanto, a professora, na avaliação diagnóstica dos aprendizes, toma

por base os níveis da escrita defendidos por Ferreiro e Teberosky, mas desenvolve um trabalho pedagógico em duplas¹³ e/ou coletivo.

Nesse sentido, Vigotski (2007, p. 12) nos esclarece que:

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

Nesse processo de interação, cuja atividade prática, relacionada à escrita se evidencia na materialidade do discurso, encontramos o lugar do semiótico, da relação entre a fala, a escrita e o símbolo. Além disso, foi possível constatar — quando atuamos como coordenadora pedagógica na escola — que as crianças veem o caderno de produção de texto e a produção de texto como uma situação natural de sala de aula, que as envolve, desafia, que lhes permite “brincar com as palavras”, misturar o imaginário com o real de sala de aula. Desse modo, elas nos permitem ver o ensino de Língua Portuguesa de outra perspectiva, de outro lugar. Além disso, as hipóteses evidenciam marcas individuais do processo de aquisição da escrita dos aprendizes, demonstrando que eles compreenderam o símbolo semiótico e o representam por meio da escrita de maneira espontânea.

É nesse sentido, que Vigotski (2007, p. 13) fundamenta dois aspectos importantes:

1. A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte *de uma mesma função psicológica complexa*, dirigida para a solução do problema em questão.
2. Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação.

E completa:

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

A reflexão do autor vai ao encontro das ideias de Bakhtin (2010a, p. 283) que afirma que “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas).” Diante disso, o trabalho com a escrita deve estar em um jogo interativo entre o que representa – como símbolo semiótico – e o que enunciamos, constituídos pela linguagem social.

¹³ A professora da turma depois de classificar/nomear cada um dos textos produzidos pelos aprendizes, segundo os níveis de escrita, agrupa em duplas ou em grupos esses aprendizes em níveis de escrita diferente, para que juntos possam trocar informações, interagirem e se inter-relacionarem.

É possível afirmar, portanto, que os alunos passam a ser os sujeitos modificadores do próprio ambiente, inseridos em um contexto escolar, em que o processo de ensino consolida-se nos trabalhos relacionados à Teoria da Enunciação e à Análise do Discurso, que segundo Smolka (2008, p. 29-30), nos servem de base para muitas discussões, entre o ensino e os princípios teóricos que apontam:

[...] para a consideração do fenômeno social de interação verbal nas suas formas orais e escritas, procurando situar essas formas em relação às condições concretas de vida, levando em conta o processo de evolução da língua, isto é, sua elaboração e transformação sócio-histórica. A Análise do Discurso (Orlandi, 1983; Pêcheux, 1969) indica pistas concretas para uma análise dos elementos e das condições de enunciação. *É necessário, observar, contudo, que não se trata de aplicação da AD como tal a um objetivo de reflexão pedagógica, mas de, a partir da reflexão sobre os princípios teóricos e metodológicos da AD, pensar as relações pedagógicas.* (grifo nosso).

Para a autora, o ambiente escolar proporciona esse *pensar as relações pedagógicas* que são realizadas na ação da interação e interlocução entre os alunos, os professores, a sala de aula e a escola. Os alunos/aprendizes da escrita, logo nos primeiros anos da Alfabetização/Letramento, devem ser envolvidos em um processo contínuo que se reconstrói e se modifica na interação verbal. Assim, a escrita ganha um sentido novo, o da descoberta, o do aprender e principalmente o de dar sentido às palavras:

[...] a escrita foi provocação, surpresa, marcando um momento especial de interação e interlocução. Desse modo, a escrita não é apenas um objeto de conhecimento na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas “de ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano. (Id. Ibid., 2008, p.45).

De acordo com esse pressuposto, quando a criança é surpreendida e tenta escrever sozinha, elabora sua escrita a partir do conhecimento construído por meio das relações sociais, ou seja, a palavra materializada na escrita, que precisa ser experimentada na interação e na interlocução da sala de aula. Nesse sentido, a visão da pesquisadora, sobre as fases da escrita, mostra as evidências de uma mudança significativa no ensino de Língua Portuguesa, que tem por base não o “erro”, mas a partir dos conhecimentos trazidos pelos alunos, a professora reelabora todos os procedimentos, que ao longo do processo vão construir sentidos.

É relevante mencionar, que a professora da turma pesquisada está muito bem embasada teoricamente quanto às hipóteses da escrita, mas seus procedimentos e sua prática pedagógica evidenciam-se, tanto nos cadernos de produção de texto das crianças, como na sala de aula, que a interação verbal acontece. Nessa perspectiva, os níveis da escrita servem de

orientação — que na visão da professora estão em fases distintas e colaboram uns com os outros, para o seu aprendizado e o do colega — para agrupar as crianças em duplas, o que possibilita o desenvolvimento da escrita em uma atividade coletiva.

Nessa perspectiva, o aprendiz da escrita interage significativamente com os outros colegas e também com o professor, que evidentemente torna-se o coautor das produções realizadas pelas crianças. De acordo com Smolka (2008, p. 75),

Quando a criança escreve palavras soltas ou ditadas pelos adultos (tipo nomeação, lista, repertório ou ditado), a característica da produção é uma, e evidencia-se, mais facilmente, a correspondência entre dimensão sonora e a extensão gráfica. Mas quando as crianças começam a escrever o que pensam, o que querem dizer, contar, narrar, elas escrevem porções, fragmentos do “discurso interno” (que sempre dialoga consigo mesmo ou com outros).

A autora acrescenta que “o conhecimento sobre a escrita e o conhecimento sobre a aquisição da escrita se constroem numa interação, numa prática discursiva, numa tácita, recíproca - muitas vezes, tensa – relação de ensino”. (Id. Ibid., 2008, p.76). No entanto, observamos que por mais que a escola tente bloquear a “fala”, não consegue bloquear o discurso interno, que é recíproco nas relações com o *outro*, recriado no ambiente escolar, trazido do mundo das crianças e de suas próprias vivências, como nos esclarece Souza (2012, p.103) “cada pensamento, cada enunciado faz parte do encadeamento mais amplo, aberto e sem fim do diálogo da vida. Ignorar a natureza social e dialógica do enunciado é apagar a profunda ligação que existe entre a linguagem e a vida”..

O valor de um enunciado não está determinado na língua ou na palavra que enunciamos, mas nas diversas relações dialógicas que estabelecemos com o *outro*, dando sentido não somente à enunciação, mas ao processo no qual estamos inseridos. Diante dessas considerações, a palavra é elemento social, ato ideológico e que constitui todo o discurso interior, a própria consciência.

Desse modo, como veremos a seguir, a palavra carrega em si traços marcantes de como os textos/discursos revelam, no paralelo entre as duas consciências, o nosso discurso interior.

2.1 A palavra carregada de sentido

Ao entrarmos na análise dos cadernos dos aprendizes, é relevante destacar alguns pontos sobre a palavra e o signo, tendo em vista que esses aprendizes, no momento da avaliação diagnóstica, partem da escritura de palavras para depois chegarem à construção do texto. Essas palavras são carregadas de sentidos que se constituem na materialidade daquilo

que, para eles, é já um texto. Para tanto, fundamentamo-nos nos estudos de Bakhtin, Smolka e Possenti, sobre o assunto.

O Círculo de Bakhtin, essencialmente na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de Bakhtin/Volochínov, trata a palavra como um fenômeno da comunicação e não simplesmente como símbolo, mas que carrega uma função social, histórica e principalmente ideológica. Nesse sentido, ressaltamos alguns pontos relevantes entre palavra e signo, ligados à estrutura sócio ideológica da linguagem. Citando os autores:

A palavra:

(a) *A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade da palavra é absorvida por sua função de signo.* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.36).

(b) [...] material privilegiados da comunicação na vida cotidiana. É justamente nesse domínio que a conversação e suas formas discursivas se situam. (Id. Ibid., p.37) por isso, a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. (locutor e interlocutário) (Id. Ibid., p.113).

(c) [...] a torna o primeiro meio da consciência individual. [...] Isso determina o papel da palavra como *material semiótico da vida interior, da consciência* (discurso interno).

(d) A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. (Id. Ibid., p. 38).

O signo:

(a) Tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outro termo, tudo que é ideológico é *um signo, sem signo não existe ideologia.* (grifos do autor) (Id. Ibid., p.31).

(b) Um signo é um fenômeno do mundo exterior (todas as ações, reações, e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na essência exterior. (Id. Ibid., p.33).

(c) Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e outra. (Id. Ibid., p.34).

(d) Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria do seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. (Id. Ibid., p.36).

Nessa perspectiva, aproximamos Smolka de Bakhtin/Volochínov no sentido de retomar a palavra como: *material semiótico da vida interior, da consciência (discurso interior)*. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.37). Aproximamos os textos materializados nas interlocuções verbais dos aprendizes, em sala de aula, com os seus próprios textos/discursos carregados pelas condições reais da sua enunciação cotidiana, em que a palavra é provocada nas mais diversas relações dialógicas.

Em outras palavras, para que o processo de leitura e escrita aconteça, na interação verbal, precisamos segundo Bakhtin/Volochínov, ver como “a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação.” (Id. Ibid., 2009, p.38)

Nesse sentido, o que torna provocativo o ato de produção de textos são as definições que os autores russos fazem do signo, que tem como sua função a significação, as quais ampliaram e modificaram segundo nossos princípios de uso (relações axiológicas). Nessa relação intensa de uso do signo com as múltiplas significações, compreendemos que a palavra (interior) como signo (exterior) e ideológico é o *alimento da consciência individual* que na relação com outras consciências se recria, se renova, refrata, converge e, principalmente, é motivada pelo uso no cotidiano, na história e na ideologia de cada sujeito, que dialoga discursivamente em todo ato consciente.

Diante dessas considerações, as questões de autoria se evidenciam a partir das palavras que reformulamos e usamos à nossa maneira ou ao nosso sentido. Trata-se, portanto, de introduzir uma nova visão para as hipóteses e níveis da escrita que, de certa forma, contribuem para o trabalho do professor. No entanto, esse professor, em sua concepção de adulto, analisa os textos dos aprendizes segundo o que pensa ou como imagina que essas crianças pensam, não como elas, que em sua posição de sujeito – aprendizes da escrita – elaboram seu próprio conceito de escrita.

A partir desse princípio, ampliamos os estudos sobre o processo de escrita e os incorporamos à possibilidade que a criança tem de imaginação, de interação, de compreensão e da própria escrita. Desse modo, cada palavra unida ao signo — semiótico na avaliação diagnóstica “escreva o nome do desenho” — ganha uma escrita que muitas vezes (e na maioria das vezes) os adultos não entendem da mesma maneira que a criança, mas ela — enquanto sujeito e aprendiz da escrita que a carrega dentro de si — quando a escreve amplia o novo signo, a nova significação e a nova materialidade, provocada pelo uso, pela atividade prática da sala de aula e na interação dialógica com os colegas.

Quando a professora motiva as crianças para a escrita, não deixa de envolvê-las e de encorajá-las a desenvolver a atividade — que depois vai ser colorida e colada no caderno de produção de texto. Nesse caderno, podemos perceber que existe um processo de ensino, que ganha sentido à medida que as crianças são expostas, não só à escrita, mas também à leitura, à contação de histórias, à música que é cantada pela professora e por eles em muitas vozes.

Observamos em um primeiro momento, as avaliações diagnósticas, que constituem a primeira parte de um processo sistematizado, mostram, na visão da professora, como a criança evidencia o sentido da escrita, cria seu ritmo próprio de desenvolver a atividade sem se

preocupar com “erros” (e os têm?), fluindo, nesse momento, a sua posição como leitor/escritor/autor dos novos nomes dados aos desenhos (signo/material semiótico), que estão inseridos no seu cotidiano.

A partir dessas considerações, algumas indagações são pertinentes para que possamos entender todo esse processo, que se evidencia na escrita: A criança precisa ser provocada/estimulada para escrever? Tudo o que ela escreve está/é correto, estando nos níveis de escrita ou não? E o contato que ela tem com essas palavras escritas, as leva a lê-las? Como ao longo do processo, as crianças conseguem escrever do ponto de vista da norma culta todas essas palavras e as novas que vão ao longo do processo fazendo parte do seu vocabulário, como aluno?

As respostas a todas essas indagações, que se fazem pertinentes para a investigação sobre esse assunto, não poderão ser resolvidas nesta pesquisa, tendo em vista que analisaremos apenas 2 (duas) etapas do Ensino Fundamental I. Entretanto, é relevante mencionar, que os aprendizes do 1º ano (2012), não são reprovados — independentemente da fase em que se encontrem, pois estão inseridas em um processo de ensino, como analisaremos ao longo dos capítulos dessa pesquisa. Apesar disso, na etapa seguinte, no 2º ano, esses aprendizes são envolvidos em um processo de ampliação do aprendizado da escrita, por meio dos gêneros discursivos, a fim de que possam reconhecer, compreender e desenvolver a produção textual.

Nesse sentido, Smolka (2008, p.63) levanta três pontos importantes para analisar o processo da aquisição da linguagem escrita, ainda nos anos iniciais, sob uma nova perspectiva, dentre os quais, para esta pesquisa, elencamos o terceiro:

1. Um ponto de vista seria o da “carência” ou da “incompetência”, quando se assume que a língua é um sistema que funciona com padrões fixos imutáveis. A essa concepção da língua, em geral, está associada 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). [...]
2. Um outro ponto de vista (que se contrapõe ao primeiro) seria o da construção individual do conhecimento, que considera a escrita como um objeto de conhecimento, que analisa o “conflito cognitivo” no processo de aprendizagem e vê o erro como fundamentalmente construtivo no processo. [...]
3. Um terceiro ponto de vista (que abrange o segundo), da interação, da interdiscursividade, inclui o aspecto fundamental social das funções, das condições e do funcionamento da escrita (para que, para quem, onde, como, por quê). O que aparece também como relevante nesse terceiro ponto mencionado é a consideração da atividade mental da criança no processo da alfabetização não apenas como atividade cognitiva, no sentido estruturação piagetiana, mas como atividade discursiva, que implica a elaboração conceitual pela palavra. Assim ganham força a função interativa, 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 aprender sobre a escrita). Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos. Pedagogicamente, as perguntas que se colocam, então, são: as crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Podem escrever como falam? Quando? Por quê?

Aderindo a essa mesma linha de pensamento, Possenti (2005, p.49).corrobora com a autora:

Falar é um trabalho (certamente menos cansativo que outros). Ler e escrever são trabalhos. A escola é um lugar de trabalho. Ler e escrever são trabalhos essenciais no processo de aprendizagem. Mas, não são exercícios. Se não passarem de exercícios eventuais, apenas para avaliação, certamente sua contribuição para o domínio da escrita será praticamente nula. Para se ter uma ideia do que significa escrever como trabalho, ou significativamente, ou como se escreve de fato “na vida, basta que verifiquem como escrevem: escritores, jornalistas. Eles não fazem redação. Eles pesquisam, vão à rua, ouvem os outros, lêem e relêem, e depois reescrevem, e mostram para colegas ou chefe, ouvem suas opiniões, e depois reescrevem de novo. A escola pode muito bem agir dessa forma... desde que não pense só em listas de conteúdos e em avaliação “objetiva”.

Na turma pesquisada, os trabalhos pedagógicos a partir das avaliações diagnósticas dividem-se em três momentos: no primeiro, os aprendizes nomeiam os desenhos, que consecutivamente aparecem em forma de lista; em um segundo momento, a professora apresenta a canção infantil “O sapo não lava o pé” para que seja cantada, escrita e ao término pintada.

Em um terceiro momento, que compõe os textos que seguem, observamos que a professora amplia a avaliação diagnóstica com a música “Centopeia Doroteia” que é mais elaborada, pois é mais extensa e apresenta mais rimas e ritmo, porém com a mesma sequência didática da anterior. Seguindo esse processo, a professora introduz a reestruturação coletiva de texto, a partir do texto de um aprendiz, que consente no uso do seu texto e participa ativamente da atividade, com os demais colegas da sala.

Observemos como os autores/aprendizes A, B, C e D, no 1º ano, desenvolveram os três momentos iniciais de escrita no caderno de produção textual:

Nível Alfabético


E. E. Dr. FERNANDO CORRÊA DA COSTA
AMAMBAI – 2012
PROFESSORA: LIZIANA TEIXEIRA
ANO: 1º TURMA: B

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

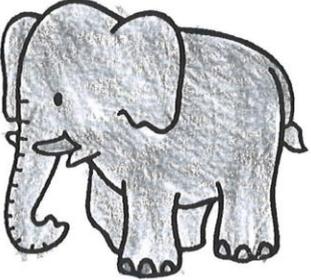
ESCREVA O NOME DOS DESENHOS:



 PATO



 MACACO



 ELEFANTE



 HIPOPOTAMO



 CACHORRO



 GIRAFA

MARIA LUIZA _____

Figura 1 Avaliação Diagnóstica: Escreva o nome dos desenhos. Autor/aprendiz A



E. E. Dr. FERNANDO CORRÊA DA COSTA
AMAMBAI - 2012
PROFESSORA: LIZIANA TEIXEIRA
ANO: 1º TURMA: B

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

ESCREVA A MÚSICA "O SAPO NÃO LAVA O PÉ":

O SAPO NÃO LAVA O PÉ NÃO LAVA PORQUE
NÃO QUE ELE MORA NA ÁGUA NÃO LAVA O PÉ
PORQUE NÃO QUE SÓ



MARIA LUIZA

Figura 2 Avaliação Diagnóstica: Escreva a música "O Sapo não lava o pé". Autor/aprendiz A

Amambai - m b, 10 de maio de 2012.
Hoje é quinta-feira.

Reestruturação coletiva de texto

Aluna Letícia

música: Centopeia Doroteia

Centopeia doroteia resolveu ir viajar
Calçou tênis e seus sapatos e
foi se pôs a caminhar
no caminho se cansou
Resolveu pegar o trem
da janela aberta.

Os bichos muito bem

Éra o cachorrinho au, au, au,

Éra o gatinho miau, miau, miau

Éra a saquinha mu, mu, mu,

Éra o seu peru glu, glu, glu



Figura 4 Reestruturação Coletiva de texto: Música: Centopeia Doroteia. Autor/aprendiz A



E. E. Dr. FERNANDO CORRÊA DA COSTA
 AMAMBAI – 2012
 PROFESSORA: LIZIANA TEIXEIRA
 ANO: 1º TURMA: B

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

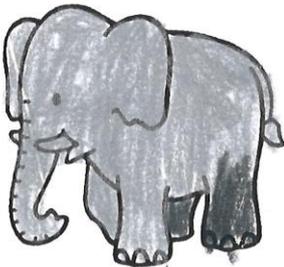
ESCREVA O NOME DOS DESENHOS:



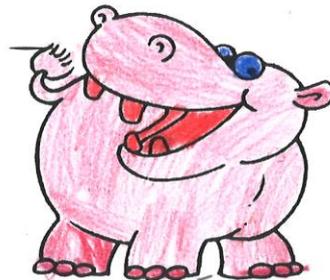
PATO



MACACO



ELEFANTE



HIPOPOTAMU



CACHORRO



GIRAFÁ

ANA MARIA

Figura 5 Avaliação Diagnóstica: Escreva o nome dos desenhos. Autor/aprendiz B



E. E. Dr. FERNANDO CORRÊA DA COSTA
AMAMBAI - 2012
PROFESSORA: LIZIANA TEIXEIRA
ANO: 1º TURMA: B

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

ESCREVA A MÚSICA "O SAPO NÃO LAVA O PÉ":

O SAPO NÃO LAVA O PÉ
NÃO LAVA O PÉ

ANA MARIA



Figura 6 Avaliação Diagnóstica: Escreva a música "O sapo não lava o pé". Autor/aprendiz B



E.E.Dr. FERNANDO CORRÉA DA COSTA

ALUNO: ANA-MARIADATA:10/04/2012

SÉRIE: 1º TURMA: B

PROFESSORA- LIZIANA TEIXEIRA

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

ESCREVA A MÚSICA: CENTOPEIA DOROTÉIA

CENTO DORVAG ACSTOSEOS CREVA NUCAMSAO

REZOVOPGATERE NGANL OBKOMTOBO

EROCKRIAÇÃO GATO ERASIPRU



Figura 7 Avaliação Diagnóstica: Escreva a música: Centopeia Doroteia. Autor/aprendiz B

AMAMBAI-MS, 10 DE MAIO DE 2012
HOJE É QUINTA-FEIRA

REESTRUTURAÇÃO COLETIVA DE TEXTO

ALUNA: LETÍCIA

MÚSICA: CENTOPEIA DOROTEIA

CEN TOPEIA DOROTEIA RESOLVEU IR VIAJAR
CALÇOU TODOS OS SEUS SAPATOS
E SE PÔS A CAMINHAR
NO CAMINHO SE CANSOU
RESOLVEU PEGAR O TREM
DA JANELA OBSERVAVA
OS BICHINHOS MUITO BEM
ERA O CACHORRINHO AU, AU, AU
ERA O GATINHO MIAU, MIAU, MIAU
ERA A VAQUINHA MU, MU, MU
ERA O SEU PERU GLU, GLU, GLU



Figura 8 Reestruturação Coletiva de texto: Música: Centopeia Doroteia. Autor/aprendiz B


E. E. Dr. FERNANDO CORRÊA DA COSTA
AMAMBÁI - 2012
PROFESSORA: LIZIANA TEIXEIRA
ANO: 1º TURMA: B

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

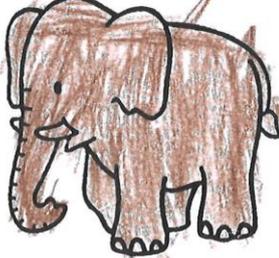
ESCREVA O NOME DOS DESENHOS:



PATO



MAKOP



EHELEFIE



IPOPOT



CHICCO



GIRAFEL

GABRIEL

Figura 9 Avaliação Diagnóstica: Escreva dos desenhos. Autor/aprendiz C



E. E. Dr. FERNANDO CORRÊA DA COSTA
 AMAMBAI - 2012.
PROFESSORA: LIZIANA TEIXEIRA
ANO: 1º TURMA: B

GABRIEL

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

ESCREVA A MÚSICA "O SAPO NÃO LAVA O PÉ":

O SAPO NÃO LAVA O PÉ NÃO QU
 E LL MOR NA CQ NÃO O PE
 O SAPO NÃO LAVAO PE NÃO QUA E
 MOR NA CQ NÃO O PE



Figura 10 Avaliação Diagnóstica: Escreva a música "O sapo não lava o pé". Autor/aprendiz C



E.E.Dr. FERNANDO CORRÊA DA COSTA

ALUNO: GABRIEL RIADH DATA: 10/04/2012

SÉRIE: 1° TURMA: B

PROFESSORA- LIZIANA TEIXEIRA

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

ESCREVA A MÚSICA: CENTOPEIA DOROTÉIA

CETOPEIA TORO EQ VIAJA CAST TOU
 MEI SARA GIDE A CAM NO CAMI
 CENBAD EQ PE UM TENE NA
 JANE O PIGEVA O PIJI MOPE
 BENI E O CATQIRRO AENE I DE
 SATO MA MAMA A VADI MUMU E S
 PIRO J RU RU



Figura 11 Avaliação Diagnóstica: Escreva a música: Centopeia Doroteia. Autor/aprendiz C

AVAMBAI-MS, 10 DE MAIO DE 2012.
HOJE É QUINTA-FEIRA

REESTRUTURAÇÃO COLETIVA DE TEXTO

ALUNA: LETÍCIA

MÚSICA: CENTOPEIA DOROTÉIA

CENTOPEIA DOROTÉIA RESOLVEU IR VIAJAR
CALÇOU TODOS OS SEUS SAPATOS
E SE FIZ A CAMINHAR
NO CAMINHO SE CANSOU
RESOLVEU PEGAR O TREM
DA JANELA OBSERVAVA
OS BICHINHOS MUITO BEM
ERA O CACHORRINHO AU, AU, AU
ERA O GATINHO MIAU, MIAU, MIAU
ERA A VAQUINHA MU, MU, MU
ERA O SEU PERU GLU, GLU, GLU

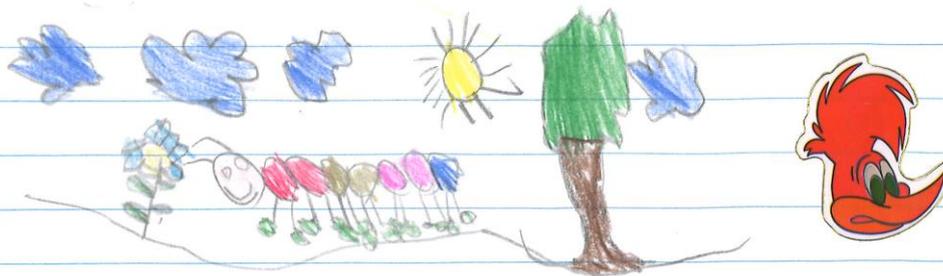


Figura 12 Reestruturação Coletiva de texto: Música: Centopéia Dorotéia. Autor/aprendiz C

Nível Alfabetico



E. E. Dr. FERNANDO CORRÊA DA COSTA
 AMAMBAI - 2012
 PROFESSORA: LIZIANA TEIXEIRA
 ANO: 1º TURMA: B

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

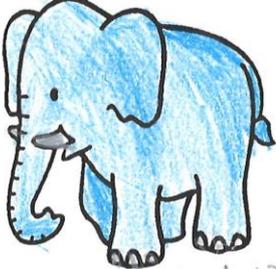
ESCREVA O NOME DOS DESENHOS:



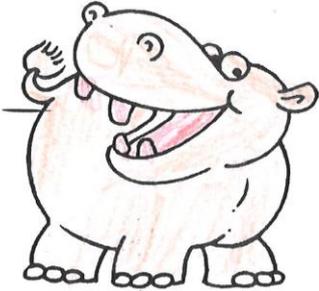
PATO



MACACO



ELEFANTE



IPOPOTAMO



CACHORRO



GIRAFA

L A U R A

Figura 13 Avaliação Diagnóstica: Escreva o nome dos desenhos. Autor/aprendiz D

LAURA



E. E. Dr. FERNANDO CORRÊA DA COSTA
AMAMBÁI – 2012
PROFESSORA: LIZIANA TEIXEIRA
ANO: 1º TURMA: B

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

ESCREVA A MÚSICA “O SAPO NÃO LAVA O PÉ”:

O SAPO NAOLA VA O PÉ
 NAOLAVA POR QUE NAO QUE
 QUEI MORA LAMALAGOUA
 NAOLAVAOPE POR QUE NAO QUE
 MAIS QUE XULE -



Figura 14 Avaliação Diagnóstica: Escreva a música “O sapo não lava o pé”. Autor/aprendiz D

Emmanuel - M 70, 10 de Maio de 2012.

Hoje é quinta-feira

Reestruturação coletiva de texto

Alunos: Letícia.

Música: centopeia Doroteia

Centopeia Doroteia resolveu ir viajar
Calçou todos os seus sapatos

E se pôs a caminhar

No caminho se cansou

Resolveu pegar o trem

Na janela observava

Os Eichinhos muito bem

Era o cachorinho au au au

Era o gatinho miao, miao, miao

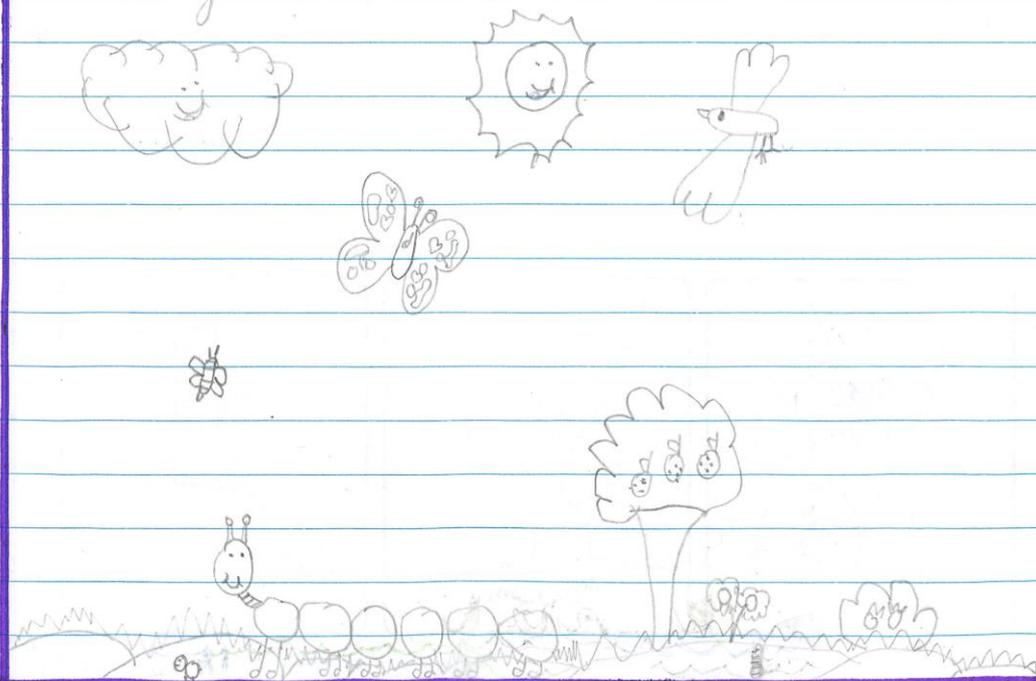


Figura 16 Reestruturação Coletiva de texto: Música: Centopeia Doroteia. Autor/aprendiz D

Nesse momento da atividade de escrita, os aprendizes assumem seu papel de autor, como é possível constatar na avaliação diagnóstica do Autor D, na figura 15, em que transforma uma música em narrativa, mudando o gênero discursivo apresentado pela professora. A avaliação diagnóstica do autor C, na figura 9, apresenta uma forma própria de nomear os desenhos apresentados na atividade.

Usam, dessa forma, seus conhecimentos adquiridos no cotidiano (como a música e o desenho) para transformar a palavra escrita em um novo signo ou gênero, que de certa forma, nasce na interação e na interlocução, pois dialogam incessantemente, uns com os outros, o que lhes proporciona a contrapalavra, outra explicação, diferente daquela dada pela professora. Além disso, se agitam, levantam da carteira, pedem para ir ao banheiro, pedem o lápis emprestado para o colega, pedem ajuda para a professora que como coautora, desse discurso, faz com que o processo de ensino e de aprendizagem aconteça em um movimento constante de interação¹⁴.

Os aprendizes da escrita, em seus textos, transformam as palavras – dadas no exterior – em signos carregados de ideologia. Desse modo, essas palavras remetem à história desses aprendizes, sua vivência social e principalmente seus primeiros indícios de autoria, nos textos produzidos. A partir das avaliações diagnósticas dos autores/aprendizes A, B, C e D, percebemos como cada aluno constrói o seu texto e se constitui no processo, em que a linguagem, o signo semiótico e a interação verbal estão em constante encontro/desencontro entre palavra e contrapalavra, que, ao mesmo tempo, os envolve de maneira singular. Nesse movimento de ensino e de aprendizagem a linguagem escrita acontece.

Nesse processo, é relevante mencionar a importância da Reestruturação Coletiva, que possibilita aos aprendizes o desenvolvimento da competência discursiva, da interação, bem como amplia o conceito que possuem da própria palavra escrita. Cada uma dessas avaliações diagnósticas apresenta no decorrer do processo um sentido diferente, não somente de diagnosticar, mas de possibilitar uma nova produção coletiva, a partir do texto de um dos aprendizes.

¹⁴ Utilizamos o termo vinculado à definição feita por Adail Sobral: “O agir do sujeito é sempre interativo (que segue a direção da polifonia, isto é, da presença de várias “vozes”, vários pontos de vista no discurso, que naturalmente podem ser escamoteados, embora não deixem de estar presentes) Retirado do artigo: ATO/atividade e evento p.12-36, 2013.

É relevante, ressaltar que esses primeiros escritos, são muitas vezes obscuros e desconhecidos, na visão do adulto, mas se organizam e se explicam no decorrer do processo escolar desses aprendizes. Nesse sentido, não são simplesmente sinais em meio ao processo de decodificação, mas constituem-se em uma nova ideia/maneira de representar o signo, em meio à interação verbal da sala de aula.

Nessa perspectiva, é possível constatar que todos esses aprendizes da escrita (aqueles cujas produções verificamos e aqueles que se fizeram presentes no momento da produção/interlocução) na fase inicial da linguagem escrita, desencadeiam um processo interno de compreensão, que está além das formas simples de sinal, mas estão *na prática viva da língua*, em uso, na interação e integração progressiva da criança na comunidade verbal (em mobilidade, em evolução). Nesse sentido, o *fluxo da comunicação verbal*, fundamenta e se aproxima ao aprendizado da língua como um mergulho na comunicação interativa, dialógica e contínua nela/por ela, segundo as palavras dos autores:

[...] Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada, eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2009, p.111).

Que completam:

O processo pelo qual a criança assimila sua língua materna é um processo de interação progressiva da criança na comunidade verbal. À medida que essa integração se realiza, sua consciência é formada e adquire conteúdo. (Nota de roda pé, transformada em corpo do texto) (Id. Ibid., 2009, p.111)

A partir dessas considerações, o processo pelo qual o sujeito passa a compreender o mundo, coloca em confronto a sua consciência (interior/interiorização) e o material semiótico ideológico, que circula no seu mundo exterior. Nesse confronto dialógico entre o eu e o outro, uma nova palavra, um novo signo aparece, transformando e reformulando os enunciados plenos do discurso social. A materialidade, portanto, também ganha forma, ganha sentido na visão da criança que não simplesmente fala, mas enuncia as palavras, que segundo Bakhtin, “como palavras alheias, trazem ecos de outros enunciados” (BAKHTIN, 2010a, p.294), mas não deixam de ter suas características como explica Smolka (2008, p. 111):

A materialidade das palavras ganha novas formas na medida em que é produzida pelo gesto de escrever e marcada no papel. Ao mesmo tempo, o movimento intradiscursivo vai adquirindo, pela escritura, novas características: desponta a questão do “estilo” na escritura, do gosto, da opção, da fruição no jogo de formulações possíveis. Emerge, além da dimensão lúdica, a dimensão estética. Ganham lugar a literatura e a poesia.

Desse modo, segundo Bakhtin/Voloshinov, a palavra falada, expressa, enunciada, é “uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor.” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2009, p. 117), torna-se o território comum entre o locutor e o seu interlocutor — que vai além do sentido restrito — que enunciam, se envolvem, contrapõem seus mundos, suas consciências, fazem dos discursos enunciados, *arenas* de lutas, não só de classes sociais, mas de história, de contrapalavra, de vozes que ecoam nos múltiplos discursos que nos são atravessados.

É nesse sentido, que os trabalhos pedagógicos, evidenciados no *corpus* desta pesquisa, se deslocam das bases tradicionalistas da educação e se ampliam para uma visão sociointeracionista, que enfatiza a linguagem e a interação social como princípios de aprendizagem.

Nessa perspectiva, os trabalhos de Bakhtin e do seu Círculo apresentam um momento de supremacia da linguagem que expandem seus sentidos em pontos fundamentais, como: a enunciação, o dialogismo, o plurilinguismo, os gêneros discursivos e principalmente a relevância do sujeito constituído como ser social histórico e ideológico. Sobre essa questão, discutiremos mais detalhadamente no capítulo seguinte.

3 LINGUAGEM E INTERAÇÃO: PRODUÇÃO E REESTRUTURAÇÃO COLETIVA DE TEXTOS

Hoje completei 10 anos. Fabriquei um brinquedo com palavras. Minha mãe gostou. É assim: De noite o silêncio estica os lírios.
(BARROS, 2002, p.33)

A partir dos pressupostos abordados no capítulo anterior, relacionamos a importância que a linguagem tem, para que o sujeito possa compreender o mundo em que vive e atua, bem como a sua própria língua falada e escrita. Nesse sentido, aproximamos Geraldi dos estudos realizados pelo Círculo em muitos pontos, dentre eles, no que diz respeito à linguagem:

A linguagem é condição *sine qua non* na apreensão e formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; ela é ainda a mais usual forma de encontro, desencontro e confronto de posições por que é através dela que estas posições se tornam públicas. Por isso é crucial dar à linguagem o revelado que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão educacional à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-la à luz da linguagem. (GERALDI, 2010 p.34).

Diante das considerações do autor, a linguagem é vista como parte fundamental do processo de constituição do sujeito, inserido no contexto escolar de Alfabetização/Letramento, nos anos iniciais do Fundamental I. Desse modo, é relevante mencionar, que as escolas do Estado do Mato Grosso do Sul, seguem o seu Referencial Curricular¹⁵, e que de certa forma percebemos, no *corpus* desta pesquisa, que o *fazer pedagógico* da professora se constitui do que preceitua o referido Referencial e os pressupostos teóricos nos quais nos fundamentamos. Dessa maneira, a professora apresenta, aos aprendizes, inúmeras possibilidades de atividades voltadas para a produção de textos e principalmente para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Fundamental I.

A professora, dessa forma, utiliza o referencial como ponto de apoio de seu trabalho, mas amplia seu fazer em sala de aula com propostas de atividades em que a linguagem e a interação verbal constituem-se como pontos fundamentais para que os aprendizes de escrita possam constituir-se como sujeitos. De acordo com Geraldi (2010,

¹⁵ O Referencial Curricular estadual é o meio pelo qual os professores organizam os conteúdos que devem ser registrados em cada ano escolar. Nesse sentido, as bases teóricas que fundamentam esse referencial se aproximam do ensino sociointeracionista.

p. 34-35), o ensino de língua portuguesa, dessa perspectiva, encontra seu lugar privilegiado na:

[...] *interlocução* tomada como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeito. Antes de qualquer outro de seus componentes, a linguagem fulcra-se como evento, faz-se história e tem existência real no momento singular de interação verbal. É da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos discursivos sua relação com o singular, com a unicidade do acontecimento. Por isso os discursos são densos de suas próprias condições de produção. Sendo cada vez único, fazendo-se no tempo e constituem história. As estruturas linguísticas que inevitavelmente se reiteram também se alteram, a cada passo, em sua consistência significativa. Temos sempre passado no presente, que se faz passado garantindo horizontes de possibilidades de futuro: trabalho de constituição da linguagem (e das linguagens) e dos sujeitos. (grifo do autor).

A partir dessa reflexão, a linguagem em sua essência, apresenta características de um *ato/evento*¹⁶ que se desenvolve no processo interativo verbal entre os sujeitos que se constituem dela para fundamentarem todo o seu discurso. Discurso esse que traz marcas dos discursos de outros, carregado de um já-dito, de um já-falado que foi retomado para que outros sentidos possam ser construídos, e uma nova enunciação aconteça.

Nessa perspectiva, o autor nos remete ao conceito da interação verbal definido por Bakhtin/Voloshinov (2009), em que o enunciador, em meio a uma situação extraverbal, interliga-se à palavra do outro para que seja provocado, pelo uso/ação/resposta na/pela linguagem, pelo discurso do cotidiano, estabelecendo diferentes elos de significações e de compreensão.

Retomamos, desse modo, a noção de dialogismo, como princípio constitutivo da linguagem, que segundo Bakhtin (2010a, p.327), é compreendido como:

[...] A confiança na palavra do outro, a aceitação reverente (a palavra autoritária), o aprendizado, as buscas e a obrigação do sentido abissal, a concordância, suas eternas fronteiras e matizes (mas não limitações lógicas nem ressalvas meramente objetais), sobreposição do sentido sobre o sentido, da voz sobre a voz, intensificação pela fusão (mas não identificação), combinação de muitas vozes (um corredor de vozes), a compreensão que completa, a saída para além dos limites do compreensível, etc. Essas relações específicas não podem ser reduzidas nem a relações meramente lógicas nem meramente objetais. Aqui se encontram posições *integrais*, pessoas íntegras

¹⁶ Utilizamos o termo *ato* a partir da definição apresentada por Bakhtin (2012, p. 79-80), em sua obra Para uma Filosofia do Ato Responsável: “O ato—considerado não a partir de seu conteúdo, mas na sua realização – de algum modo conhece possui o existir unitário e singular da vida [...] o ato é o resultado final, uma consumada *conclusão* definitiva; concentra, correlaciona e resolve em um contexto único e singular e já final o *sentido* e o *fato*, o universal e o individual, o real e ideal, porque tudo entra na composição de sua motivação responsável [...]”.

(o indivíduo não exige uma relação intensiva, ela pode manifestar-se em um som único, em uma palavra única), precisamente as *vozes*. (grifo do autor).

Nessa concepção, a enunciação proferida no acontecimento da comunicação verbal, projeta o sujeito para fora dos limites semânticos, que, no entanto, alcança seus amplos e ininterruptos sentidos no processo dialógico da linguagem. Desse modo, a palavra, como a define o autor, é *interindividual* e compreende e transmite por meio do dialogismo, os sentidos que constituem os sujeitos. A enunciação como forma de interação, realizada na relação extraverbal, compara-se, segundo Bakhtin/Voloshinov (2009, p. 129), a:

[...] uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e formas dessa ilha são determinadas pelas situações de enunciação e por *seu auditório*. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação. (grifos do autor).

Para o autor, a cada “ilha que emerge”, dos sujeitos ativos, o discurso interior, constroem-se os enunciados — elemento de comunicação indissociável com a vida — repleto de palavras alheias, de “já-ditos” e de relações valorativas e responsivas, diante do ouvinte.

Nesse sentido, Ponsio (2013, p.155) aproxima Bakhtin de Vigotski, no sentido de que a linguagem ultrapassa a simples transmissão, constituindo todo o nosso discurso interior repleto de signos relacionados a uma linguagem social, como percebermos em sua explicação:

Tanto para Vigotski quanto para Bakhtin, os signos, a linguagem verbal em particular, não são somente instrumentos de transmissão de significados, de experiências, muito menos individuais, que estariam já prontas antes da sua organização *signica*, mas também instrumentos de significação, de constituição individuais, dos processos interiores mentais, que, portanto, como signos utilizados, são também esses *sócias*. (grifo nosso).

Seguindo as ideias do autor, o discurso (oral ou escrito) exige muito mais que simplesmente o conhecimento estável da nomenclatura linguística, mas uma interação verbal constante entre os vários enunciados, que no discurso/texto, incorpora-se a uma multiplicidade de outros discursos e de outras línguas, que, de certa forma, associamos aos nossos enunciados, aos nossos textos. Dessa maneira, Bakhtin/Voloshinov (2009, p. 116), afirma que:

[...] O conteúdo e sua objetivação externa são criados, como vimos, a partir de um único e mesmo material, pois não existe atividade mental sem expressão semiótica. Consequentemente, é preciso eliminar a saída o princípio de uma distinção qualitativa entre o conteúdo interior e a expressão exterior. Além disso, o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. 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. (grifo dos autores).

Nessa perspectiva, o elemento fundamental de enfrentamento com o material exterior (o signo, as enunciações, a contrapalavra) passa a ser entendido no jogo da interação verbal — o fio condutor no processo de produção textual — de produção de linguagem e de constituição de sujeitos, que reelaboram e ressignificam o conhecimento de língua. Na natureza desse processo, o discurso organizado na esfera social, torna-se evidente, como nos explica Bakhtin (2010a, p. 294-295):

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

Ao levarmos em consideração as experiências discursivas — como aspecto relevante para a produção textual — que favorecem os sentidos que os textos produzidos em sala de aula têm, o trabalho do professor como coautor e coenunciador, propicia ao aluno a aproximação do texto/discurso escrito com os sentidos que a linguagem lhe traz. Por isso, é relevante essa oportunidade de diálogo, a tensão, entre encontro/desencontro, entre o Eu e o Tu para que a constituição do sujeito, na e pela linguagem aconteça. Esse trabalho de coautoria entre professor e aluno é defendido por Geraldi (2010, p.182):

[...] Defendo o ponto de vista de que o professor se faz, na mediação pedagógica, coautor dos textos dos alunos. Escrever não é uma tarefa fácil e certamente o fazer juntos é um caminho que permite construir a autonomia de ambos: do aluno e do professor, que também ele é chamado a escrever seus próprios textos, deixando de ser somente um agente de conservação da herança cultural disponível para se fazer também ele produtor de uma nova herança cultural, deixando nesta as marcas de seu tempo e de sua história.

As práticas discursivas, nesse processo, ganham outro sentido, o de movimento e o de deslocamento em que aproximamos o outro, a outra consciência. Portanto, é essa

aproximação que leva as crianças, na Educação Básica, a escreverem textos, que Geraldi (1991, p.148) define como “*produtos de um trabalho discursivo*”, superando, evidentemente, as mais complexas funções psicológicas.

Para esta aproximação, Geraldi (2010, p.153) nos explica:

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

Nessa perspectiva, aproximamos o *corpus* da nossa pesquisa, unindo o trabalho discursivo dos textos/discursos produzidos pelos aprendizes da escrita, ao processo interativo da linguagem, que transforma o *fazer pedagógico*, em uma construção coletiva de muitas vozes. Desse modo, tudo o que é enunciado ganha sentido novo, “emerge” para que o oceano da linguagem torne-se possível de navegar, de desfrutar de uma “boa vista” que damos aos discursos produzidos em sala de aula.

A partir dessa reflexão, entendemos que o processo inicial de Avaliação Diagnóstica, pode parecer individual, para esta pesquisadora, mas está envolto em um ambiente coletivo de vozes, de diferentes discursos que vão além dos sentidos de simples avaliação, dando importância a quem realmente conduz todo esse processo – o aprendiz e o seu discurso. Nesse sentido, o que ele materializa como palavra escrita, nasce nesse oceano da linguagem, que ele mais sabe navegar, a língua portuguesa.

Portanto, não podemos deixar de ressaltar, em um segundo momento de análise dos cadernos de Produção de Texto, que esses textos produzidos coletivamente, também são materializados em outra perspectiva, inicialmente conduzida pela professora, que redige na lousa os enunciados dos aprendizes. Estes, por sua vez, participam ativamente de todo o processo de contação da história ou do cantarolar de uma música, da seleção das partes do texto, das palavras escolhidas, dos momentos de cada personagem que eles se aproximam, e até mesmo refratam.

Desse modo, são provocados na interação a exteriorizar o que pensam, o que compreendem, a resgatar, por meio da memória¹⁷, que lhes possibilita articular os múltiplos sentidos no processo de elaboração do texto escrito.

Diante dessas considerações, temos a memória no enlace das relações interpessoais e intrapessoais, que se constroem de maneira coletiva e que marcam fortemente a aprendizagem, o desejo e a motivação de aprender. Memória essa que a todo o momento é impulsionada pelas histórias, pelas músicas, pelos dizeres, pelos personagens, que fizeram/fazem parte do processo escolar e que agora são redirecionados para construir o novo — em uma inter-relação entre memória de passado e memória de futuro — que se constitui na autoria escrita, feita junto com os colegas, junto com a professora, que amplia seu papel de coautora nos textos coletivos.

Cabe salientar que, mesmo os textos/discursos sendo muito parecidos com os originais — por conta das várias leituras feitas pela professora — são os aprendizes da escrita que dão vida e sentido ao que ela questiona, introduz e lança, aproximando do texto o discurso que é vivido e enunciado por esses aprendizes, e que toma forma de escrita, mediado pela professora. Em seguida, esse mesmo texto/discurso é copiado no caderno de Produção de Texto, ganhando, de forma singular, a materialidade.

Nessa perspectiva, apresentamos alguns textos/discursos produzidos pelos aprendizes do 1º ano (2012) em uma produção coletiva de texto, que é iniciada pela contação de uma história, realizada pela professora. Em seguida, a professora inverte os

¹⁷ Referimo-nos ao termo “Memória” fundamentada no Grupo de Estudo dos Gêneros do Discurso (GEGe) que esclarecem as ideias baseadas em Bakhtin. Nesse sentido, segundo eles: “divide-se em duas noções extremamente relacionadas: *memória de futuro* e *memória passado*. **Memória de passado:** pode-se definir como o solo comum que uma comunidade linguística compartilha. São as experiências, enunciados, discursos e valores que nos constituem. *A história da qual somos filhos* é a memória do passado. **Memória de futuro:** pode-se definir como projeção. Não se deve reduzir a memória de futuro a uma relação temporal, mas a ideia de que o *sujeito* está incompleto, ou seja, não foi concluído, pois sua história está acontecendo, vai se construir a partir de suas movimentações. Toda vez que o *sujeito* fala, isso afeta a si e ao *outro*. Faz-se presente na sua fala o desejo de perpetuar-se, elevar-se e ampliar-se. Bakhtin, ao falar de memória, explica que ela é sempre do passado e de futuro, pois ambas andam juntas, são complementares. Ao enunciar, resgatam-se os valores já estabelecidos, mas ao inovar os valores ou significações, concomitantemente, reinventa-se o sentido, pois o indivíduo contribui com o tom, a expressão e o desejo do seu projeto discursivo. *A memória de passado* é o que se pode chamar de atual, contemporânea; já a *memória de futuro* é utópica, isto é, ainda sem lugar, não concretizada. A primeira tem a ver com a *estética*, com a constituição do indivíduo. A segunda com a moral, revisão e a representação dos valores. *A memória de futuro* é colocada como a imagem de um *sujeito criativo*, logo com *responsabilidade moral*. O futuro garante minha justificação, pois ele revoga o meu passado e o meu presente, mostra minha incompletude, exige minha realização futura, e não como continuação orgânica do presente, mas como sua eliminação essencial, sua revogação. Cada momento que vivo é concluído, e ao mesmo tempo inicial de uma nova vida.” (grifos dos autores) (Palavra e Contrapalavra: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin, 2009, p. 72 e 73).

papéis e os aprendizes é que tomam a frente para o reconto oral, e para que as outras crianças também participem, em um processo rico de interação verbal.

Observemos alguns exemplos, nas figuras 17 a 20, dos autores/aprendizes A, B, C e D, de como a escrita dessas crianças nos indica uma aproximação entre os textos e o seu discurso interior, sua memória de passado e sua consciência. Desse modo, esses aprendizes são envolvidos pela professora para que juntos escrevam, na lousa, a narrativa que ouviram, da qual participaram na oralidade e pela qual se constituíram discursivamente na inter-relação com as outras crianças.

Em um segundo momento, a professora distribui as folhas de produção coletiva de texto, que farão parte do caderno de produção de texto. No passo seguinte da atividade, os aprendizes são encorajados pela professora a escreverem o que narraram, não somente pelo fato de ter sido escrito por ela, mas pelo fato de que a escrita, que se inicia como “o fazer junto”, permite construir a autonomia, como observamos nos textos/discursos que seguem:

NOME: MARIA LUIZA DATA: 19/03/2012

PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTO

JOÃO E MARIA

JOÃO E MARIA MORAVAM COM SEUS PAIS NA FLORESTA.
CERTO DIA AS CRIANÇAS FORAM DEIXADAS LONGE DE CASA.
ENTÃO, ACHARAM UMA CASA DE DOCE.
A BRUXA PREENDE OS DOIS.
MARIA DEBRRUBOU A BRUXA NO CALDEIRÃO, SALVOU O JOÃO
E OS DOIS VOLTARAM PARA CASA

1º ANOS



Figura 17 Produção Coletiva de Texto: João e Maria. Autor A

NOME: ANA-MARIA DATA: 19/03/2012

PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTO

JOÃO E MARIA

JOÃO E MARIA MORAVAM COM SEUS PAIS NA FLORESTA. CERTO DIA AS CRIANÇAS FORAM DEIXADAS LONGE DE CASA. ENTÃO, ACHARAM UMA CASA DE DOCES. A BRUXA PRENDEU OS DOIS. MARIA DE RRUBOU A BRUXA NO CALDEIRÃO, SALVOU O JOÃO E OS DOIS VOLTARAM PARA CASA.



Figura 18 Produção Coletiva de Texto: João e Maria. Autor B

NOME: GABRIEL DATA: 19/03/2012

PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTO

JOÃO E MARIA

JOÃO E MARIA MORAVAM COM SEUS PAIS
NA FLORESTA.
CERTO DIA AS CRIANÇAS FORAM
DEIXADAS LONDE DE CASA,
ENTÃO ACHARAM UMA CASA DE
DOCES.
A BRUXA PRENDEU OS DOIS.
MARIA DEPIVOU A BRUXA NO CALDEIÃO.
JOÃO E OS LOIS VOLTARAM PARA
CASA.

1º ANO B



Figura 19 Figura Coletiva de Texto: João e Maria. Autor C

NOME: _____ DATA: 19/03/2012

PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTO

JOÃO E MARIA

JOÃO E MARIA MORAVAM COM SEUS PAIS NA FLORES
TATÁ.

CCERTO DIA AS CRIAS FORAM DEIXADAS LONGE
DE CASA.

ENTÃO, ACHARAM UMA CASA DE DOCES.

A BRUXA PRENDEU OS DOIS.

MARIA DEBRUÇOU A BRUXA NO CALDEIRÃO.
SALVOU O JOÃO E OS DOIS VOLTARAM PA
RA CASA.

1º ANO-B



Figura 20 Produção Coletiva de Texto: João e Maria. Autor D

Nesse processo contínuo de elaboração coletiva, a escrita — e o que a professora propõe como “Produção Coletiva de texto” — não resulta, necessariamente, em um texto sobre o que falamos, ou em narrar fatos que para cada um tem importância diferente, mas é nesse coletivo que os aprendizes avançam, se aperfeiçoam e se constituem enquanto sujeitos do dizer. Constroem, nesse sentido, um novo texto, no coletivo, no social da sala de aula e na relação dos diferentes discursos proferidos por todos os aprendizes, para que a partir dessas muitas vozes possam ampliar a escrita individual, que em outro momento, evidencia singularidades e indícios de autoria¹⁸.

Nesse aspecto, Geraldi (2010, p.115) afirma que o texto é:

[...] produto de elaboração própria que encontra nos outros textos apenas modelos ou indicações. A criatividade posta em funcionamento na produção do texto exige articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referência com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações.

Essas reflexões e posições a respeito do texto/discurso materializado evocam implicações ainda maiores sobre esse tema. Desse modo, Geraldi (2010, p.115) nos convoca para uma tomada de posição frente ao ensino/aprendizagem do texto/discurso:

[...] todo o texto é a materialidade linguística de um discurso, cuja materialidade ‘sustenta’ os sentidos possíveis e aparentemente impossíveis, aparentemente impossíveis porque no mesmo texto se cruzam outros discursos com os quais o texto se relaciona, dos quais se afasta ou dos quais se aproxima. No texto, o interdiscurso também se materializa, e as marcas que aí deixa é que permitem imiscuírem-se as contrapalavras, produzindo as instabilidades que o discurso gostaria de evitar, mas que não consegue porque os sentidos afastados estão presentes, permitindo este movimento constante entre a estabilidade e a instabilidade dos sentidos. Porque o interdiscurso é possível que a *intercompreensão* se sobrepõe à *interincompreensão* entre discursos. (grifo nosso) (Nota de rodapé p.115).

E completa:

[...] a presença do texto na sala de aula implica desistir de um ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado; tratar-se-ia de assumir um ensinar sem objeto direto; tratar-se-ia de não mais perguntar ‘ensinar o quê’, mas ‘ensinar para quê’, pois do processo de ensinar não se esperaria uma aprendizagem que desenvolveria o que foi ensinado, mas uma aprendizagem que se lastrearia na experiência de produzir algo sempre nunca antes produzido — uma leitura ou um texto — manuseando os instrumentos tornados disponíveis pelas produções anteriores. (Id. Ibid., 2010, p.116).

¹⁸ Termo usado por Sírio Possenti, em sua obra: *Questões para analista do Discurso*, 2009, p.104 e especificado no V capítulo desta dissertação: *Produção de Textos: Primeiras Autorias nas relações entre o Autor e o seu Criado*.

Desta maneira, aproximamos Franchi¹⁹ em um diálogo corrente com o autor, que redireciona o texto/discurso em seu trabalho a partir dos textos da Cartilha. Nesse sentido, a autora possibilita que os alunos compreendam o sentido da escrita, pois os envolve em um processo gradual, coletivo e reconstrutivo do texto:

[...] enfrentarei o desafio de conciliar as exigências aparentemente conflitivas de atender às necessidades de um desenvolvimento gradual da escrita, sem tornar a atividade sobre ela limitada e maçante: tornar a leitura desafiadora, criativa e significativa para os alunos. A chave estava na reconstrução ativa dos textos pelas próprias crianças. Foi assim, ora substituindo, ora ampliando, ora recompondo as historinhas, que ajustaram os textos a seus interesses e fizeram da leitura uma atividade de recuperação do que elas mesmas tinham produzido. Aliás, toda leitura, mesmo a mais linear e literal, não pode deixar de ser, ao mesmo tempo, um trabalho criativo de construção do sentido, na medida em que cada leitor contextualiza o texto segundo suas próprias condições e intenções. (FRANCHI, 2001, p. 196).

Nessa perspectiva, a autora evidencia a relevância do processo de ensino/aprendizagem, em que o aprendiz da escrita precisa estar inserido. Seguindo o *corpus* dessa pesquisa, partimos em um primeiro momento da Avaliação Diagnóstica, vista no primeiro capítulo, para um segundo momento, com a produção coletiva do texto, para que a produção individual seja conciliada à atividade de reestruturação coletiva/análise linguística, a partir dos textos dos alunos.

Os cadernos de produção de texto analisados constituem-se de textos que foram produzidos ao longo do período/processo letivo. Esses textos são produzidos em múltiplos gêneros textuais, que são trabalhados pela professora, com base no Referencial Curricular Estadual, para a realização dessas atividades. Esses cadernos seguem uma sistematização das atividades, planejadas e realizadas pela professora que constitui o caderno do 1º ano em: Avaliação Diagnóstica (escreva o nome dos desenhos e escreva a música conhecida), Produção Coletiva (Narrativas, que envolvem desde as histórias clássicas, músicas, contos e a produção de um bilhete). Nesse caso específico, o bilhete foi escrito para a personagem da história “Chapeuzinho Vermelho”, que representa a reescrita/análise linguística do texto produzido por um aprendiz da escrita, conforme explicitaremos mais adiante.

¹⁹ Retomamos as ideias de Eglê Pontes Franchi em seu livro, *Pedagogia da Alfabetização: da Oralidade à Escrita* que, especificamente no capítulo 4 “Trabalhando com textos: leitura, construção e reconstrução” que aproxima a leitura que os alunos faziam da cartilha em textos coesos, trabalho de uma elaboração conjunta.

No desenvolvimento dessa atividade, é relevante mencionar que os aprendizes participaram ativamente no decorrer da história, lembrando e relembando de cada um dos episódios que compõe a narrativa. Os personagens são evidenciados em novas características que evocam *um dizer, um já dito*, que a partir desse momento permeia todo o discurso interno desses aprendizes, que é reelaborado em sua materialidade discursiva.

Em um segundo momento, a produção coletiva é desenvolvida com a ajuda da professora, que escreve na lousa e organiza todas essas *vozes* que concordam, discordam, reivindicam a palavra, para que o texto seja produzido. Desse modo, a professora participa do processo como coenunciadora, coautora desse discurso, que carrega em si essas muitas *vozes*, vindas das mais diversas relações sociais.

Quando o aprendiz retoma esse texto — que o reconfigura na materialidade verbal para o enunciado concreto — em seu caderno de produção de texto, já o compreendeu, pois o sentido foi construído nessa interação. No entanto, mesmo que ele não domine a escrita padrão, é movido a escrever, a falar, a perguntar, transpassando a simples significação para a fluidez da escrita.

Nesse mesmo processo, em um terceiro momento, o aprendiz é estimulado pela escrita individual, que é uma mescla entre o trabalho coletivo — parte da contação de histórias — para a materialidade singular no caderno de produção textual. Nesse percurso, a autonomia, a autoria vão se constituindo, desses muitos discursos que se fazem presentes. No entanto, o que se torna evidente, nesse processo, é que o aprendiz da escrita é quem escolhe determinadas partes do texto e não outras, que serão escritas. É notório, como os indícios de autoria estão evidentes em um conjunto de situações — de leitura, conto, reconto e escrita — que compõem a singularidade desses aprendizes, seu traços e seu ato criativo.

Além disso, em um quarto momento, o aprendiz é convocado a contribuir para que a reestruturação/análise linguística aconteça. Para o andamento dessa atividade, a professora escolhe um dos textos, que foram escritos anteriormente, e em uma atividade interativa, dialógica e coletiva, reelabora o texto, com novos dizeres, novas ideias, novas manifestações discursivas.

A partir dessa perspectiva, o trabalho com o texto evidencia um sujeito constituído de um discurso (dialógico, plurilinguista, bivocal, interativo) em que a

escrita, a materialidade discursiva é significativamente feita e compreendida por ele, como uma parte do processo, que no seu decorrer constrói sua autonomia. Como afirma Franchi (2011, p. 197):

[...] Nesse trabalho, ora individual, ora conjunto, foram desenvolvendo competências textuais e descobrindo os padrões da textualidade: a ideia de que o texto se compõe como unidade temática e não mera soma de frases desconectadas; o uso do texto como lugar não somente de um processo de representação da realidade, mas de reflexão sobre a contraposição das “realidades”; a fruição do texto como objeto estético, com intenção de graça e beleza, mesmo quando próximo da cotidianidade. Ainda na medida em que reproduzia os seus achados por escrito na lousa, iam concebendo o texto como um objeto gráfico, singularmente composto em seu espaço-fundo. Todos esses aspectos, de coesão e coerência textual, de ações e reflexões, de escolha e estilo, de composição e arranjo, tinham que ser discutidos por todos nesse trabalho de elaboração conjunta.

Geraldi corrobora com a autora — salientando a importância histórico-social e principalmente cultural, que textos/discursos; evidenciados na materialidade verbal, em um ambiente como a sala de aula — reiterando que esses pressupostos ao acontecimento do *como* o homem compreende o mundo e suas próprias ações. Segundo o autor:

O texto na sala de aula introduz a possibilidade das emergências dos imprevistos, dos acontecimentos e dos acasos. Para escapar desta teratologia, há que cercar a introdução do texto por cuidados de múltiplas ordens, para estabilizá-lo, fixá-lo e impedir sua adulteração significativa. O ideal, do ponto de vista da estabilidade paradoxal que a escola assume – ela ao mesmo tempo se diz formando para o futuro mas faz isso forçando para que o futuro seja a repetição do passado – seria afastar de vez o texto da sala de aula. Mas isto é impossível por uma razão mais ou menos óbvia: o processo de fixação de valores demanda o convívio com discursos cujas materialidades se dão nos textos; os valores e as concepções circulam através dos textos e sem eles a escola não cumpriria uma de suas funções mais sofisticadas: a reprodução de valores com que compreender o mundo, os homens e suas ações. (GERALDI, 2010, p.119 e 120)

Essas significações são as responsáveis pela amplitude que o texto/discurso, visto como um *espaço de regularidades enunciativas* pode tomar em sala de aula, pois compreendem as evidências de um ato significativo de autoria. Nesse sentido, além dos *espaços enunciativos*, os enunciados têm seus limites definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, que segundo Bakhtin, são interlocutores (parceiros do diálogo, *o outro*) que suscitam a resposta, a réplica.

Nessa perspectiva, o autor ressalta que:

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

Desse modo, a visão do pesquisador russo sobre os princípios do dialogismo é entendida como a de um sujeito que enuncia, dialoga ativamente e de maneira responsiva, com a sua própria consciência e com a consciência silenciosa do outro. Nessa perspectiva, os textos/discursos desenvolvidos pelos aprendizes da escrita evidenciam como os enunciados de um diálogo interativo, vivido no cotidiano, ganham sentido em um bilhete enviado à personagem principal do Conto “Chapeuzinho Vermelho”, que foi por eles lido, contado, recontado e escrito.

Figura 21 – autor X que produziu o texto e autorizou a professora a usá-lo como referência para a reestruturação textual/análise linguística.

Diante dessas considerações, observamos como esse bilhete, denominado como gênero primário, é compreendido e escrito pelo aprendiz de forma coerente, autônoma e que, principalmente, nos deixa perceber as muitas *vozes* que permeiam o seu discurso interior. Para essa análise, foi escolhido um texto desenvolvido por um autor/aprendiz, que denominaremos com a letra X, pois não faz parte do grupo de textos que foram selecionados anteriormente²⁰.

Inicialmente, evidenciamos o lugar em que o aprendiz da escrita coloca-se, como um amigo, que avisa e se preocupa com a personagem, neste caso a “Chapeuzinho

²⁰ O texto do aprendiz que denominamos com a letra X, foi escolhido pela professora do 1º ano para o trabalho com a reestruturação/análise linguística em sala de aula, por isso, nas figuras seguintes temos o texto do aprendiz X no início da atividade e depois o texto produzido coletivamente.

Vermelho”. Percebemos, neste caso, que a *alternância dos sujeitos no discurso* ocorre ora como autor, ora como narrador de um personagem inserido no seu próprio discurso, ora é um aluno em meio aos outros tantos, seus interlocutores que contam, recontam, perguntam, falam e dialogam em uma comunicação discursiva ampla com o interdiscurso. É evidente, nesse texto, indícios de um sujeito que assume sua posição no discurso como autor, conforme nos esclarece Sobral (2012, p. 133):

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

Dessa perspectiva, observamos que esses aprendizes da escrita não são somente escritores, mas sim autores em uma relação intensa de sentido com o personagem do conto. Como nos afirma Bakhtin, no que diz a respeito ao discurso íntimo, observamos, logo nas primeiras palavras do texto, que a criança aconselha— como uma pessoa mais velha, a obediência que devemos ter com nossos pais — a personagem do conto, em uma relação de proximidade e de inclinação afetiva.

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

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

Diante dessas considerações, identificamos o uso da palavra “dixi”, nos enunciados escritos, para aproximar os diversos enunciados ao campo da atividade humana e da vida. Como podemos observar, o aprendiz deixa claro, o início “*Estou preocupada com você*” e término “*Obedeça sua mãe e Beijos*” no seu discurso, na ação responsiva baseada nas diversas funções da linguagem, evidenciando como a cada começo e a cada término os enunciados ganham as evidências, tanto da compreensão

responsiva, como da réplica nas diferentes condições de comunicação. Como ressalta Bakhtin (2010a, p. 275)

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

Nessa linha de raciocínio, julgamos relevante considerar a dêixis na análise. Para tanto, consideramos os estudos de Brandão sobre as referências dêiticas. Segundo a autora:

A referência dêitica, portanto, leva em conta não só as outras unidades internas do discurso, mas elementos que lhe são exteriores e que dizem respeito à situação de comunicação. [...]

No mecanismo de deitização, três componentes básicos se destacam, portanto: pessoa, espaço, tempo, formando o que Parret chama de triângulo dêitico: Nesse sistema, os pronomes pessoais constituem o primeiro ponto de ancoragem para a inscrição da subjetividade na linguagem. Em torno deles e a partir deles, a linguagem organiza os outros indicadores da dêixis. Os advérbios e as expressões adverbiais, por exemplo, estabelecem as relações espaciais e temporais em torno do sujeito tomado como ponto de referência. Todos eles aparecem como denominador comum o fato de se definirem pela contemporaneidade com a instância da enunciação em que o discurso é produzido. (apud, Benveniste, 1996, p.288) (BRANDÃO, 1998, p. 48 e 49).

Nesse sentido, as marcas dêiticas evidentes no texto estão empregadas nos seguintes trechos: relacionadas ao tempo (presente): “*Estou preocupada com você pois soube que o Lobo mal está*”, e se desloca na mesma proporção para o passado: “*planejando comer você e sua avó*”, e para o futuro, tornando claro, todos os indícios de resgate pela memória intradiscursiva. Além disso, o uso da paráfrase revelada, compõe o enunciado como um todo, como observamos no trecho: “*pois soube que o lobo mal está planejando comer você e sua avó.*” Desse modo, percebemos uma constante reciprocidade constitutiva do sujeito, no diálogo entre o *eu* e o *tu*. Como explica Marcuschi (2008, p. 71)

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

Nesta perspectiva, observamos que apesar das inúmeras dificuldades com o manuseio da escrita, o aprendiz usa da subjetividade para interpretar todos os lances de

tempo. Quando termina o enunciado com a conjunção *pois* que inicia a oração causal, visto que o enunciado foi construído em uma relação de tempo e o autor sabe a causa e usa a conjunção adequadamente. Em complementação, o verbo saber “*soube*” (*indicativo pretérito perfeito*) (grifadas no trecho), confirma o conhecimento que ele sabe — passado — e o autor, a nosso ver, tenta mudar esse final, avisando a Chapeuzinho Vermelho antes.

A habilidade que o aprendiz demonstra para desenvolver seus textos, revela os primeiros domínios de uso da coesão e da coerência textual. Nesse sentido, esses textos proporcionam a compreensão dos diferentes diálogos, em que ressoam os múltiplos sentidos que esse sujeito, aprendiz da escrita como enunciador, autor/escritor, leitor pode construir.

Observemos 05 (cinco) textos produzidos pelos aprendizes da escrita, em que evidenciamos uma proximidade entre os gêneros discursivos — e não somente tipologias textuais e gêneros textuais — com a constituição dos sujeitos pela linguagem, que dialogam e se inter-relacionam intensivamente consigo mesmos e com os outros no ambiente escolar. Contudo, a proposta da professora é lançada como desafio a ser resolvido por toda a turma, nesse caso, reescrevem coletivamente o texto de outra criança, que autoriza e participa ativamente da reescrita.

Em um primeiro momento, as crianças observam o texto e aos poucos questionam a professora, quanto à escrita desse texto. Alguns aprendizes identificaram os erros ortográficos, que são conhecidos por eles, como exemplo: na troca do CH pelo X. Outros, porém, se voltam para o desenho, que ainda precisa ser pintado e que de certa maneira, os encanta e os leva a visualizar a história que foi contada.

Na sequência, é a professora quem lança as perguntas para os aprendizes, que multiplicam seus enunciados. As respostas dadas à professora estão o tempo todo sendo reformuladas e analisadas de outra forma, para que ao final possam ser reescritas com o consentimento de todos. Nesse jogo coletivo, percebemos como os aprendizes da escrita, sujeitos enunciadore, evidenciam um significativo poder criativo. Nesse processo, o resultado foi o seguinte:

NOME: _____

VAMOS FAZER A REESTRUTURAÇÃO DO TEXTO ABAIXO:

XAPÉUZINHO VERMELO

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

LUCIANA

REESCREVA O BILHETE NAS LINHAS ABAIXO.

Chapeuzinho Vermelho

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

*Beijos
Luciana*



Figura 22 texto registrado pelo autor A

NOME: _____

VAMOS FAZER A REESTRUTURAÇÃO DO TEXTO ABAIXO:

XAPÉUZINHO VERMELO

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

Luci

LUCIANA

REESCREVA O BILHETE NAS LINHAS ABAIXO.

CHAPÉUZINHO VERMELO

ESTOU PREOCUPADA COM VOCÊ, POIS SOUBE QUE O LOBO MAL ESTÁ PLANEJANDO COMER VOCÊ E SUA AVÓ.

TOME MUITO CUIDADO E OBEDEÇA SUA MÃE

BEIJOS,
LUCIANA.



Figura 23 texto registrado pelo autor B

NOME: GABRIEL

VAMOS FAZER A REESTRUTURAÇÃO DO TEXTO ABAIXO:

XAPÉUZINHO VERMELO

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

LUCIANA

REESCREVA O BILHETE NAS LINHAS ABAIXO.

CHAPÉUZINHO VERMELHO

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

LUCIANA



Figura 24 texto registrado pelo autor C

NOME: Lowry

VAMOS FAZER A REESTRUTURAÇÃO DO TEXTO ABAIXO:

XAPÉUZINHO VERMELO

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

LUCIANA

REESCREVA O BILHETE NAS LINHAS ABAIXO.

Chapeuzinho Vermelho

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

Tome cuidado e obedeça sua mãe.

Beijos,

Luciana.



Figura 25 texto registrado pelo autor D

Esses exemplos revelam uma escrita, que a princípio foi copiada, mas que evidencia uma singularidade marcante no signo semiótico escrito. Além disso, o texto foi construído, por todos, na atividade coletiva, que representa a multiplicidade de sentidos que esses textos trazem. O sujeito escritor/autor se constitui de uma linguagem interativa, motivada no *outro* para que o ato da escrita se realize. Desse modo, esse sujeito desenvolve sua escrita de maneira prazerosa, criativa e principalmente em constante atrito com os diálogos que se formam entre eles (as crianças, os aprendizes da escrita) e a professora que questiona, argumenta e possibilita outras perguntas para que outros diálogos internos sejam construídos. Salientamos que esse processo que se dá dialogicamente e para que o *produto do trabalho discursivo* aconteça, é preciso, a todo o momento, aproximar as relações entre as réplicas do próprio diálogo, com o *outro*. Desse modo, Bakhtin (2010a, p. 276) esclarece:

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

Diante dessas considerações, essas relações dialógicas evidenciam uma nova perspectiva para o ensino de Língua Portuguesa, que se fulcra na linguagem. Sob esse aspecto, o aprendiz da escrita se constitui como sujeito enunciativo, em meio às diversas manifestações dialógicas produzidas por ele e pelos discursos dos *outros*, que se apresentam em uma heterogeneidade constitutiva dos gêneros do discurso.

Desse modo, o sujeito que na linguagem usa a oralidade, em uma intensa atividade mental, converge-a para a atividade prática de sala de aula, que o leva a solucionar de maneira inteligente as tarefas mais difíceis de escrita. O espaço de sala de aula se torna interativo, pois o professor estimula os aprendizes a superarem em suas ações que são impulsionadas pela fala, a planejarem antecipadamente a solução que lhes foi desafiada e principalmente a controlarem seu próprio comportamento. Segundo Vigotski (2012, p. 108), a tarefa do professor consiste em “desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes.”

Seguindo ainda as considerações do autor, a linguagem da criança se desenvolve em meio às relações coletivas com outras crianças e também com os adultos, nesse caso uma relação de afetividade intensa com o seu professor. Entretanto, o sujeito se

constitui internamente na linguagem, pelas interpelações que definem seus próprios pensamentos. Nessa perspectiva:

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

É possível afirmar que a linguagem fundamenta todos os pensamentos dos aprendizes para que possam compreender todos os seus desejos, seus interesses, suas necessidades e suas emoções aproximando-se, cada vez mais da interação com o outro, segundo nos esclarece Souza (2012, p. 136) que “a compreensão é o resultado do nível de interação que os indivíduos conseguem estabelecer entre o verbal e o extraverbal, entre a palavra e o afetivo-emocional que flui na interação entre as pessoas”.

Nessa perspectiva, aproximamos as relações dialógicas com o que compreendemos da língua e principalmente nos enunciados que proferimos que, de certa maneira, demandam uma atitude responsiva por parte do interlocutor. Segundo Bakhtin (2010a, p. 327), “a relação com o sentido é sempre dialógica. A própria compreensão já é dialógica.”

Segundo ainda as considerações do autor, o sujeito, em suas relações dialógicas, se constitui de maneira integral por muitas *vozes* que lhe dão sentidos profundos de concordância e aceitação, principalmente da palavra do outro. Desse modo, compreender é estar além dos limites do sentido, para a concordância das muitas vozes que ecoam os múltiplos enunciados, que pronunciamos.

Nesse sentido, os textos escritos em sala revelam na materialidade do discurso uma capacidade singular de concordância dialógica entre os aprendizes e o seu professor. A essas muitas outras vozes produzidas e combinadas em *um corredor de vozes*, que concordam e/ou discordam, ultrapassam os *limites do compreensível*, para a compreensão polifônica, que os constitui.

Portanto, acreditamos que a Análise Linguística, a partir da materialização do discurso, produzido em sala pelos alunos, pode, mesmo que em uma pesquisa inicial, evidenciar as possibilidades de compreensão, de dialogismo e principalmente de

constituição de sujeitos escritores/autores. Dessa perspectiva, o professor tem seu papel fundamentado como coenunciador e coautor em discursos que emanam outros discursos, outras palavras e outros sentidos, em um processo interativo pela linguagem.

Dessa perspectiva teórica, o ensino de Língua Portuguesa contribui significativamente para a aproximação da constituição do sujeito, dentro do seu próprio processo discursivo. Assim, Marcuschi (2008, p. 208), ressalta:

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

Feitas essas considerações, apresentaremos, no capítulo seguinte, uma reflexão sobre a importância dos gêneros do discurso para o ensino/aprendizagem, a partir dos estudos feitos pelo Círculo de Bakhtin. Nesta perspectiva, para as análises foram selecionados os textos/discursos produzidos no 2º ano, por trazerem uma diversidade maior de gêneros discursivos, em que é possível afirmar que existe uma autonomia maior na escrita, por meio dos indícios de autoria.

4 A IMPORTÂNCIA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS PARA O PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM

Há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas.
(BARROS, 2002, p.69)

Os estudos sobre os gêneros discursivos têm impulsionado uma mudança significativa no paradigma educacional, a partir dos trabalhos do Círculo de Bakhtin. Os gêneros discursivos socialmente construídos, na perspectiva defendida por Bakhtin, na obra *Estética da Criação Verbal*, evidenciam a ideia de um discurso polifônico, carregado de uma multiplicidade de sentidos. Nessa perspectiva, retomamos a natureza dos enunciados verbais, não para minimizá-los a simples *réplica do diálogo*, mas para destacar a relevância da *heterogeneidade* desses gêneros discursivos, que segundo Bakhtin (2010a, p. 268) “são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.”

Desse modo, a diversidade dos gêneros discursivos, em que os aprendizes desenvolveram as produções textuais, integra a materialidade discursiva ao discurso, de modo que essa heterogeneidade oportuniza aos aprendizes o domínio gradativo de escrita em todas as esferas das atividades humanas. Nesse aspecto, para Bakhtin (2010a, p. 262):

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Cabe salientar em especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos).

E completa:

Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros primários (simples) e secundários (complexos) – *não se trata de uma diferença funcional*. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. (Grifo nosso) (Id. Ibid., 2010a, p. 263).

Seguindo essas mesma linha de raciocínio, o autor define que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados que são proferidos pelos integrantes desse ou

daquele campo da atividade humana.” (BAKHTIN, 2010a, p. 261). Esses enunciados concretos — unidade real — da comunicação verbal, são a forma mais direta da alternância entre os sujeitos, que inseridos em um campo da atividade humana (esfera), evidenciam não só as “diferenças”, mas as transformações que ocorrem — entre os gêneros primários e secundários — na multiplicidade dessas esferas.

A partir das considerações de Bakhtin, os gêneros discursivos — que nascem na comunicação verbal cotidiana, e aqueles que são produzidos em convívio cultural mais elevado, como os secundários — são repletos de uma historicidade social, em que o sujeito, falante /autor de seu texto, está inserido. Desse modo, os estudos sobre gêneros discursivos no ambiente escolar são relevantes, pois o ensino de Língua Portuguesa entrelaça-se a essas reflexões.

Desta forma, os gêneros discursivos, por seu caráter inovador, possibilitam a interação verbal nas relações humanas e no funcionamento da língua em práticas discursivas que se realizam dentro e fora da escola. Na visão do pesquisador russo, os gêneros discursivos, a partir dos princípios do dialogismo, são entendidos nas relações sociais de um sujeito que enuncia, dialoga, ativamente e de maneira valorativo-responsiva, com as muitas *vozes* que permeiam seu discurso.

Segundo Possenti, esse sujeito que enuncia: *é autor de um texto, evidentemente, mas nenhum é autor exatamente como o outro*. Nessa perspectiva, invertemos os sentidos que as análises estruturais fazem em relação ao ensino de Língua Portuguesa e projetamos os conceitos de sujeito, análise linguística e gênero discursivo — a partir dos textos dos autores/aprendizes —, como afirma o autor:

[...] Trata-se, em suma, de priorizar o pequeno, o quase desprezível indício, depois do estrondoso e suspeito sucesso das grandes análises estruturais. Uma sintonia certamente relevante dessa reviravolta é o retorno da narrativa na história, pois assim se põem em cena de novo exatamente os acontecimentos e os agentes, por oposição às estruturas. (POSSENTI, 2011, p.96).

Dessa maneira, dentre os gêneros discursivos produzidos pelos aprendizes, estão as narrativas orais, desenvolvidas no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental I, que têm como fundamentação, a literatura infantil. Nesse aspecto, a literatura que compõe os cadernos de produção textual, vai desde os clássicos literários, os contos contemporâneos, receitas, tirinhas de gibi, carta e cartas enigmáticas até as canções infantis.

Desse modo, os gêneros secundários complexos, que são produzidos nas condições culturais mais desenvolvidas e que requerem um maior grau de compreensão — como, por exemplo, as fábulas — quando introduzidos no ambiente escolar, são transformados pelo reconto oral e pela reestruturação textual/análise linguística em gêneros primários. Além dessa transformação, Bakhtin (2010a, p. 263-264) nos esclarece sobre o processo de formação:

[...] No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico – literário e não da vida cotidiana. No seu conjunto o romance é um enunciado, como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas a diferença deles é um enunciado secundário (complexo).

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas, evidenciadas a partir desses estudos, possibilitam uma reflexão profunda sobre os gêneros discursivos, no viés do dialogismo e não mais relacionados à tipologia textual na forma como é apresentada na escola. Em contrapartida, o sujeito, o aprendiz da escrita, falante de Língua Portuguesa, segundo Bakhtin, transforma/funde esses gêneros discursivos, visto que “se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria impossível”. (Id. Ibid., 2010a, p.283). Diante dessas considerações, os gêneros discursivos constituem uma parte fundamental do processo de ensino/aprendizagem, logo nos primeiros anos de escolaridade.

É importante ressaltar, portanto, que a partir dos estudos bakhtinianos, é possível mudar uma trajetória sobre a produção de texto e a análise linguística, tendo-as como suporte para o ensino de Língua Portuguesa. Além disso, os textos produzidos pelos alunos no ambiente escolar proporcionam ao professor um vasto material, para o estudo da Língua Portuguesa em que os aprendizes falam, dialogam, se comunicam e, principalmente, compreendem tudo que está ao seu redor, pelas relações axiológicas que estabelecem.

Nesse sentido, retomamos os textos/discursos analisados, como produto da interação verbal, que amplia e transforma o gênero discursivo. Dessa maneira, todo texto é constituído de enunciados concretos, que consistem de uma profunda *expressão*

da individualidade, o que torna evidente, o princípio de a autoria dos aprendizes. O emprego desses enunciados e suas individualidades recriam na linguagem o estilo de cada aprendiz, que selecionados tomam a forma de uma construção composicional.

De acordo com essas considerações, é pertinente ressaltar que o texto/discurso é visto como o resultado de um processo que se compõe de um conjunto de circunstâncias que, além do estilo da linguagem, compreende o seu contexto. Ressaltamos que a princípio, a escrita se constitui como um signo/símbolo/material semiótico que é construído e reconstruído pelo aprendiz — como vimos no início deste trabalho — segundo suas possibilidades de elaboração.

Em um segundo momento, o processo se amplia pelo uso favorável da literatura de ficção e das narrativas (orais e escritas), que, das mais variadas formas, possibilitam, não só ao professor desenvolver essa atividade do conto, como ao aprendiz da escrita, o reconto e a ampliação de suas habilidades de escrita. Desse modo, o processo de escrita se evidencia a partir das atividades de conto e reconto oral, para que as etapas, desse processo façam sentido para o aprendiz, que é motivado a escrever.

Como parte do processo, a terceira situação destaca a convergência entre a escrita do texto – enunciado concreto – com a imagem/desenho, para que o conjunto semiótico (texto/desenho) seja composto. Além disso, existe uma nova resignificação tanto para o texto, quanto para o desenho, pois os aprendizes constroem sentidos, que se relacionam com o seu próprio mundo.

Nessa perspectiva, Souza (2002, p. 76) afirma que

[...] o todo do enunciado concreto é o produto da interação entre os falantes num determinado contexto e no interior de uma situação social complexa. Este é o cenário, onde o enunciado concreto, o discurso deve ser compreendido [...]

E completa:

O enunciado é dialógico, o discurso é dialógico, a comunicação é também dialógica. Nesse sentido, é importante salientar que todo o projeto de investigação dialógica do enunciado concreto é uma investigação dinâmica. [...] (SOUZA, 2002, p. 76)

Nessa dinamização, entre enunciado concreto, estilo e gênero discursivo que compreendemos a amplitude do *corpus - produções textuais*. As funções de cada uma dessas partes, que compõem o texto/discurso escrito, se constituem nas relações dialógicas que estão além dos sentidos pré-estabelecidos de uma comunicação oral, mas é no cenário da sala de aula, no acontecimento da aula que o evento do texto/ discurso se constrói.

A partir das ideias do Círculo de Bakhtin, relacionamos as funções dos gêneros discursivos orais e escritos, partindo dos pressupostos do enunciado, para as reflexões sobre estilo na sua construção dialógica:

[...] Todo enunciado – oral e escrito, primários e secundários e também em qualquer campo da comunicação discursiva (rietehevóie obschênie) – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. Os gêneros mais favoráveis da literatura de ficção: aqui o estilo individual integra diretamente o próprio edifício do enunciado, é um dos seus objetivos principais (contudo, no âmbito da literatura de ficção os diferentes gêneros são diferentes possibilidades para a expressão da individualidade da linguagem através de diferentes aspectos da individualidade). [...] Na maioria dos gêneros discursivos (exceto nos artístico-literários), o estilo individual não faz parte do plano do enunciado, não serve como um objetivo seu mas é, por assim dizer, um epifenômeno do enunciado, seu produto complementar. (BAKHTIN, 2010a, p. 265-266).

Desse modo, o estilo, em sua composição dialógica, engrena dinamicamente o enunciado-concreto, que ajusta o sentido valorativo entre o que falante/enunciador estabelece entre o gênero discursivo e o seu enunciado. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico desenvolvido no 2º ano, segundo o que evidenciamos nos textos desenvolvidos, se amplia pela diversidade de gêneros discursivos usados com temas ligados à literatura infantil. Considerando essa literatura, observamos como ela compõe o processo desenvolvido no caderno de produção textual desse 2º ano:

- *Os contos*: Os Três Porquinhos, Patinho Feio, João e o Pé de feijão, A Cigarra e a Formiga.
- *As Lendas*: Saci-Pererê, Curupira, da fábula: O Leão e o Ratinho, A Coruja e a Águia e a Lebre e a Tartaruga.
- *Os Contos Contemporâneos*: A Árvore Mágica, Peixinho feliz e seu sonho,
- *A canção*, para o trabalho com as rimas: As borboletas de Vinícius de Moraes.

Além da leitura dos contos, lendas, fábulas e a música, fazem parte desse processo, duas narrativas. Uma a partir do passeio feito pelos arredores da escola, que serviu para a introdução do conteúdo sobre o bairro, e a outra, desenvolvida na sala de tecnologia, a partir da figura que ilustra a praia.

A partir dessas narrativas, é visível que os alunos, mesmo não estando no ambiente da figura da praia, constroem o texto coletivo em muitas vozes, que permeiam

o seu discurso interno. Nessa perspectiva, é possível afirmar que os textos que compõem as análises desta pesquisa, são tecidos polifonicamente por meio de *vozes* que se entrelaçam entre os enunciados que se constroem, nos muitos espaços discursivos entre o *eu* e o *outro*.

Dessa perspectiva, Bakhtin deixa evidente a desconstrução e a transformação dos gêneros do discurso secundários em primários, como fundamental ponto para a *unidade real da comunicação discursiva*. De acordo com o teórico russo:

[...] Quando recorremos às respectivas camadas não literárias da língua nacional estamos recorrendo inevitavelmente também aos gêneros do discurso em que se realizam essas camadas. Trata-se, na maioria dos casos, de diferentes tipos de gênero de conversação e diálogo; daí a dialogização mais ou menos brusca dos gêneros secundários, o enfraquecimento de sua composição monológica, a nova sensação do ouvinte como parceiro-interlocutor, as novas formas de conclusão do todo, etc. Onde há estilo há gênero. A passagem do estilo de um gênero para o outro não só modifica o som do estilo nas condições de gênero que não lhe é próprio como destrói e renova tal gênero. (BAKHTIN, 2010a, p. 268).

Essas considerações são pertinentes para nossa pesquisa, pois o gênero discursivo transformado remete, além da inovação na linguagem, à escolha de estilo singular. Desse modo, os gêneros discursivos constituem uma das formas de expressão *relativamente* livre que permite ao sujeito efetivamente, escolher, refutar ou reelaborar o seu discurso.

Possenti corrobora com os estudos bakhtinianos e remete a uma reformulação profunda sobre gêneros, estilos e escolha, ou seja, pensar nesses três pontos corresponde a ver o sujeito/escritor/autor, em uma relação intensa com o seu mundo e a sua linguagem. Nessa perspectiva:

[...] a escolha é sim uma categoria constitutiva, tal escolha não poderá ser definida como um gesto que decorre simplesmente de uma avaliação do peso das alternativas por parte de um sujeito/autor onisciente e todo-poderoso, livre de qualquer amarra institucional. Pois é inevitável, a não ser que pense que uma língua é efetivamente congelada e uniforme para todos os falantes, todos os gêneros e todas as circunstâncias, aceitar dizer de determinado modo implica não dizer de outro. Ou seja, a escolha é uma necessidade estrutural (qual seja ela, ou entre que ingredientes a escolha se dá é um efeito de condicionantes específicos), um dos efeitos da multiplicidade de recursos da expressão disponíveis, tanto no caso das línguas naturais como no de outras linguagens, sejam elas as matemáticas ou qualquer um dos demais sistemas “semiológicos”- figuras, cores, fotos, sinais, etc. Desse modo, pode-se recolocar a questão da escolha no interior de uma concepção de língua, de enunciado e de gênero, tais como desenhadas, digamos, pelo menos à moda bakhtiniana (fugindo das gramáticas e de seus desvios). Sendo menos crédulo em relação a uma eventual capacidade do falante/escrivente de calcular adequadamente a forma de seu texto segundo um conjunto complexo de fatores e objetivos, diríamos, pelo menos, que *a escolha é um efeito da multiplicidade dos recursos, que competem entre si a todo instante. Essa apropriação poderia agradar até mesmo aos que aceitam que tudo é efeito*

de linguagem, desde que pensem a linguagem e sua relação com o “mundo” de maneira não simplória. (grifo nosso) (POSSENTI, 2011, p. 93).

Desse modo, ao contrário do que pensamos e/ou pensávamos, o sujeito que escreve evidencia em seu discurso um conhecimento sobre o tema e um conjunto de fatores que lhes permitem muitas escolhas. Nesse sentido, o que possibilita certas escolhas linguísticas e até mesmo ilustrações e/ou desenhos que compõem os textos, é o que os aprendizes da escrita organizam e reorganizam, na diversidade das relações com o *outro*. Propõe, dessa maneira, a contrapalavra, ou a agrega, ou simplesmente aceita, para que enunciação aconteça, pois escolher, segundo Possenti (2011, p. 93) “não é um ato de liberdade, mas o efeito de um uma inscrição (seja genérica, seja social, seja discursiva)”.

De acordo com essas considerações, mesmo os textos de um relato oral ou de uma análise linguística coletiva mostram que os aprendizes compõem sua escrita e os seus desenhos, na troca recíproca, na interação com os seus interlocutores, que opinam nas cores, que negam outros lápis, para que o desenho não fique com as mesmas cores que os dele, que trocam de lápis e de cor a todo o momento, para que o desenho fique o mais colorido possível. No entanto, cada um escreve e desenha/colore a sua maneira, do seu jeito e da sua escolha, pois estes são os *efeitos de uma inscrição* discursiva.

A escrita como material semiótico e os desenhos que compõem o texto são considerados elementos autorais, que se complementam para formar o todo no conjunto do texto. Sendo assim, os textos que analisamos evidenciam esses elementos, que fazem parte da grande maioria dos textos que encontramos no Ensino Fundamental. No entanto, alguns textos não trazem desenhos ou estes estão inseridos no corpo do exercício, o que demonstra a visão “controladora” que a escola ainda tem do texto.

A partir dessas concepções, observemos alguns exemplos da linguagem escrita, materializada pelos autores/aprendizes do 1º ano que nos indicam (alguns) elementos discursivos que ressaltam sua autoria.

G. B. ^F ~~Porto~~ ~~Alagoas~~ ~~Correia~~ ~~da~~ ~~Costa~~
 Mambai - M.D., 23 de Outubro de 2012.
 Hoje é terça-feira

Chapeuzinho Vermelho

Uma vez, uma menina linda que se chamava Chapeuzinho Vermelho um dia a sua mãe falou para dar doces para sua avózinha foi caminhando quando um lobo apareceu e disse para ela pegue flores lá no jardim e ela aceitou e o lobo foi correndo para casa da avózinha que ela pegou a avó e trancou a porta, colocou a roupa, colocou os olhos quando o Chapeuzinho Vermelho chegou e o Chapeuzinho falou que olha quando que voce tem e pra tiver melhor avó que ouvidos grandes que voce tem e para te dar melhor avó que nariz grande que voce tem e para te dar melhor avó que boca grande que voce tem e pra te levar a Chapeuzinho abriu a porta e saiu correndo gritando socorro socorro socorro um passageiro que passou lá viu o grito da Chapeuzinho achou o lobo prendeu ele e levou para bem longe e colocou a avó e a avó e Chapeuzinho agradeceu e também chamou ele para comer o bolo com a sua avó

Tina

1º b

Figura 26 Produção individual, a partir do (re) conto da história Chapeuzinho Vermelho. Autor A

Neste primeiro texto, observamos, em um primeiro plano, que o autor nomeia a personagem como: “Era uma vez **uma menina linda** que se chamava *Chapeuzinho Vermelho*” (grifo nosso), mostrando-se conhecedor de uma história, em que uma das personagens era uma menina chamada “Chapeuzinho Vermelho” e que seguramente, agora, faz parte da sua narrativa. Dessa maneira, compreendemos que o autor deixa clara, a influência das muitas *vozes* que constituem seu discurso, vindas do reconto (oral/escrito), mas que agrega a essa personagem mais densidade, avaliação e principalmente uma tomada de posição do autor para que a construção de sua narrativa aconteça.

Como é possível observar, no texto do autor A, essa personagem não tem um lugar definido — como na história original: em que os ambientes estão especificados o bosque e a floresta — mas que o autor se desloca do seu ambiente — sala de aula, escola — para um caminho em que a personagem deve percorrer até a casa da vovó. Ao fazer essa referência, notamos que existe um jardim e nele flores a serem colhidas pela Chapeuzinho, mas que é usado pelo lobo para desviar sua atenção e lhe dar mais tempo para chegar primeiro até a casa da vovó, como segue no trecho: “[...] foi camiando cando um lobo **apareceu e dice para ela pegue flores la no jardim** e ela **aceitou** e o lobo foi correndo para a casa da vovó prineiro que ela pegou a vovó e trancou la no armario[...]

Observamos, portanto, que o autor concebe *voz* aos *outros* enunciados que se misturam ao novo: o seu, como segue no trecho:

[...] vestio a ropa colocou os óculos quando a Chapeuzinho Vermelho chegou e a Chapeuzinho falou que olhos quandes que voce tem e pra tiver melhor vovó que ouvidos grandes que voce tem e para te ouvi melhor vovó que boca grande que voce tem e pra te devorar a Chapeuzinho abrio a porta e saio corendo gritando socoro socoro [...].

Desse modo, mesmo o autor tento dificuldades com a linguagem escrita padrão, a coesão e a coerência estão em evidência na construção discursiva do texto, pois ao longo da narrativa, percebemos que atribui ao quinto personagem, o caçador, a tarefa de salvar a história e as outras personagens (ela e a vovó), como segue no trecho: “um casador la pur perto ouviu o grito da Chapeuzinho achou o lobo prendu ele e levou para bem longe e procurou a vovó axaram a vovó e Chapeuzinho agradeceu e tambai chamou ele para comer o bolo com a sua vó.”

A partir desse trecho, é possível analisar que o aprendiz usa sua imaginação, sua interpretação para que o caçador prenda o lobo e o leve para bem longe da história, do lugar ou da proximidade emocional, que o autor tem com as personagens. Alimenta, dessa maneira, sua criatividade, sua imaginação, seu interdiscurso, para que aconteça o final da história em que a personagem principal, Chapeuzinho Vermelho, agradece ao caçador, em uma atitude positiva e valorativa que o aproxima de sua própria família.

Nessa perspectiva, é nas palavras de Bakhtin que verificamos a *réplica do diálogo*, pois a personagem provoca em seus leitores a retomada de uma atitude responsiva: “agradeceu e tambai chamou ele para comer bolo com a sua vó”, que segundo o autor russo:

A obra, como réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa *compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influencias educativas sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas criticas, influências sobre seguidores e continuadores*; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura. [...] (grifo nosso) (BAKHTIN, 2010a, p. 279).

No entanto, e como afirmamos anteriormente, não temos aqui o que podemos intitular de uma obra, mas os textos que selecionamos evidenciam a réplica do diálogo real, pois o autor compreende de forma singular sua posição como sujeito ativo, em meio às relações sociais.

Acompanhando essa proposta de análise, o texto seguinte, que foi escrito pelo autor B, ressalta o uso das onomatopeias²¹ “*toqui toqui*” quando a personagem Chapeuzinho Vermelho, bate a porta da casa da vovó. Na sequência da narrativa, o autor não escreve todos os pontos do texto, pois o som onomatopaico harmoniza, organiza e comunica — a seu ver — a chegada da personagem na casa da vovó, em uma continuidade da narrativa. Dessa maneira, o autor elabora todo esse conhecimento dinâmica e discursivamente. A onomatopeia, além de harmonizar, evidencia o estilo de um autor que compõe seu texto, pela combinação, pela escolha do fenômeno linguístico que o seduz como afirma Pinto (2002, p. 11):

A onomatopeia é um fenômeno linguístico muito sedutor que consiste, segundo MELO (1976) na imitação acústica do som, ruído ou voz da coisa ou animal significados pelas palavras. Como os sons da linguagem humana apresentam certas características e os da natureza outras, essa imitação não é exata, mas apenas aproximada. Desse modo, para Herculano de Carvalho (apud MARTINS: 1989) existem as onomatopéias propriamente ditas — fenômeno sonoro de valor significativo constante dentro de uma determinada

²¹O “encantador de palavras” – a motivação sonora na poesia de Manoel de Barros, 2002. Mimeo disponibilizado pela Prof.^a Dr.^a Maria Leda Pinto, do seu acervo pessoal.

comunidade lingüística, formado geralmente por uma combinação de sons correspondentes aos fonemas da língua dessa comunidade: *zás, tlim-tlim, tic-tac*, etc., e as onomatopéias que correspondem a sons imitativos produzidos acidentalmente pelo homem como um recurso, intencionalmente utilizado, de caráter momentâneo e individual. *Quando os escritores, ao longo de um enunciado, articulam palavras formando frases com recursos expressivos imitativos, temos as onomatopéias sintagmáticas, para as quais alguns autores dão o nome de harmonia imitativa.* (Grifo nosso)

Desse modo, constrói o seu texto com passagens/narrativas menores em cada etapa, não perdendo a coesão nem a coerência do texto. Observemos o trecho que segue: “entri minha netinha qui olhos grãdes vose tei qui orelhas grãdes e para eu tiscutar qui naris grãdes vose tei qui boca grãdes e para comer vose soco soco soco [...]”.

A partir desse ponto, verificamos que o emprego desse gênero discursivo possibilita, ao autor, certa liberdade para o uso das onomatopéias, pela proximidade que tem com as histórias em quadrinhos. No entanto, cada enunciado resgatado pelo interdiscurso, faz do autor um sujeito ativo, que usa o gênero discursivo para o emprego da língua. Explorando um pouco mais essa questão, Bakhtin (2010a, p. 285) afirma:

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

A escrita desse autor/aprendiz apresenta, na concepção do “adulto”, certa inadequação ou até mesmo falta de atenção e incapacidade por parte da criança. No entanto, é interessante pontuar, o modo como esse sujeito, recorta a sua escritura para marcar o conhecimento que já possui do convencional e adequar o fluxo do pensamento. Desse modo, verificamos que os aprendizes não gravam meramente fonemas e grafemas nem copiam ou repetem, mas processam e elaboram sua escrita *de modo diferente em diferentes momentos de um mesmo texto*. Como observamos no texto do Autor/aprendiz B:

E.E. DR. FERNANDO CORRÊA DA COSTA
 AMAMBÁ-MS, 23 DE OUTUBRO DE 2022.
 HOJE É TERÇA-FEIRA

CHAPEUZINHO VERMELHO

ERA UMA VEZ A SUA MÃE CHAMOU
 A SUA FILHA PARA LEVAR DO SEU CASA DA VOVÓ
 CHAPEUZINHO VERMELHO EM COM TRU O LOBO
 MAO LOBO QUI PRIMEIRO NA CASA DA VOVÓ
 A CHAPEUZINHO VERMELHO TOQUI TOQUI
 EM TRI MINHA NETINHA QUI OLHOS GRÃDES VO SETE
 I. QUI ORELHAS GRÃDES E PARA EUTISCUTAR
 QUI NARIS GRÃDES VO SETE QUI BOCA GRÃDES
 E PARA COMER VO SE SOCO SOCO SOCO UM CASA
 DOR SAVOU A CHAPEUZINHO VERMELHO
 SAUVOU A VOVÓ COMU VIDOU O CASA DOR PARA
 COMER BOLO I VIVER O RÃO FELIZE PARÃ SEI PRE
 FIM

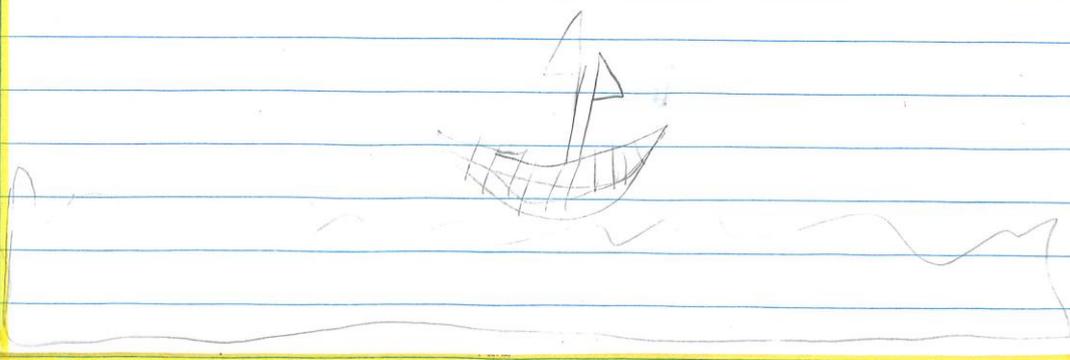


Figura 27 Produção individual, a partir do relato da história Chapeuzinho Vermelho. Autor B

É possível constatar que o aprendiz assume seu papel de autor do texto, quando desenvolve todas as etapas propostas pela professora para a produção textual. Nesse sentido, inicia sua narrativa com a personagem da mãe que chama sua filha para levar doces para a casa da vovó, como segue no trecho: “Era uma vez a sua mãe chamãu a sua filha para levar dose para casa da vovó. Chapeuzinho Vermelho emcomtru o lobo Mao lobo qui primero na casa da vovó”.

Verificamos, assim, que o discurso interno do autor se sobressai no texto, que resulta das relações sociais vividas em suas práticas dialógicas. Dessa maneira, sua elaboração inter e intradiscursiva se apóia entre o *eu* e o *outro*, por meio de seus interlocutores que integram o processo de comunicação discursiva.

Diante dessas considerações, reafirmamos o redimensionamento de todo o ensino de Língua Portuguesa, a partir da teoria da enunciação. Desse modo, as hipóteses levantadas por Ferreiro e Teberosky, pontuadas no início desta pesquisa, não analisam a relevância da dimensão discursiva da escrita, que agrega em sua gênese, a constituição de sentido de forma interativa com o interlocutor. Como afirma Smolka (2008, p. 69) :

O problema, então, é que a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras ou orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde sua gênese, a *constituição do sentido*. Desse modo, implica, mas profundamente, uma *forma de interação* com o outro *pelo trabalho* de escrita – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo de 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. (grifo da autora).

De acordo com essas considerações, Geraldi corrobora com a autora, ao definir o texto como *produto de um trabalho de escrita*. Segundo ele, esse produto:

[...] não se faz seguindo regras determinadas. Todo texto pertence ao gênero que lhe fornece uma ossatura, mas o mero conhecimento da ossatura não leva à redação do texto em si. Aliás, o conhecimento explícito desta ossatura pode resultar da redação, e o conhecimento prévio pode ser o empecilho à redação. Escrever não é uma atividade que segue regras previstas, com resultados de antemão antecipados. Escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação. *Por isso cada texto difere do outro, apesar de tratar do mesmo tema e estar expresso na configuração do mesmo gênero. A escrita se caracteriza pela singularidade de seus gestos. A esta singularidade corresponde outra singularidade, a da leitura enquanto construção de sentido.* (grifo nosso) (GERALDI, 2010, p. 98).

As considerações de Smolka e Geraldi são reflexões que ressaltam o sujeito, o aprendiz da escrita, que tem como produto de sentido, o seu texto. Nessa perspectiva, a

escrita vista de uma interlocução, de uma singularidade e ao mesmo tempo de um gênero discursivo escolhido, implica uma reconfiguração do processo ensino/aprendizagem da escrita, na escola. Além disso, o ensino de Língua Portuguesa, ao envolver a produção textual, como evidenciamos nestes textos, caracteriza uma mudança significativa nesse processo de aprendizagem, que garante a compreensão das multiplicidades de sentidos que o texto/discurso proporciona.

Desse modo, cabe salientar que os aprendizes, estando em um processo de ensino são incentivados a escrever, pois a escrita, que foi seguramente construída na Educação Infantil evidencia nas produções textuais uma quantidade significativa de detalhes mencionados no desenvolvimento da narrativa, de um envolvimento sentimental/próximo com os personagens da história e uma afinidade com o gênero textual. Nesse sentido, observemos o texto do autor/aprendiz no texto do Autor C:

E. B. DR. FERNANDO CORRÊA DA COSTA

AMAMBÁ - MS, 23 DE OUTUBRO DE 2012

HOJE É TERÇA-FEIRA

CHAPEUZINHO VERMELHO

EXISTIA UMA MENINA QUE SI CHAMA MAVA CHAPEUZINHO VERMELHO
A SUA MÃE PEDIU QUE VOSSE LOVAGE UM BORO E PLORES PARA
A VOVO.

NO CAMINHO EM COPO CO O LOBO MAU LIEVA A CHAPEUZINHO
VERMELHO E O LOBO MAU PEGO UM CAMINHO E CHAGO NA CASA
DA VOVO.

E REPIT, A VOI DA CHAPEUZINHO VERMELHO E AVNO ABRU
E O LOBO EI GOLU A VOVO NA SUA BARCA E A
CHAPEUZINHO VERMELHO CHEGO O LOBO TISE BODE E
ERE E CHAPEUZINHO.

QUI QINOS GEDE VOVO EI PARA DE VEUE MELVE
NOSA VOVO NARI EI PARAGEDE CHRA MELVO NOSA VOVO
MAI QUE ONENA GEDE EIRARA DE OVI MELVO NOSA VOVO
MAI QUE BOCA GEDE EIR PARA DE GOME SOCOSOCOCOC
E A UM CABATO E MATO O LOBO MORE E SAVO
A VOVO E CHAPEUZINHO E VIVE FEVISI PARA SEFE

Figura 28 Produção individual, a partir do reconto da história Chapeuzinho Vermelho. Autor C

Esse exemplo de texto revela uma sequência da narrativa em quatro parágrafos. No primeiro, o autor apresenta a personagem, como segue no trecho: “Era uma menina que si chamava chapeuzinho vermelho a sua mãe **pediu que vose lovace** um bolo e flores para a vovó.” Observemos que o autor usa a segunda pessoa, você²², que segundo Neves (2000) define, é “uma das funções básicas dos pronomes pessoais é a de constituir expressões referenciais que representam, na estrutura formal dos enunciados, os interlocutores que se alternam na enunciação”. Nesse sentido, o autor dirige-se a Chapeuzinho pelos enunciados de sua mãe, no entanto é evidente uma troca entre o discurso direto e o discurso indireto. Desse modo, cada enunciado se constitui, segundo Bakhtin (2010), pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ora como narrador, ora autor que compreende ativamente os seus enunciados, criando limites de um diálogo real.

No segundo e no terceiro parágrafo, o autor desenvolve a narrativa afirmando que o lobo vai pelo caminho mais rápido para chegar primeiro na casa da vovó, como segue no trecho: “ o lobo mau pego um caminho e chago na casa da vovo”. No parágrafo que segue temos o trecho: “E repeti a voi da chapeuzinho vermelho e a vovo abriu e o lobo ei goli a vovo na sua barica.” O que fica evidente nesse trecho, mesmo o autor não seguindo a sequência original da narrativa, é que ele constrói um sentido coerente para cada um dos seus enunciados, desse modo, quando a vovó escuta a voz da chapeuzinho vermelho, que é imitada pelo lobo, abre a porta e acaba sendo engolida por ele.

No último parágrafo, o autor evidencia seu discurso com as características do lobo, como segue no trecho:

Qui oinlos gedede vovo ei para de veue melile **nosa** vovo nari ei para gedede chra melilo **nosa** vovo mai que onerva gedede ei para te ovi melilo **nosa** vovo mai que boca gedede eti para de gome soco soco soco e um casato e mato o lobo e savo a vovo e chapeuzinho e vive felisi para sepe. (grifo nosso)

Além da caracterização trazida pela memória e pelos outros discursos que permeiam o seu interdiscurso, fica claro como o autor assume e toma uma posição para agregar a interjeição **nossa**, ao seu discurso. Desse modo, além do uso da interjeição para destacar o sentido do espanto, da surpresa e da proximidade emocional que o autor

²² Utilizamos dois itens da Gramática de usos do português, mais especificamente, o item **b** do primeiro eixo: aquela a quem se dirige o discurso, e que só aparece no enunciado quando o locutor se dirige a ela; e na sequência o item **a** do segundo eixo: um eixo subjetivo, que abriga as pessoas implicadas na interação verbal, isto é, as pessoas que têm o papel discursivo, e que são o locutor (a primeira pessoa) e o alocutário, ou receptor (a segunda pessoa).

estabelece com a personagem da vovó, evidenciamos seu estilo, a sua maneira de surpreender o leitor em uma atitude valorativo-responsiva.

Nesse sentido, cabe ressaltar que o discurso do autor está bem próximo de sua fala, ao seu cotidiano e representa aspectos da sua atividade mental, do próprio discurso, bem como a relação que desenvolve com a sua própria escrita. Desse modo, a escrita não se traduz em uma linguagem linear, pois é na transformação e no uso que ela faz sentido.

Dessa perspectiva, as práticas discursivas vistas anteriormente, pelos textos A, B e C, compõem um processo de transformação, em que o aprendiz compreende o sentido da escrita. Por isso, de maneira espontânea escreve, sem se preocupar com as correções, ou com as indagações da professora. Desse modo, o texto do autor/aprendiz D, ressalta uma quantidade e uma qualidade de escrita significativa para um aprendiz do 1º ano.

Observemos o trecho inicial do autor/aprendiz D, a seguir: “Era uma vez uma menina linda o nome dela era Chapelzinho Vermelho mas a mãe a chamava de Chapeu e a mãe disse que era para levar esa sesta. Cheias de doses mas a mãe dis cuidado como Lobo.”

E.E. Dr. Fernando Couto da Costa
 Camombai-MG, 23 de Outubro de 2022.
 Hoje é terça-feira

Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez uma menina linda e nome dela era Chapeuzinho Vermelho mas a mãe a chamava de Chopeu e o mal disse que era para levar essa cesta.

Cheio de doces mas a mãe disse cuidado com o lobo então ela foi no caminho viu o lobo e disse.

"O lobo que está fazendo chapel disse estou levando doces para minha vovó o lobo teve uma ideia o lobo disse para levar flores também.

Quando chapel terminou de colher flores.

O lobo correu e tanto que chegou imitou a voz de chapel e a vovó deixou ele entrar quando o chapel chegou o lobo colocou a toca e o cabelo da vovó quando chapel entrou ela disse.

Seu olhos grandes vovó tem e para te ver melhor que nariz grande vovó tem e para te cheirar melhor que ouvidos grandes vovó tem e pro te ouvir melhor que boca grande vovó tem e pro te descomer um caçador que estava passando ouviu o grito SOCORRO, SOCORRO.

O caçador atirou no lobo e a vovó ficou feliz e viveram felizes para sempre. Fim.

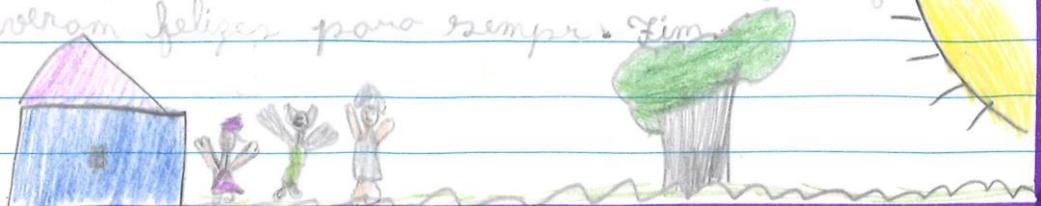


Figura 29 Produção individual, a partir do relato da história Chapeuzinho Vermelho. Autor D

Nesse texto, evidenciamos a proximidade entre o autor em suas personagens, que segue ao longo da narrativa, quando notamos o tom de aconselhamento da mãe para a filha. Os enunciados escolhidos pelo autor estão conectados à linguagem materna que, de certa forma, também é vivida por ele em um plano real, que o constitui significativamente pelas línguas de *outrem*, que se reconfiguram nas vozes de cada personagem, como *uma prosa tridimensional, de um plurilinguismo profundo*.

Desse modo, seguimos com os trechos: “[...] Ola chapeu oque esta fazendo chapel dise estou levando doses para minha vovó o lobo teve uma ideia o lobo dise para levar flores também.” Observamos nesse trecho, como a interação verbal se constrói e fundamenta o dialogismo nos enunciados entre o autor e as personagens (autor, chapeuzinho e o lobo) da narrativa que evidenciam um eu + você(s), presentes em uma comunicação discursiva. É evidente, nessa análise, a *correlação de subjetividade* entre o narrador, autor do texto e os personagens, que são resgatadas pela memória do passado.

É possível constatar que o autor se posiciona quanto às falas de um dos personagens, quando, por exemplo, o lobo implicitamente pergunta para Chapeu: “Ola chapeu oque esta fazendo chapel” e continua com a resposta da Chapeu: “dise estou levando doses para minha vovó”. Percebemos como autor se comunica de forma interativa com os personagens da narrativa, criando e possibilitando a troca de falas e de posições, bem marcadas pelo verbo dizer. Ao final da narrativa, ressaltamos uma *correlação de subjetividade* mais explícita, segundo o que segue no trecho: “O casador atirou no lobo e a vovó ficou feliz e viveram felizes para sempre”, ou seja, a dêixis enunciativa do verbo viver, admite o plural pelo fato de “*eles viveram felizes para sempre*” (grifo nosso), estar fora das pessoas do “eu” e “tu”, sendo, segundo Benveniste (1991), uma não-pessoa, como é evidente nas informações singularizadas pelo autor:

Quando saio de “mim” para estabelecer uma relação viva com um ser, encontro ou proponho necessariamente um “tu” que é fora de mim, a única “pessoa imaginável”. Essas qualidades de interior e de transcendência pertencem ao “eu” e se invertem em “tu”. Poder-se-á, então definir o *tu* como a pessoa não subjetiva, em face subjetiva que *eu* representa; e *essas duas “pessoas” se oporão juntas à forma de “não-pessoa” (= “ele”)* (grifo nosso) (BENVENISTE, 2005, p. 255).

Diante dessas considerações, é evidente que o autor do texto analisado, situa-se em planos diferentes dentro de sua narrativa, ora como autor que cria possibilidades para as mais diversas passagens do texto, relacionando-as ao seu interior, seu cotidiano e suas vontades, ora como “tu” relacionando-se com a história que foi contada. Neste

caso, Chapeuzinho Vermelho representa a oposição com o seu mundo real, ou evidentemente, como não-pessoa que opõe, em um mesmo campo semântico interior e exterior. Nesse sentido, a não-pessoa transcende o eu/tu, pois coloca frente a frente as oposições, ou a posição que será tomada para que o texto/discurso tenha sentido.

Na sequência da narrativa, o autor cria a situação da personagem Chapeuzinho colhendo flores, para que o Lobo tenha o tempo necessário para chegar a casa da vovó. Como no trecho a seguir: “Quando chapel terminou de colher flores. O Lobo correu o tanto que chegou imitou a vos de chapel e a vovó deichou ele entrar quando a chapel chegou colocou a toca e o oculos da vovó quando chapel entrou ela disse”.

Nesse trecho, é evidente a coesão e a coerência entre o espaço — que não é determinado pelo narrador, mas segue implícito na narrativa — e o tempo, pois a Chapeuzinho, precisa terminar de colher as flores para ir à casa da vovó. Desse modo, percebemos que além de criar a situação necessária, usa os conectivos de tempo, como o *quando*, conjuga os verbos adequadamente no pretérito perfeito, característica evidente de um domínio verbal da sequência narrativa.

O que o autor proporciona em seu texto está além do domínio verbal, na organização discursiva que favorece a coesão e a coerência em uma atividade interativa entre o seu inconsciente, seu texto (materialidade verbal exterior) e os outros, pois o ambiente em que esse aprendiz está inserido, é a sala de aula, que compreende os colegas e a professora. Entretanto, a escrita não é interrompida pelo barulho ou pelas inquietações dos colegas, mas percebemos que é na troca interativa desse *acontecimento* que é a aula e no ambiente da sala de aula, que os processos inter e intrapessoais favorecem o ato discursivo da escrita.

Desse modo, cabe salientar, que o professor assume de forma responsivo-valorativa seu papel como o coenunciador nesse processo de escrita, pois interage, colabora e encoraja seus alunos a escreverem o que para eles possui uma razão de dizer. A partir desse ponto de vista, Geraldí ressalta o trabalho do professor, que visa estratégias de dizer, não em seu sentido *in vácuo*, mas em seu sentido pleno, que resulta na compreensão e na produção de conhecimento:

[...] o professor somente ensina a escrever se assume os processos de escrever do aluno, tornando-se dele um co-enunciador, um leitor privilegiado e atento, um colaborador capaz de encorajar o outro a continuar buscando a melhor forma de dizer o que quer dizer para quem está dizendo pelas razões que o levam a dizer o que diz.

E completa:

[...] Estar atento aos acontecimentos é perceber estes momentos óbvios de avançar intuições e chegar a conhecimentos já sistematizados que podem,

também eles, ajudar no processo de compreensão da ortografia da língua portuguesa no muito dela que não é idiossincrática como muitos imaginam. [...] Associar a consciência ortográfica com a formação de palavras seria aproveitar a oportunidade que o acontecimento da aula proporcionou. (GERALDI, 2010, p.98-99).

De acordo com o autor, a aula é uma oportunidade única de produção discursiva de textos, no entanto, o professor é fundamental para que esse processo aconteça e ao mesmo tempo possibilite a continuidade na reescrita/análise linguística. No caso da produção analisada, a professora não desenvolveu a reescrita, visto que o trabalho fundamental era de produção individual, mas salientamos que é uma parte importante não só para a compreensão da ortografia, mas da produção de sentido, como sugere o autor.

Nessa perspectiva, o trecho seguinte evidencia como o trabalho com a escrita pode ser construído a partir dos textos dos aprendizes da escrita. O autor que segue no processo de escritura, relaciona a quantidade — de olhos ou orelhas — com o adjetivo grande, dessa forma, é evidente que para o substantivo boca, o autor usa o adjetivo grande, em um processo analítico coerente.

Diante dessas considerações, percebemos que o aprendiz da escrita levanta hipótese para o uso correto da língua, desta forma, situa-se fora dela para reconhecer e compreender o uso na/pela linguagem. Como segue no trecho: “Que olhos grandes vose tem e para te ver melhor que nariz grande vose tem e para te cheirar melhor que orelhas grandes vose tem e pra te ouvir melhor que boca grande vose tem é pra te devorar um caçador que estava passando ouviu o grito SOCORRO, SOCORRO.”

Nessa linha de raciocínio, além de compreender os usos da língua, o que leva os aprendizes a dizerem o que já foi dito, não é a mera repetição do trecho original, mas o domínio da organização discursiva. A repetição deve ser evidenciada com estratégia, como esclarece Marcuschi (2002, p. 105):

Mais do que uma simples característica da língua falada, a repetição é uma das estratégias de formulação textual mais presentes na oralidade. Por ser uma estratégia de grande maleabilidade funcional, a repetição assume um variado conjunto de funções. *Contribui para a organização discursiva e a monitoração da coerência textual; favorece a coesão e a coerência de sequências mais compreensíveis; da continuidade à organização tópica e auxilia nas atividades interativas.* Disso tudo resulta uma textualidade menos densa e maior grau de envolvimento interpessoal, o que torna a repetição essencial numa gramática da textualização na língua falada. (grifo nosso)

Seguindo as considerações do autor, a narrativa analisada segue todos esses *conjuntos de funções* que compõem as estratégias de um texto que é conduzido de forma

interativa pelo seu autor. Desse modo, a repetição é essencial para que o aprendiz compreenda e dê sequência à narrativa, que é escrita por ele.

Nessa perspectiva, a influência do conto original é evidente entre os autores/aprendizes A, B, C e D em que as características do lobo são exaltadas, em cada um dos trechos que representa uma singularidade evidenciada pelos autores. Entretanto, a repetição feita por eles, ressalta como a linguagem possibilita que o interdiscurso seja a todo momento reelaborado e resignificado para que tenha sentido como materialidade verbal, que ao ser escrito ou reescrito pelos aprendizes da escrita, mostra e estabelece um sentido novo. Isso ocorre, principalmente no final das narrativas, onde um novo personagem aparece: o caçador e os personagens lobo, vovó e Chapeuzinho Vermelho se encontram, como segue nos trechos:

(A.A) [...] um casador la pur perto ouviu o grito da Chapeuzinho achou o lobo prendu ele e levou para bem longe e procurou a vovó axaram a vovó e Chapeuzinho agradeceu e tambai chamou ele para comer o bolo com a sua vó”. (A.B) [...] um casador savou a chapeuzinho vermelho sauvou a vovó comu vidou o casado para comer bolo iviverorão felice parã seipre.Fim (A.C) [...] E a um casato e mato o lobo more e savo a vovó é chapeuzinho e vive felisi para sepe. (A.D) O casador atirou no lobo e a vovó ficou feliz e viveram felizes para sempr. Fim.

Nesse sentido, a história é outra, interativa, ampla, em que se evidenciam as muitas vozes que permeiam o interdiscurso. Cabe ressaltar que a visão que o autor tem de criar esse ambiente, evidencia seu domínio discursivo, sua autonomia e principalmente a compreensão global do texto que ele escreve. Assim, evidenciamos além de um autor, mas um autor-criador, que escolhe, interage, se mostra de forma singular e ao mesmo tempo é constituído de outros discursos que lhe são atravessados.

Em decorrência dessas evidências — e ao contrário do que simplesmente pensamos sobre os textos — denotam uma materialidade verbal complexa e densa, vista a partir dos enunciados carregados de sentido metaenunciativos²³, que ressaltam o dialogismo, o plurilinguismo e, principalmente, a posição ativa de um sujeito que aprende com a língua que fala.

Não podemos deixar de ressaltar, portanto, o material semiótico que compõe e ilustra esses últimos textos, que destaca o lugar singular da autoria, do estilo, das

²³ Possenti esclarece que Jacqueline Authier-Revuz: [...] “é certamente quem melhor caracterizou essa atividade, que chamou de metaenunciativa. Os textos publicados em *Palavras incertas* dão uma boa ideia desse tipo de ocorrência e de sua análise. Trata-se, a rigor, de uma exigência do próprio discurso, decorrente do fato de que o sujeito sempre enuncia de uma posição, mas a língua não é um código que sirva a cada posição de forma transparente”. (POSSENTI, 2009, p. 112 e 113).

escolhas que equivalem a sensações e a inúmeras possibilidades que a relação entre a escrita e a ilustração permite. Essas sensações que a imaginação proporciona, aos adultos, nas crianças é fundamental, pois a cada texto e a cada desenho, esses aprendizes/autores são livres para criar, para inovar, para que a compreensão esteja na relação entre o seu mundo imaginário dos contos de fadas e o seu mundo escolar, a sua sala de aula.

De acordo com as reflexões apresentadas neste capítulo, é de fundamental importância ressaltar que o conjunto de textos/discursos selecionados para esta pesquisa, além de comporem um vasto material para as análises, reflete a materialidade discursiva constituída a partir da linguagem, do dialogismo e, principalmente, de indício não só de autoria, mas também de evidências de autor-criador, como analisaremos no capítulo seguinte.

5 PRODUÇÃO DE TEXTOS: PRIMEIRAS AUTORIAS NAS RELAÇÕES ENTRE O AUTOR E O SEU CRIADO

*Uso a palavra para compor meus silêncios.
(BARROS, 2012, p.47)*

Como discutido anteriormente, ao analisarmos os textos/discursos escritos pelos aprendizes, é relevante mencionar que não encontramos marcas, mas sim, indícios de autoria que evidenciam a presença de um sujeito, que se desloca da língua para fazer uso dela. Nesse sentido, sua atitude responsivo-valorativa, diante da materialidade discursiva, o coloca em planos diferentes: ora como autor que narra e toma posições distintas na condução do texto, mesmo que este seja conhecido para ele, ora quando assume outros discursos, em que incorpora outras vozes vindas dos discursos sociais, aos quais ele pertence.

Desse modo, a nosso ver, não há somente indícios, mas autoria de um sujeito nos textos escolares do Ensino Fundamental I. Diante dessa compreensão, consideramos importante explicitar, neste capítulo, de maneira mais detalhada o que entendemos sobre os indícios de autor-criador — nos textos dos autores/aprendizes — com base nos estudos de Possenti, Faraco e Bakhtin (2010a).

Possenti (2011, p. 107-108) afirma que:

[...] A questão é como identificar a presença de um autor – como encontrar autoria em um texto, como distinguir textos *com* de textos *sem* autoria. De alguma forma, é necessário ter em mente o chamado paradigma indiciário (cf. Ginzburg 1986), para evitar que certas marcas sejam consideradas automaticamente definidoras da presença ou da ausência de autoria. Em outras palavras, marcas não são mais do que indícios de autoria. Como sempre, trata-se de *avaliar* os indícios e não de *ler* marcas. A mancha de sangue na roupa do mordomo pode ser de um frango recém abatido, mesmo que na mansão haja cozinheiro. (grifos do autor).

A partir dessa concepção, Possenti separa as noções de escritor e autor, que segundo ele,

[...] designa o indivíduo que escreve, enquanto a de autor está revestida de traços históricos variáveis, que têm a ver em grande parte com o modo pelo qual são vistos e considerados os diversos discursos em diferentes épocas em cada sociedade (por exemplo, não se constrói uma figura de poeta como se constrói uma de filósofo ou de cientista) (Id. Ibid., 2011, p. 105).

Dessa perspectiva, é necessário definir dois pontos relevantes: em um primeiro momento, os textos do 1º ano — conforme explicitado no primeiro capítulo deste trabalho — têm uma proximidade com a escrita e a feitura do novo signo, que é

construído e renovado a partir das evidências, que o próprio aprendiz elabora. Entretanto, deixa claro que esse novo signo traz singularidades e que ao longo do processo de desenvolvimento da escrita, incorpora a escrita convencional. Diante disso, além dessas evidências, os textos do 1º ano, no caso do bilhete, ampliam essa visão de autoria, a partir do gênero discursivo, que reelabora a posição desse aprendiz, como o sujeito.

Em um segundo momento, os textos do 2º ano seguem uma sequência *parecida* com a do 1º, mas se ampliam na diversidade de gêneros discursivos. Nesse sentido, evidenciam uma mudança importante no deslocamento entre o que construímos a partir dos conceitos de autor e escritor e o uso dos gêneros discursivos para o desenvolvimento da escrita. A partir desse princípio, cabe salientar que esses textos/discursos permitem perceber não só um sujeito localizado socialmente como escritor, mas também, um sujeito histórico, que ao expandir sua visão de escritor, situa-se em posições axiológicas diferentes, para constituir-se como o autor de um discurso, que se fulcra com sua própria linguagem. Desse modo, Possenti (2011, p.95) ressalta alguns pontos fundamentais, para que possamos repensar a noção de autoria em textos escolares:

Os elementos fundamentais para repensar a noção, imagino, são os seguintes: por um lado, deve-se reconhecer que, tipicamente, quando se fala de autoria, pensa-se em algumas manifestações peculiares relacionadas à escrita; em segundo lugar, não se pode imaginar que alguém seja autor, se seus textos não se inscreverem em discursos, ou seja, em domínios de “memória” que façam sentido; por fim, nem vale a pena tratar de autoria sem enfrentar o desafio de imaginar verdadeira a hipótese de uma certa personalidade, de alguma singularidade. Ou seja, se se aceita que tudo se resume apenas a uma inscrição de sujeitos em posição prévia, a assujeitamento, então, a noção de autor deve ser resolvida a navalha (penso na navalha de Ockham, evidentemente...). Creio, no entanto, que a AD pode muito bem redefinir, especialmente com base nos trabalhos de Bakhtin, De Certeau e Authier-Revuz, as características acima mencionadas que cheirem a posição de antes de Freud e de Marx – e do estruturalismo, não nos esqueçamos.

E completa:

As verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática. Veja-se que se tentou sumariamente acima, dar objetividade à autoria; ela nem cai do céu, nem decorre automaticamente de algumas marcas, escolhidas numa lista de opções possíveis. Trata-se de fazer com que entidades e ações que parecem num texto tenham exatamente historicidade – seja o barco, seja o menino, seja o ancoradouro, sejam suas lembranças, seja o modo de morrer de barriga cheia. Trata-se de eventos e de coisas que têm sentido. (Id. Ibid., 2011, p.110).

Nesse entrelace entre escritor e autor, os textos/discursos analisados nesta pesquisa e os outros textos²⁴, que fazem parte das produções de 2012 e 2013, configuram uma ação de envolvimento significativo entre professor e aprendiz. Desse modo, as produções de texto se deslocam do lugar da simples produção para o ato, o acontecimento do discurso.

Nessa perspectiva, os cadernos de produção de texto compõem, significativamente, um volume de enunciados verbais, que se desenvolvem em um processo contínuo de conto, reconto, produção individual e reescrita do texto. Trata-se de textos, em sua grande maioria, narrativos, que ainda não trazem uma perfeita ortografia, mas apresenta coesão, coerência e principalmente a densidade, a profundidade dos sentidos.

Nessa linha de raciocínio, usaremos a “navalha de Ockham”, como relembra Possenti, como princípio de corte — em relação ao engessamento do texto vindo dos estudos tradicionalistas — para que possamos ressignificar e atribuir a esses textos as evidências da interdiscursividade, do dialogismo e da interação verbal, como características de um processo de produção textual. Entretanto, é importante ressaltar que a materialidade discursiva que selecionamos para esta pesquisa é carregada de sentidos que se compuseram pelas outras e diversas experiências de leitura e escrita, que ao longo do processo escolar foram vivenciadas e agora são reconstruídas.

Em outros termos, são essas muitas *vozes* que permeiam o nosso discurso interno e que se fazem presente na materialidade verbal/enunciado concreto, na multiplicidade de sentidos, nos muitos *dizeres* e *já ditos* de um enunciado. Além disso, os indícios de autoria permitem que nós, leitores desses textos, tomemos uma posição, não como um leitor comum, mas como um coenunciador, que participa ativamente nesse jogo de *vozes*. Nesse sentido, Possenti (2011, p.111) ressalta: “Eis, de fato dois indícios de autoria: dar voz a outros e incorporar aos textos discursos correntes, fazendo ao mesmo tempo uma aposta a respeito do leitor.”

Cabe salientar que, entre esses indícios, o leitor recorre a uma memória do passado intensa e a relaciona a muitas cenas verossímeis, que ressaltam o sentido trazido pela linguagem, pela interação, pela fluidez das lembranças que são retomadas a cada leitura. Desse modo, é possível analisar que os textos/discursos têm seu lugar na autoria, como esclarece Possenti (2011, p. 112): “Observa-se, num texto aparentemente

²⁴ Referimo-nos nesse momento aos textos dos aprendizes da turma que não participaram desta pesquisa.

banal, o quanto fica claro que discurso do autor não lhe pertence, pertence a toda uma comunidade cultural. Para usar um lugar comum, seu discurso é atravessado por outros discursos. No entanto, *há algo do autor: seu jeito, o como.*” (grifo nosso).

A partir dessas considerações, aproximamos o autor dos estudos trazidos por Faraco (2013), que fundamenta as diferenças entre autor-pessoa (o artista, o escritor) e autor-criador (suas relações com o mundo, suas afirmações axiológicas que determinam sua posição estético-formal com a obra), fundamentada em Bakhtin (2010b), no texto do “*O autor e a Personagem na atividade estética*”.

Diante dessas considerações, Faraco (2013, p. 39) nos esclarece:

O autor-criador é, assim, quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida (ele não é um estenógrafo desses eventos), mas, a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente.

O ato criativo envolve, desse modo, um complexo processo de transposições refratadas da vida para a arte: primeiro: porque é um autor-criador e não um autor-pessoa que compõe o objeto estético (há aqui, portanto, já um deslocamento refratado à medida que o autor-criador é uma posição axiológica conforme recortada pelo autor-pessoa); e, segundo, porque a transposição de planos da vida para a arte se dá não por meio de uma isenta estenografia (o que seria impossível na concepção de Bakhtin), mas a partir de um certo viés valorativo (aquele consubstanciado no autor-criador).

Encontramos, portanto, nos textos dos aprendizes, além de indícios de autoria, de um autor-criador, que reestrutura todo o material literário que compõe suas leituras, dando aos seus textos escolares, uma nova criação, que segundo Faraco, transpõe a vida na arte e nesse caso, a arte da linguagem escrita. Entretanto, não os relacionamos aos méritos de uma obra literária, pois estão em ambiente muito controlador que é a escola e a sala de aula. Por outro lado, incorporam em seus textos relações axiológicas como os personagens, que eles recriam como simulacro em seu mundo.

Nesse sentido, o uso dos clássicos como os contos de fadas, para os primeiros anos escolares, é fundamental, pois os aprendizes desenvolvem a criatividade e a imaginação em situações paralelas ao mundo que eles criam. Desse modo, além da importância do ato narrativo, que possibilita o acontecimento e o seu sujeito, é de relevância mencionar a relação inter e intrapessoal com a leitura que é feita a partir dele. Como evidenciamos em alguns pontos levantados por Calvino (2001, p. 12):

8. Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas concomitantemente as repele para longe.

O Clássico não necessariamente nos ensina algo que não sabíamos; às vezes descobrimos nele algo que sempre soubéramos (ou acreditávamos saber) mas desconhecíamos que ele o dissera primeiro (ou que de algum modo se liga a ele de maneira particular). E mesmo esta é uma surpresa que dá muita

satisfação, como sempre dá a descoberta de uma origem, de uma relação, de uma pertinência. De tudo isso poderíamos derivar uma definição do tipo:
 9. Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos. Naturalmente isso ocorre quando um clássico “funciona” como tal, isto é, estabelece uma relação pessoal com que o lê. [...] (grifos do autor).

Nessa perspectiva, a escola proporciona aos alunos uma retomada pelos gêneros discursivos, dos clássicos literários que até pouco tempo tinham sido esquecidos, por outra quantidade significativa de textos, que foram considerados de um maior grau intelectual e que, de certa forma, os alunos deveriam ler. No entanto, a volta das narrativas às salas de aula, proporciona um envolvimento pleno do autor/aprendiz com o seu discurso, com as relações de proximidade que ele estabelece com os personagens da história e com as muitas possibilidades de reconfigurar o gênero usado.

Diante disso, para o desenvolvimento da análise, nesse momento da pesquisa, evidenciamos os textos/discursos dos mesmos aprendizes que compõem o *corpus* escrito em 2013, no 2º ano do Ensino Fundamental I. Cabe salientar que o processo de produção textual com o desenvolvimento dos textos no caderno específico continua, mas a professora que conduz é diferente daquela que atua no 1º ano. Entretanto, essa professora que segue com o 2º ano desenvolve os mesmos princípios de produção textual que foram desenvolvidos pela professora do 1º ano, por isso, evidenciamos um processo de ensino, em que as possibilidades de novas leituras proporcionam outras leituras, para que os alunos vivenciem as possíveis construções de sentidos que um discurso pode apresentar.

Dessa maneira, em uma primeira análise, observamos a retomada das fábulas, que segundo Platão e Fiorin, proporcionam aos leitores outras leituras, fora dos traços semânticos que os obriga a interpretar. Como afirmam:

A primeira questão que se pode propor quando se lê uma fábula é a seguinte: ela é uma história de bichos ou de gente? O leitor poderia responder precipitadamente: de gente, é claro. Se lhe perguntássemos como é que ele sabe disso, certamente responderia que lhe ensinaram na escola que as fábulas contam histórias de seres humanos representados por animais, plantas etc. Caberia então a pergunta: como é que os estudiosos chegaram a essa conclusão? Inferiram-na do fato que há nos textos uma reiteração de traços semânticos, isto é, de elementos que compõem o significado das palavras, que obriga ler o texto de uma dada maneira. (PLATÃO; FIORIN, 2001, p. 126)

Diante dessas considerações, analisaremos o reconto da fábula “O Leão e o Rato”, desenvolvido pelo autor-criador A.

Percebemos que o leão e o ratinho são do mesmo tamanho evidenciando sua relação de amizade:

Um leão que se chamava Léo, ele acabou de caçar tanto que comeu achou uma sombra para descansar, der repente apareceu os ratinhos passeia em cima do leão, o Léo acordou, todos ratinhos saíram correndo menos um que se chamava Rui, o leão pegou em sua pata. como já estava cheio soltou o ratinho.

A relação entre a escrita das palavras *caçar* e *descansar* evidenciam a elaboração da hipótese pela terminação fonética da linguagem escrita, nesse sentido observamos que o autor/aprendiz constrói ativamente o símbolo linguístico, que vai ser transformado e compreendido na atividade de reestruturação coletiva de texto. As etapas dialógicas desenvolvidas pela professora contribuem, significativamente, para que o processo de elaboração e compreensão do texto se constitua em sua função dialógica.

A partir da narrativa que segue, evidenciamos como o autor constrói, cria e transforma as partes dialogais da fábula em uma sequência de fatos, os quais ele se apropria da linguagem interativa das muitas vozes trazidas pelos outros, para desenvolver o seu novo texto.

Desse modo, o texto/discurso em meio a uma relação de acontecimento de gêneros discursivos, torna clara sua composição metalinguística, entretanto a interação verbal entre sujeitos não se delimita ao campo da simples tipologia textual, mas a fusão contínua e dialógica da linguagem, como percebemos nos trechos que seguem:

Passou muitos dias, o Leão foi prezo na rede dos caçadores, ele gritava gritava que os bichos ficaram assustados.
Até que o Rui viu o Léo, e roeo a corda, o Léo agradeceu e eles ficaram amigos.
Moral: Na hora do perigo, os fracos podem ajudar os fortes

Como observamos a sequência narrativa iniciada pelo marcador verbal *passou muito dias* e pela preposição *até + que*²⁵, evidencia o domínio temporal do autor-criador que combina as ações realizadas no passado com o momento da ação feita pelo *Rui*. O fato de roer a corda reitera a tomada de consciência do personagem, que ajuda o leão *Léo* a sair da rede dos caçadores. Percebemos que o fato narrado no passado se afirma na moral compreendida pelo autor, pois é somente (*na hora*) em uma situação de perigo que *os fracos podem ajudar os fortes*.

²⁵ Segundo a Gramática de usos do Português, de Maria Helena de Moura Neves, o uso da Preposição até + que com o verbo finito (*viu o Léo*) mostra a na indicação de momento no tempo a que chega a ação/processo/estado o limite final temporal. (NEVES, 2000, p.624-625)

Nessa perspectiva, a consciência da personagem é a consciência ativo-valorativo do autor-criador a partir das palavras de Bakhtin (2010a, p.10-11)

[...] Na medida em que nos compenetrarmos da personagem, esse todo que a conclui não pode ser dado de dentro dela em termos de princípio e ela não pode viver dele nem por ele guiar-se em seu vivenciamento e ações, esse todo lhe chega de cima para baixo – como um dom – de outra *consciência ativa: da consciência criadora do autor. A consciência do autor é a consciência da consciência*, isto 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 [...] (grifo nosso)

Deve-se ainda levar em conta que as personagens criadas pelo autor-criador A, pertencem ao mundo criado pela fábula, pois esses animais, o leão e o rato, não têm voz no mundo do acontecimento presente, mas o conhecimento do autor orienta a personagem no *acontecimento aberto e ético da vida e/ou no mundo dado do conhecimento*. Nesse sentido, evidenciamos um autor que vive a mais profunda pluralidade axiológica sensível de seu simulacro.

É por meio desse conhecimento, que pertence ao mundo do acontecimento, segundo as palavras de Bakhtin (2010a, p.11): “Não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; para viver preciso ser inacabado, aberto para mim [...] e não coincidir com a minha própria existência presente[...]”, que percebemos o envolvimento do autor com a sua personagem criada ou recriada por ele em seu texto/discurso.

Essa criação, cingida/compreendida entre suas afeições e seu *querer de mundo*, é que torna claro o agir volitivo-emocional que a representação semiótica do autor-criador transmite. O ratinho *Rui* recordado por ele, a partir da narrativa original, é projetado em pé do mesmo tamanho que o leão Léo, nesse sentido aproximando os valores emocionais do companheirismo e da amizade, pois não são mais delimitados pela relação de medo e assombro, que foi sentida pelo rato.

A relação estabelecida proporciona o sentido da palavra *perigo*, pois quem está em uma situação de captura e até de ser morto pelos caçadores é o leão e não o ratinho, como foi visto, no início da narrativa. Portanto a situação inicial da fábula é reconfigurada pelo autor, que torna clara a sua compreensão e a dimensão *do criado, do enunciado* no acontecimento do texto.

O autor-criador assume sua posição *refratada e refratante* entre o tom valorativo estabelecido entre ele, os personagens e o seu mundo para reordenar e recortar os eventos da vida para arte, e ainda da arte estética para o evento da vida. A partir desse

movimento que ora se posiciona como refratada e ora como refratante, que o sujeito se constitui e se apropria do sentido, do ato criativo em um intenso diálogo entre o eu e o *outro*.

Para que possamos entender essas relações de posição, Faraco (2013, p. 39) esclarece que:

O autor-criador é, assim, uma posição refratada e refratante. Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida.

Lembremos, a propósito disso, que, para o Círculo de Bakhtin, os processos semióticos – quaisquer que eles sejam – ao mesmo tempo em que refletem, sempre refratam o mundo. *Em outras palavras, a semiose não é um processo de mera produção de um mundo “objetivo, mas de remissão a um mundo múltipla e heterogeneamente interpretado* (Isto é, aos diferentes modos pelos quais o mundo entra no horizonte apreciativo dos grupos humanos em cada momento de sua experiência histórica). (grifo nosso)

Diante do exposto, evidenciamos que o autor-criador constrói seu texto e todos os seus enunciados concretos a partir da interação dialógica. Nesse sentido, seu estilo, movido pelo gênero discursivo em uso, se diversifica para que ele possa reordenar o seu discurso interior. Em outras palavras, faz uso da linguagem escrita exterior, para contrapor o sentido, da palavra, do signo interior.

Desse modo, observemos a seguir o relato na íntegra desenvolvido pelo autor-criador A, que reconta *ao seu jeito*, na linguagem escrita, a Fábula originalmente escrita por Esopo antes de Cristo e depois reescrita por La Fontaine no século XVII. Percebemos que nesse contexto existem inúmeras possibilidades de ressaltarmos a língua como: social, histórica, viva e aproximamos a ela a linguagem falada e hoje enunciada como, por exemplo, nas primeiras fábulas que se constituíram pela oralidade em meio às relações com outros textos/discursos.

Amambai, M.S. 07 de Outubro de 2013.
Segunda-feira

Reconto individual da fábula: O
Leão e o ratinho



Um leão que se chamava Léo, ele acabou de caçar tanto que comeu, achou uma sombra para descansar, de repente apareceu os ratinhos, passearam em cima do leão, o Léo acordou, todos os ratinhos saíram correndo menos um que se chamava Rui, o leão pegou em sua pata, como já estava cheio soltou o ratinho.

Passou muitos dias, o leão foi preso na rede dos caçadores, ele gritava! gritava que os leões ficaram assustadas.

Até que o Rui viu o Léo, e roeu a corda, o Léo agradeceu e eles ficaram amigos.

Moral = "Na hora do perigo, os fracos podem ajudar os fortes."

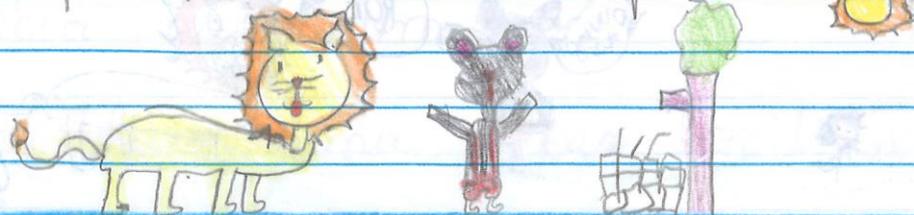


Figura 30 Reconto individual desenvolvido pelo autor-criador A, a partir da Fábula do Leão e o Rato escrita por Esopo

Para compreendermos melhor como essa relação se constitui, a fábula que acabamos de observar é transformada e aproximada pelo autor-criador em outro gênero discursivo. Nesse sentido, mesmo marcada ao final pela palavra moral, evidenciamos que o autor não se atém às falas tão marcadas pela pontuação como na narrativa original. Desse modo, aproximamos o reconto individual do autor-criador A a um conto, novamente construído na inter-locução.

Pontuando um pouco mais essa colocação, dialogamos com os estudos trazidos por Miranda (2001, p. 167) em sua tese de doutorado, como *marcadores de gênero*:

[...] esta categoria dá conta do funcionamento inicial dos diferentes *mecanismos de realização textual* observáveis nos textos empíricos, quando eles permitem recuperar os *parâmetros genéricos* que actualizam. Nessa apresentação, referi também a distinção entre duas espécies de marcadores: os *auto-referenciais* (ou explícitos) e os *inferenciais* (ou implícitos).

Desse modo, ressaltamos o uso dos *marcadores inferenciais*²⁶, para **todos** os textos/discursos dos autores-criadores A, B, C e D, seguindo as análises já realizadas, ou seja, nesses textos há uma intensa relação dialógica não só pelo uso na/pela linguagem, mas pela tomada de posição como autor que traduz na singularidade a memória (do passado) dos outros discursos, de outros enunciados para a construção coletiva (memória do futuro) do seu texto.

Nessa perspectiva, ressaltamos a relação de *cruzamento de gênero*, desenvolvida pelo autor A. Como podemos observar no texto produzido por ele anteriormente — Figura 26 da produção individual a partir do reconto da história Chapeuzinho Vermelho — que marca o gênero conto no seguinte enunciado: “Era uma vez uma menina linda que se chamava Chapeuzinho”. Em outras palavras, usa os traços associados ao gênero *contos maravilhosos*, para iniciar o reconto da fábula: “*um leão que se chamava Léo*”.

Na mesma linha de raciocínio, relacionamos o texto do autor-criador B, em que observamos a construção semiótica do texto – que se constitui de apenas um parágrafo que narra a fábula – evidenciando o domínio do conto ficcional pela narrativa feita na linguagem oral. É importante mencionar que o gênero é permeado por outro discurso, o

²⁶ Seguindo a mesma perspectiva da autora, definimos **marcadores inferenciais**, ou seja, de vias de acesso indirectas às configurações genéricas em interacção. Quando um produtor textual, na sequência de seus objectivos, instaura o jogo da intertextualidade recorre a elementos de organização textual associada a diferentes gêneros. Quando um sujeito (na leitura ou na escrita) identifica num texto a presença de traços associados a mais de um gênero, interpreta o jogo da intertextualização. (MIRANDA, 2007, p. 169)

qual já foi situado por ele na figura 27 nominada como produção individual, a partir do reconto da história Chapeuzinho Vermelho.

Nesse paralelo, observamos no texto que segue como o autor-criador B utiliza o *cruzamento dos gêneros*, para construir o seu texto, diferente do apresentado pela professora.

Amambai-mo, 7 de Outubro de 2013
segunda-feira

Reconto individual da fábula: O leão e o Ratinho.

* *

O leão e o Ratinho

*

Um leão se cansado satisfeito um grupo de Ratinhos procurando comida umama dele o leão se acordou e todos correram mas um não conseguiu escapar e o Ratinho implorou por favor seu leão perca a minha vida o leão levou o Ratinho os dias passaram e um dia o leão debruçou de uma árvore o leão caiu na rede dos caçadores e o leão ficou gritando o Ratinho escutou os gritos do leão o Ratinho roeu as cordas e soltou a rede e leão e o Ratinho ficaram amigos

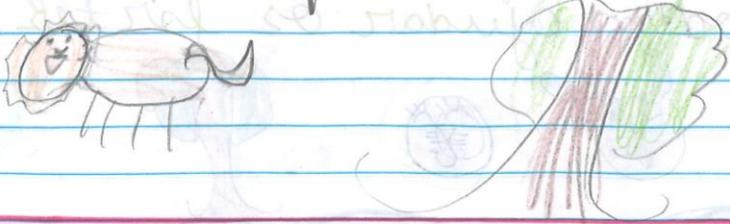


Figura 31 Reconto individual desenvolvido pelo autor-criador B, a partir da Fábula do Leão e o Rato escrita por Esopo

Portanto, o autor e o seu criado (texto/discurso) por meio do enunciado verbalizado é o reflexo de algo existente fora dele, como explica Bakhtin (2010b, p.326):

O *dado* e o *criado* no enunciado verbalizado. O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existe antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.) Todo o acabado se transforma em criado. [...] (grifos do autor)

De acordo com essas considerações, relacionamos o *dado* que também é *criado* pela professora no reconto oral da fábula, para que o aprendiz da linguagem escrita construa sua posição de autor, singular e não apenas no reflexo do criado, mas na interação e no acontecimento da sala de aula. Como observamos a seguir: “Um leão Leo cansado satisfeito um grupo de ratinhos procurando comida encima dele o leão Leo acordou e todos correram mas um não conseguiu escapar e o ratinho inplorou por favor seir leão polpe minha vida o leão leixou o ratinho [...]”

Observamos como o autor adjetiva o leão Leo, pois se verificarmos esse leão não faz parte de uma natureza comum mais de um mundo fantástico, nessa perspectiva recorreremos a Gramática do Português Falado, que compõe “uma relação em que o adjetivo estabelece com o núcleo do sintagma nominal: se é predicado ou argumento desse núcleo.” (KOCH, 2002, p. 318).

Evidenciamos, portanto, o uso da paráfrase elaborada pelo autor-criador B, que remete aos dois *adjetivos pospostos argumentativos*²⁷ *cansado* e *satisfeito*, que estabelecem uma relação temática com o núcleo nominal, no caso o leão Leo. Essa relação é estabelecida pelo motivo: ele está cansado pelo ato de caçar e satisfeito por ter comido sua caça.

Os adjetivos usados pelo autor-criador B, mostram sua profunda compreensão organizacional do texto, atribuindo-lhe uma nova sequência, por isso percebemos que a árvore que foi usada em um primeiro momento pelo leão para descansar a sua sombra, nesse texto, também é usada para prendê-lo na rede dos caçadores e o ratinho precisa

²⁷ Utilizamos o termo que é desenvolvido no capítulo 7 pelas autoras Ana Lúcia Müller, Esmeralda Vailati Negrão e Gelsa Nunes-Pemberton, sobre o Adjetivo no Português do Brasil: predicados, argumentos ou quantificadores? página 317-342.

roer a corda para soltá-lo. Como observamos o trecho que segue: “[...] os dias passaram e um dia o leão debaixo de uma árvore caiu numa rede dos caçadores e o leão ficou gritando o ratinho escutou os gritos do leão o ratinho roeu as cordas e souto a rede e o leão e o ratinho ficaram amigos”.

É evidente que nessa construção singular o autor se posiciona em dois mundos distintos, pois não lhe causa nenhum estranhamento navegar ora no mundo não ficcional “[...] o leão debaixo de uma árvore caiu numa rede de caçadores”, ora no mundo ficcional “[...] o ratinho escutou os gritos do leão e o ratinho roeu as cordas e souto a rede e o leão e o ratinho ficaram amigos.”

Os enunciados criados pelo autor traduzem um novo sentido estabelecido pelo discurso, já construído na relação interativa com o outro. No entanto, além desse domínio de sentido, evidenciamos a presença do *cruzamento do gênero* – conto e fábula – que é concretizado nesse processo construído dialogicamente.

O construir interativo da professora que enuncia oralmente o reconto, faz com que os alunos desenvolvam seu texto/discurso em um diálogo misto entre o original e o nosso relato escrito. Nesse sentido, aproxima ao que Bakhtin (2010b, p. 142) explica a diferença entre as *modalidades escolares de transmissão*:

O ensino de disciplinas verbais conhece duas modalidades básicas escolares de transmissão que assimila o de outrem (do texto, das regras, dos exemplos): “de cor” e “com suas palavras”. Esta última modalidade coloca em pequena escala um problema puramente estilístico para a prosa literária: relatar um texto com nossas próprias palavras é até um certo ponto, fazer um relato bivocal das palavras de outrem; *pois as “nossas palavras” não devem dissolver completamente a originalidade das palavras alheias, o relato com nossas próprias palavras deve trazer um caráter misto*, reproduzir nos lugares necessário o estilo e as expressões do texto transmitido. Esta segunda modalidade de transmissão escolar da palavra de outrem “como nossas próprias palavras” inclui toda uma série de variantes da transmissão que assimila a palavra de outrem em relação ao caráter do texto assimilado e dos objetivos pedagógicos de sua compreensão e apreciação. (grifo nosso)

Em outras palavras, construir um novo texto com nossas próprias palavras, a partir de um *diálogo misto*, é alcançar os objetivos pedagógicos da compreensão. Por isso, o *fazer pedagógico* que procede da interação entre a palavra e contrapalavra do outro reitera o diálogo com o *fazer científico* a partir da linguagem que denota a língua viva e em uso.

No plano do texto/discurso, como um diálogo misto, que é construído entre as muitas vozes do meu discurso social, completamos nossos estudos a partir do que o

pensador russo agrega aos efeitos de sentidos trazidos das múltiplas linguagens, denominado por ele como *plurilinguismo*;

[...] O diálogo das linguagens não é somente o diálogo das forças sócias na estática de suas coexistências, mas é também o diálogo dos tempos, das épocas, dos dias, daquilo que morre, vive, nasce; aqui a coexistência e a evolução se fundem conjuntamente na unidade concreta e indissolúvel de uma diversidade contraditória e de linguagens diversas. [...] (BAKHTIN, 2010b, p.161)

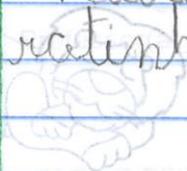
Desse modo, o ponto de fusão feito na linguagem, que remete a coexistência e a evolução do diálogo interativo, possibilita o emprego de uma literatura pautada na leitura oral e escrita dos clássicos contemporâneos. Desse modo, o domínio do gênero discursivo pelo aluno evidencia o seu uso na diversidade de sua própria linguagem, como observamos no texto que segue, do autor-criador C:

Simão - MS, 07 de Outubro de 2013

Segunda-Feira

*

- Recoto individual da fábula: O leão e o ratinho



☆☆

O leão e o ratinho

☆

Um leão feroz estava cansado de caçar os ratinhos passava na sua sombra um não coisqui. Deu que o ratinho que o leão viu com dó e deixou ir.

O leão estava destruído e ficou numa rede e gritou.

- Socorro, socorro, socorro!

O ratinho ouviu e veio e libertou o leão e virou amigo.

Um

Moral = "Na hora de perigo, os braços podem ajudar os fortes"

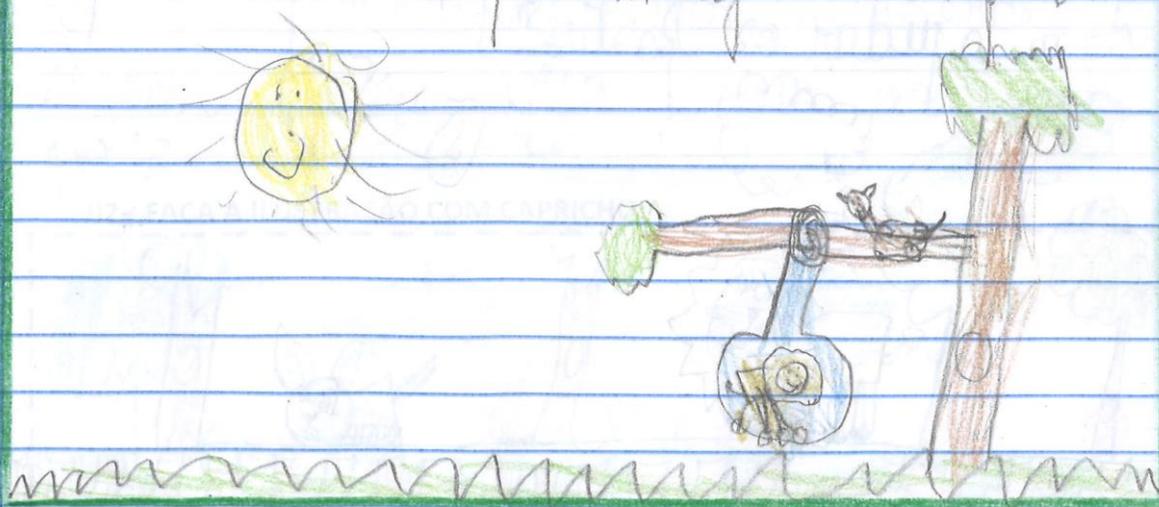


Figura 32 Reconto individual desenvolvido pelo autor-criador C, a partir da Fábula do Leão e o Rato escrita por Esopo

No que diz respeito ao *diálogo das linguagens*, como conceitua Bakhtin, observamos o trecho a seguir do autor-criador C: “O leão estava distraído e ficou numa rede e gritou: – Socorro, Socorro, Socorro!”

Como já referido, a repetição de palavras é parte significativa para o desenvolvimento da narrativa escrita, vista a partir do texto/discurso que é elaborado na esfera interativa da linguagem. Seguindo essa linha de raciocínio, o trecho que autor-criador C usa na repetição do substantivo *socorro* remete à competência discursiva que ele emprega entre o *eu* e o seu *interlocutor* (os colegas, a professora, os possíveis/imaginários leitores de seu texto). Desse modo, para complementar esta pesquisa, nos pautamos nos estudos trazidos por Marcuschi, que adota a seguinte posição:

Do ponto de vista das funções, as repetições atuam tanto no plano da *composição do texto*, em sua materialidade e sequencição das cadeias lingüísticas (relação co-textuais) quanto no plano *discursivo* de caráter mais global relacionado aos aspectos interacionais, cognitivos e pragmáticos (relações sociocontextuais).

E completa,

No plano da textualidade, a repetição atua como as funções básicas de: *coesividade* (sequências, referenciação, correção, expansão, parentetização, enquadramento). No plano discursivo, a repetição tem um número mais expressivo de funções e colabora para: *compreensão* (intensificação, esclarecimento); *continuidade tópica* (amarração, introdução, reintrodução, delimitação); *argumentatividade* (reafirmação, contraste, contestação); *interatividade* (monitoração de tomada de turno, ratificação do papel de ouvinte, incorporação). (MARCUSCHI, 1999, p. 117).

Nessa perspectiva, a atividade textual/discursiva é a interação que organiza esses planos na linguagem escrita. Além disso, é evidente que o diálogo existente entre as linguagens é constituído no encontro entre a linguagem transmitida pela professora, que foi constituída pela linguagem trazida pelo livro e pela fábula e o seu uso da/na linguagem desenvolvida no reconto em sala.

É evidente o uso da *continuidade tópica* e da *argumentatividade* quando o autor-criador C repete o substantivo e insere os sinais de pontuação para que percebamos o movimento que a linguagem estabelece com a fala, evidenciando o ritmo, a entonação e propriamente a sequência narrativa trazida pelo sentido. Como esclarece Chacon (1996, p.167):

O próprio fato de se pontuar já é a marca mais flagrante da presença do interlocutor na produção textual: pontua-se para alguém, pontua-se com a expectativa da leitura, com a expectativa de se fazer entender. Simultaneamente, a pontuação é marca do produtor, marca representada de seu exercício lingüístico, da transcodificação de sua respiração, do tempo de

sua atividade de linguagem registrada pelo código escrito. *Os sinais de pontuação, por conseguinte, fornecem pistas para a apreensão de como se dá a utilização da linguagem, de que modo os interlocutores estão representados nesse processo e de como o sentido é construído na atividade escrita.* (grifo nosso).

Corrêa corrobora com essa mesma linha de pensamento, aproximando a continuidade tópica para o texto/discurso como um todo, nesse sentido: “[...] o que se entende normalmente como o isolamento gráfico de partes do enunciado por meio de pontuação não se mostra propriamente como isolamento, mas como integração semântica com o resto do enunciado e com o texto como um todo [...]”. (CORRÊA, 1994, p.55)

Desse modo, observamos que, quando o autor-criador C desenvolve a sequência coesa da narrativa, evidencia o pedido de socorro em um forte grito escutado pelo ratinho que o leva de imediato ao reconhecimento de uma situação de perigo. Desse modo, o agir do ratinho é tão rápido, que ele roe e liberta o leão das redes dos caçadores, como observamos no trecho a seguir: “[...] o ratinho ouviu e roeu e lipertou e viraro_amigos.”

Nessa perspectiva, esse pedido evidencia, além de um domínio discursivo, um ritmo e uma entonação (forte e presencial) em que se estabelece o sentido trazido *na voz* do leão. Nesse movimento da linguagem, Chacon (1996, p.42) pontua: “Se falar do ritmo [...] é falar do sentido, isso ocorre não porque o ritmo seja o sentido, mas porque o sentido se estabelece em função do ritmo, o sentido é rítmico”, e trazido pelos muitos enunciados em uso, que permeiam o discurso.

Considerando essa afirmação, recorreremos às palavras de Bakhtin para evidenciar como a palavra em uso é permeada de outras palavras que são usadas em um diálogo plurilinguista. Nessa perspectiva, o autor russo explica:

As palavras dos personagens, possuindo no romance, de uma forma ou de outra, autonomia semântico-verbal, perspectiva própria, sendo palavras de outrem numa linguagem de outrem, também podem refratar as intenções do autor e, conseqüentemente, podem ser, em certa medida, a segunda linguagem do autor. Além disso, as palavras de um personagem quase sempre exercem influência (às vezes poderosa) sobre as do autor, espalhando nelas palavras alheias (discurso alheio dissimulado do herói) e introduz-lhe a estratificação e o plurilinguismo.[...] (BAKHTIN, 2010b, p. 119-120)

Retomamos nossa posição, no sentido de que os textos/discursos analisados não se constituem em um romance complexo, mas são construídos dialogicamente na relação entre o *eu* e *as minhas linguagens* para que e polifonicamente possam ser escritos. O autor-criador é provocado a escrever e a usar seu plurilinguismo da mesma

maneira que relaciona sua personagem com o seu mundo ou sua posição de sujeito único e singular que constitui o seu discurso no diálogo interativo com o outro.

A partir desse diálogo, ressaltamos o uso da linguagem escrita feita pelo autor-criador C, quando relacionamos o texto da figura 28 (produção individual do reconto Chapeuzinho Vermelho – escrito na semiologia/nos moldes da letra bastão – ou de forma) desenvolvido em outubro de 2012 no 1º ano e o texto da figura 31 que acabamos de analisar. É evidente uma troca significativa no formato das letras e no próprio desenvolvimento do discurso, o qual reitera a afirmação de um sujeito único e singular envolvido em um *ato/evento* de escrita.

Desse modo, o espaço da sala de aula e os momentos que envolvem os alunos são, seguramente, o acontecimento único na vida de cada um, por isso, não só o processo de construção textual está envolto ao dialogismo e à interação, mas a própria linguagem escrita.

Diante dessas considerações, revemos os conceitos da escrita²⁸, vista a partir de um mecanicismo, para a significância da interlocução. Observamos que a professora desafia o aluno a relacionar as duas distintas formas de escrita, para que ele possa reorganizar o que já construiu como materialidade. Desse modo, as atividades orais e de leitura passam a ser escritas de duas maneiras no quadro/lousa, metade cursiva e outra metade bastão.

Essa postura tomada pela professora impulsiona o aluno ao desejo da troca, a compreensão social da escrita, visto que na sociedade compartilhamos dessas diferentes formas. Entretanto, a professora não obriga os alunos à mudança, mas possibilita a novidade de que a troca aconteça naturalmente, como observamos em alguns textos ainda no 1º ano e conseqüentemente se assegura no 2º ano. Evidenciamos, dessa maneira, uma troca (da forma escrita) significativamente compreendida pelo aluno que passa a usá-la e a dominá-la em seus diversos textos. Nesse sentido, observamos que quando a professora introduz o desafio, longe da obrigação, os alunos se constituem naturalmente desse aprendizado.

Em outras palavras, o momento singular em que essa atividade é proporcionada pela professora, é entendido pelos aprendizes como parte de um processo em que usam a linguagem escrita para produzirem seus textos/discursos. No entanto, essa posição de

²⁸ Usamos esse termo para destacar que junto ao processo de produção textual, a linguagem escrita é situada no paralelo desse desenvolvimento. Portanto temos por parte da professora ao ver a necessidade da turma, a troca ou não da letra bastão para a cursiva.

sujeitos que se inter-relacionam e usam sua linguagem, torna o espaço da sala de aula e o momento de desafio da escrita únicos e singulares, que envolvem excepcionalmente sua constituição como ser social. Nessa perspectiva, as palavras de Bakhtin (2012, p. 96) evidenciam a importância de um sujeito único em meio a sua coletividade:

[...] Neste preciso ponto singular no qual agora me encontro, nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular de um existir único. E é ao redor desse ponto singular que se dispõe todo o existir singular e irrepetível. Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. [...]

E completa:

[...] E tudo em mim – cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento – deve ser um ato responsável; é somente sob esta condição que eu realmente vivo, não me separo das raízes ontológicas do existir real. Eu existo no mundo da realidade inelutável, não naquele da possibilidade fortuita. (Id.Ibid. 2012, p.101)

Nessa perspectiva, reiteramos as questões trazidas por esta pesquisa, e evidenciamos não somente um processo discursivo na/pela linguagem, mas o desenvolvimento pleno de um sujeito responsável, criador e autor do seu discurso.

Diante do exposto, em uma última análise feita a partir do reconto da fábula, ressaltamos a posição tomada pelo autor-criador D com o título: “O Leão e o ratinho”. As evidências em seus desenhos tornam as imagens, não a de um rato comum ou de tamanho natural, mas um “ratinho”, representado na proporção de tamanho e do destaque ao lado do leão. O ratinho no diminutivo representa a fragilidade de um pequeno roedor frente ao leão, que na narrativa é chamado de Léo, e proporcionalmente o substantivo que nomeia o mamífero é usado no aumentativo (leão), para destacar ainda mais o que esse personagem representa.

Cabe salientar, que a criança constrói a imagem semiótica pela linguagem que a constitui, mesmo que os traços semânticos não sejam muito evidentes. Ela reelabora todo o signo verbal, bem como o sentido que ele proporciona para que o reconhecimento e a compreensão da escrita sejam claros e eficazes como podemos observar a seguir:

Amalaki Ms, 07 de Outubro de 2023

Segundo-feira

- Reconto individual do fábulo O Leão e o ratinho.

2

O Leão e o ratinho

Em um dia o Leão Léa estava cansado e deitou de chais de um arbore enquanto estava dormindo um ratinho parava em cima dele.

Então ele acordou e todos eles foram correndo, e só um ficou de lado do pto do leão, e o leão todo preparado para comê-lo o rato falou.

- Paffarox não me como pois eu tido o traço o leão com pena saltou, o rato e o rato foi para seu casa no manhe seguinte o leão foi corron.

Quando ele veio no armadilha dos caçadores ele de giperado gritar tão alto que o ratinho ouviu e o ratinho foi se aproximando dos gritos e veio que era o leão que ele tinha, conhecido ele subiu no arbore e nele todos acordou e até que um fim o leão foi saltar e o ratinho falou.

- Eu sei que eu não do o traço e não acreditou o leão falou.

- Eu agradeço, muito por ter, me salvado e o ratinho ficou feliz e o leão ficou amigo do rato.

Moral = "No hora de perigo, os fracos podem ajudar os fortes."

Figura 33 Reconto individual desenvolvido pelo autor-criador D, a partir da Fábula do Leão e o Rato escrita por Esopo

Em um primeiro momento de análise, observamos que o autor-criador inicia a fábula situando temporalmente o acontecimento, ressaltando a proximidade com as narrativas do gênero discursivo conto, como segue no trecho: “Em um dia o leão Léo estava cansado e deitou de baixo de uma árvore enquanto estava dormindo uns ratinhos passavam em cima dele.”

Nessa perspectiva, a função estético-formal é ressaltada quando esse aprendiz situa esses dois mundos: o mundo real em que vive e o mundo do conto maravilhoso. O mundo real que, ao longo da narrativa, percebemos pelo envolvimento valorativo-responsivo com os personagens, com falas voltadas aos princípios de boa educação e respeito, princípios estes que provavelmente são aqueles em que o autor está inserido.

Nesse outro mundo, ligado ao fantástico dos contos de fadas — principalmente nos momentos em que os personagens falam/dialogam — o sentido resgatado do mundo real é evidente pelos princípios de boa educação retomados nas falas dos personagens. Dessa forma, o texto possibilita relacionarmos esses dois mundos real/fantástico — em que o autor entrelaça os personagens e os mundos — de forma intensa, sincera e segura com o que escreve.

Para que possamos situar esse autor-criador D, ressaltamos as palavras de Bakhtin (BAKHTIN, 2010a, p. 177):

O autor deve estar situado na fronteira do mundo que ele cria como o seu criado ativo, pois se invadir esse mundo ele lhe destrói a estabilidade estética. Nós sempre podemos definir a posição do autor em relação ao mundo representado pela maneira como ele representa a imagem externa, como ele produz ou não uma imagem transgrediente integral dessa exterioridade, pelo grau de vivacidade, essencialidade e firmeza das fronteiras, pelo entrelaçamento da personagem com o mundo circundante, pelo nível de completude, sinceridade e intensidade emocional da solução e do acabamento, pelo grau de tranquilidade e plasticidade da ação, da vivacidade das almas das personagens (ou estas são apenas tentativas vãs do espírito de transformar-se por sua própria força em alma). Só quando se observam todas essas condições o mundo estético é sólido e se basta a si mesmo, coincide consigo mesmo na visão estética ativa que temos dele.

A visão do pesquisador russo é entendida com a relação que estabelecemos entre as fronteiras — muito bem situadas — do mundo exterior e do mundo interior. Dessa forma, as personagens não são exatamente criadas pelo autor-criador D, mas trazidas da fábula original, são reconfiguradas em outro momento histórico e social, no qual o autor é inserido.

Nessa perspectiva, as evidências do ato criativo são significativas para a construção e o desenvolvimento do texto, pois a ele transfere sua posição axiológica, que segundo Bakhtin (2010a, p. 182):

[...] é determinada por uma posição mais essencial do autor no acontecimento do existir, nos valores do mundo; em relação à personagem e o seu mundo (o mundo da vida), o autor se afirma axiologicamente em primeiro lugar, e essa diretriz literária lhe determina. [...].

As considerações de Bakhtin sinalizam uma reflexão importante para que possamos agregar aos textos escolares, além de um autor, que se posiciona entre esses dois planos, o ato criador, que envolve os aprendizes da linguagem escrita. É evidente, que esses textos comparados ao original avançam significativamente quanto ao gênero discursivo, pois proporcionam ao autor-criador/aprendiz a liberdade de criar a sua narrativa, que embora outra, expressa cada um dos momentos que compõem o enredo da história original.

Nesse sentido, a dêixis de pessoa e tempo está presente em todo o texto, como observamos, na sequência do trecho: “Então *ele acordou* todos eles foram correndo, e só um ficou de baixo da pata do leão, e o leão todo preparado para comelo o *rato falou*.” (evidenciamos a presença da sequência textual com o ponto final e o parágrafo para a fala do rato) “– Porfavor não me coma pois eu tidou o troco o leão com pena soltou, o rato e o rato foi para sua casa na *manha seguinte* o leão foi cassar.”

Desse modo, observamos como o aprendiz domina esses momentos na sequência da narrativa, evidenciando o uso eficaz da coesão e da coerência no texto. Cabe salientar, que estando no final do segundo semestre do 2º ano²⁹, observamos que, além do avanço significativo em relação à ortografia e ao estilo — evidenciados no final do 1º ano com a narrativa do conto Chapeuzinho Vermelho — os detalhes e a exploração total da narrativa, prevalecem significativamente em seu texto/discurso.

A partir dessas considerações, ressaltamos *o como, o jeito*, que esse autor-criador/autor D escreve e desenvolve seu texto inserido no ambiente escolar, em que a interação com os outros colegas da sala proporcionam o sentido nobre da linguagem da troca, do envolvimento emocional, do reconhecimento e, principalmente, da compreensão da linguagem escrita.

²⁹ 07 de outubro de 2013 é a data que consta no caderno de produção textual, em que o texto/discurso foi escrito.

No segundo momento da narrativa, percebemos o efeito surpresa, em que o leão, como fazem todos os leões, na manhã seguinte, foi caçar, mas caiu na armadilha do caçador, como segue no trecho a seguir:

Quando ele caiu na armadilha dos caçadores ele dizisperado grito tão alto que o ratinho olviu e o ratinho foi se aproximando dos gritos e vio que era o leão que ele tinha, conhecido ele subiu na arvore e roeo todas as cordas e, até que em fim o leão foi solto e o ratinho falou:[...]

É relevante mencionar que esse aprendiz usa significativamente os adjetivos, tanto para a singularidade (do personagem Leão, que ao cair na armadilha fica desesperado) quanto para intensificar o volume do grito dado por ele. Nessa perspectiva, segundo Neves (2000, p. 173), os adjetivos são “usados para atribuir uma propriedade singular a uma categoria (que já é um conjunto de propriedades) denominada por um substantivo”.

Seguindo a sequência da narrativa, em um último momento, percebemos que o autor retoma o acontecimento do “troco” e constrói mais duas falas para os personagens da fábula, como segue no trecho: “—Eu dise que eu ia dar o troco e você não acreditou o leão falou. —Eu agradeço muito por ter, me salvado e o ratinho ficou feliz e o leão ficou amigo do rato”.

Nessa perspectiva, observamos que o autor cria uma reflexão maior daquela trazida pela fábula original, quando faz a retomada do acontecimento, pois o leão não acreditou que um rato, algum dia, poderia vir a lhe salvar. Desse modo, quando abre o diálogo para o leão, este além de agradecer, intensifica esse verbo usando o adjetivo *muito*.

Sob esse aspecto, evidenciamos as seguintes colocações de Faraco (2013, p. 44):

O autor-criador tem uma relação axiológica com o herói, mas nunca perde de vista os posicionamentos axiológicos do receptor imanente, seja frente ao mesmo herói, seja frente à própria relação autor-criador com o herói. Em outras palavras, o autor-criador fala do herói, mas sempre atento ao que os outros pensam do herói e da própria relação dele com o herói.

Entretanto, essa relação de herói entre o rato e o leão não está necessariamente em um primeiro plano, em que há uma relação de acontecimento entre os personagens, mas em relação ao autor-criador que, além de situar-se entre as duas fronteiras, ora se coloca na voz social que ajuda o leão — apesar de não ter nenhum comprometimento com ele, pois o soltou por que acabava de saciar sua fome com uma caça — ora resgata seus princípios axiológicos, presentes, em um primeiro momento, na voz do rato: “—

Por favor não me coma [...]” e em um segundo momento na voz do leão: “— Eu agradeço muito por ter, me salvado [...]”.

Diante dessas considerações, cabe salientar que o autor-criador D se reporta aos diferentes momentos da narrativa, em que usa sua linguagem para avaliar, aceitar e intensificar cada passagem do texto/discurso. Dessa maneira, em todos os enunciados que compõem o texto do autor-criador D evidenciamos posições distintas entre o mundo da vida e o mundo fantástico dessa fábula, que possibilitam múltiplas visões entre os seres humanos e os animais.

Será que essas posições distintas, já questionadas anteriormente por Platão e Fiorin ainda prevalecem na escola hoje? Se pudéssemos caracterizar as fábulas em que encontramos falas de animais, como caracterizaríamos os contos, por exemplo, como a fala do Lobo no conto do Chapeuzinho Vermelho ou ainda o conto dos Três Porquinhos? Questões como essas foram levantadas em sala de aula pelos alunos de uma sala de Ensino Fundamental I, que pela diversidade dos gêneros, a professora tentou engessar o texto, mas as indagações a fizeram retornar aos seus materiais de estudo para sanar essas perguntas.

Além dessas considerações, é relevante mencionar como observamos na imagem a seguir, que a construção semiótica com o texto/discurso é desenvolvida em concomitância a essa liberdade de pensamento que se mistura entre o real e o ficcional dos contos ou das fábulas. Nessa perspectiva, os aprendizes/autores têm a possibilidade de representar em seus desenhos/suas narrativas, dois animais tão diferentes lado a lado. A compreensão da fábula é percebida por essa cena semiótica, em que o leão e o ratinho estão ligados por uma amizade, que mistura realidade/ficção e homens/animais, como observamos na imagem que segue:

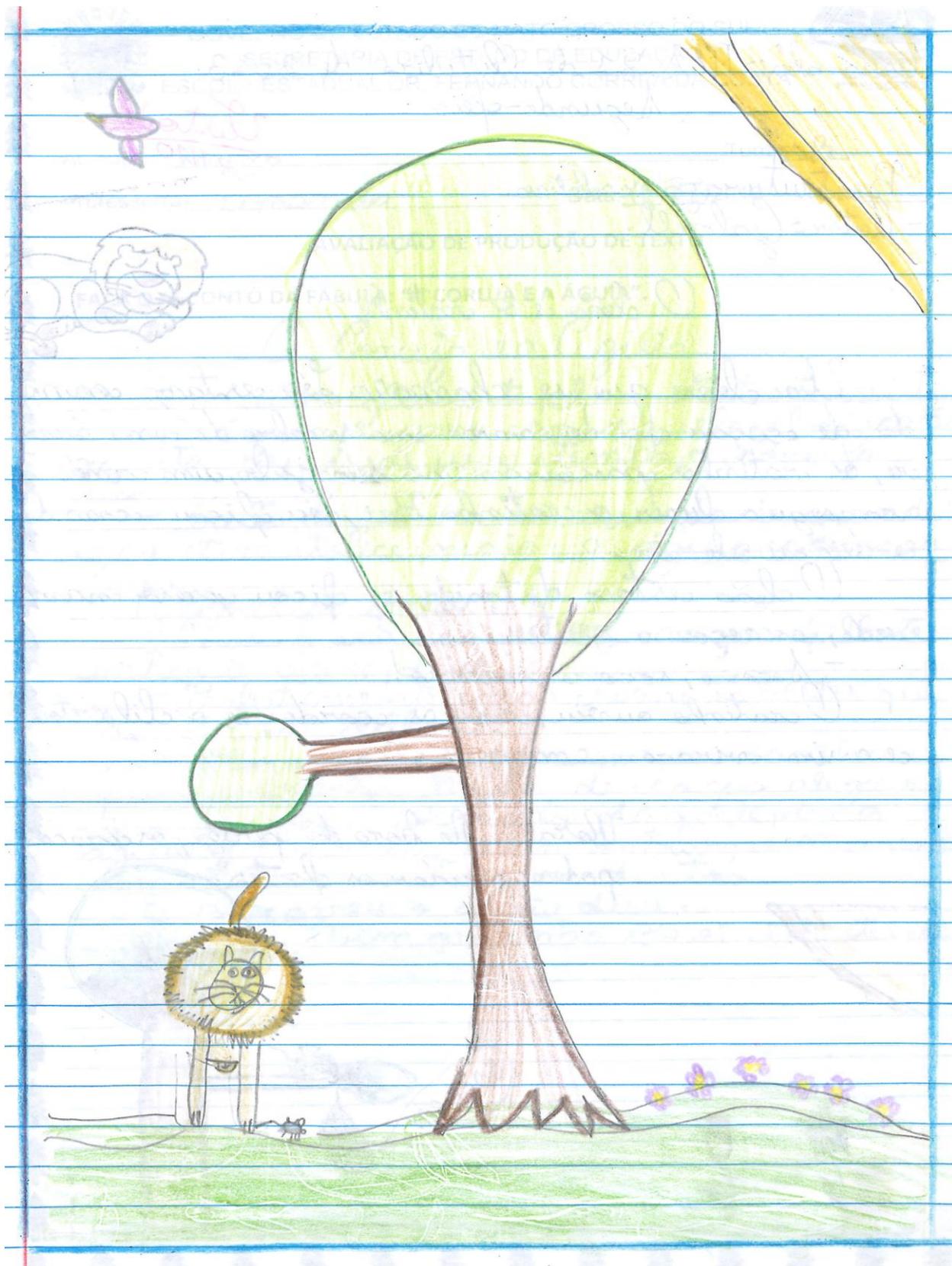


Figura 34 Desenho feito pelo autor-criador D, que compõem seu relato individual desenvolvido a partir da Fábula do Leão e o Rato escrita por Esopo

Desse modo, observamos que a liberdade criadora do *eu* nessa interatividade da sala de aula, além de provocar indagações feitas pelos alunos proporciona o melhor ambiente para que o texto/discurso possa ser escrito. Cabe considerar que essa materialidade verbal elaborada e reelaborada pelos autores/aprendizes, revela, em cada passo do processo de aprendizagem, um novo desafio para o ensino de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, Possenti (2009, p. 117) ressalta os *sintomas positivos* dos estudos relacionados à autoria em textos escolares:

Insisto que os fatos que apresentei devem ser tratados como indícios. E que, presentes em textos escolares, são certamente sintoma positivo. O que deveria significar que a prática de escrita na escola deveria levar em conta estes fatos e desenhar estratégias para que escrever seja algo mais que acertar.

Diante dessas considerações, as análises realizadas nos fazem repensar estratégias significativas para o ensino de Língua Portuguesa, a partir dos textos desenvolvidos em sala não só pelos aprendizes da escrita, mas pela oportunidade, que esses aprendizes têm de elaboração e reelaboração contínua ao longo do processo escolar. Dessa perspectiva, é relevante destacar a importância das narrativas orais para o ensino da linguagem escrita em uma perspectiva sociointeracionista.

Cabe salientar, que as evidências trazidas pelos textos mostram sujeitos que se posicionam valorativa/responsivamente diante dos personagens que fazem parte do seu mundo fantástico e que, significativamente, contribuem para o seu desenvolvimento intelectual, criativo e singular.

Em outras palavras, notamos que mesmo a escola pontuando todas as bases da produção textual, os aprendizes criam movimentos significativos dentro dos gêneros discursivos, como por exemplo, o uso das onomatopeias, o posicionamento axiológico diante das suas personagens, do dialogismo entre seu discurso interno e os outros discursos que permitem ressaltar sua autoria e sua criação. Além disso, salientamos a disposição desses aprendizes para escreverem, pois observamos que existe um *ato de criar* palavras para que no jogo da palavra e contrapalavra com o outro, possam realizar sua escolha.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

*Três personagens me ajudaram a compor estas memórias.
Quero dar ciência delas. Uma, as crianças: dois os passarinhos; três,
os andarilhos. A criança que me deu a semente da palavra. Os
passarinhos me deram desprendimento das coisas da terra. E os
andarilhos, a paciência da natureza de Deus. [...]
(BARROS, 2012, p.147)*

A pesquisa que resultou nesta dissertação não se propõe a considerações fechadas, mas a um diálogo aberto, em um plano de perspectiva maior, o qual — no âmbito da produção de textos — nos impulsiona a refletir sobre a possibilidade de continuidade/acompanhamento desses autores/aprendizes em seu processo de aprendizagem nos anos seguintes do Fundamental I.

As conclusões a que chegamos remetem a uma nova postura tomada diante do ensino de Língua Portuguesa não só para os primeiros anos escolares, mas em um processo contínuo de ensino/aprendizagem. A partir dessa relevância, temos inicialmente alguns pontos fundamentais discutidos e analisados nesta pesquisa, que serão retomados, pois abrem *uma pequena fenda na imensa parede de pedra*, que insiste em não nos deixar ver o outro.

O primeiro deles são as avaliações diagnósticas que proporcionam ao professor reconhecer inicialmente seu aluno, a partir de como ele se constitui em seu meio escolar para que assim, possa realizar um processo responsável de ensino. Nessa perspectiva, afirmamos os conceitos trazidos pelo Círculo de Bakhtin, quanto ao sentido das palavras ditas ou materializadas como símbolo semiótico, por elas/nelas que manifestamos sentimentos, pensamentos e nossa mais profunda compreensão do que é *criado* na interação com o outro.

As produções coletivas de texto se constituem no ponto que encaminha os autores/aprendizes para a elaboração mais segura, do texto ou das palavras produzidas individualmente. É possível afirmar, portanto, que o processo individual se forma com as mesmas evidências relatadas nas produções coletivas, mas que oportuniza ao autor/aprendiz além da troca interativa, a liberdade de criação espontânea e singular do signo ou dos signos que compõem os seus textos/discursos.

É relevante mencionar, que nessas primeiras etapas do Ensino Fundamental I, o ambiente escolar é significativo para a formação do aprendiz como sujeito que vive

socialmente sua língua falada. Desse modo, cabe salientar que, na turma, de 2012, foi matriculado um aluno vindo do Japão, que apesar de ser filho de pai brasileiro, pela pouca idade, não dominava a Língua Portuguesa nem a linguagem escrita desse código. No entanto, o desafio foi lançado, tanto para a professora quanto para a escola, pois cabia a inserção desse aluno no ambiente escolar brasileiro. Esse aluno acompanhou grande parte das atividades de escrita desenvolvidas no 1º ano, ainda com muitas dificuldades, principalmente na língua falada. No entanto, ao longo do desenvolvimento da proposta escolar, por meio do direcionamento da professora — que respeitou todos os seus limites — na interatividade com os colegas e com o acompanhamento atento dos pais, ele pôde acompanhar todo o ano letivo de maneira segura e eficaz.

A partir da integração desse aluno durante o ano letivo de 2012, observamos suas produções, em 2013, no 2º ano e evidenciamos não só sua evolução na língua falada, mas seu domínio, ainda que de principiante, com a linguagem escrita. É relevante mencionar, que esse autor/aprendiz, em suas produções e desenhos se diferencia dos demais, não pela singularidade, mas pela bagagem semiótica que lhe constitui, herdada do país onde nasceu.

Esse envolvimento educacional — que hoje é motivo de estudo — nos direciona a relevância de um processo de ensino voltado para a linguagem e para a importância do sujeito que usa a língua ou as línguas, nas mais diversas interlocuções sociais. Nesse sentido, o trabalho de envolvimento dos professores nesse processo é fundamental para o desenvolvimento dos alunos que seguramente avançam em cada uma das hipóteses que formulam. Portanto, ao professor coube/cabe — em uma situação de diálogo aberto — a posição de coautor coenunciador dos textos/discursos desenvolvidos pelos autores/aprendizes.

A partir dessa relação dialógica, constrói-se um terceiro ponto necessário para esse desenvolvimento criativo do aprendiz: a reestruturação textual/análise linguística é parte fundamental para o ensino/aprendizado de Língua Portuguesa, não somente nos anos iniciais do Fundamental I, mas em todo o processo de ensino em que a linguagem escrita se insere.

Acreditamos que a escola está nas bases do ensinar e do aprender, reiterando as questões desta pesquisa, quando é proposto ao aluno/aprendiz/sujeito na posição de autor-criador mostrar em seus textos/discursos a relevância de sua autoria. Para isso, os estudos embasados nos gêneros discursivos evidenciam uma abertura mais significativa

para as produções textuais e esquecemos por completo o efeito provocado pelo engessamento da tipologia.

É significativo lançar mais uma reflexão para o aprofundamento de uma pesquisa que inicialmente traz a proposta de interligação do gênero discursivo ao *cruzamento de gêneros* inovados pelos estudos de Miranda (2007).

A partir dessas considerações, o gênero discursivo, ganha outra posição, que possibilita ao aluno a ampliação de seu texto, uma vez que ele domina e tem nele a liberdade de expressar sua língua falada. No entanto, assumindo essa posição, nos remete às questões trazidas por esta pesquisa, que evidencia não somente o domínio em uso dos gêneros discursivos, mas a amplitude dos textos/discursos nele/por ele possibilitados. Neste trabalho, evidenciamos nas análises realizadas que o gênero discursivo, além de possibilitar a ampliação do texto/discurso, também o insere nas mais diversas atividades humanas, como explica Bakhtin, “[...] A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas por que são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana [...]” (BAKHTIN, 2010a, p.262).

A partir dessas considerações, retomamos os primeiros signos escritos pelos autores que se constituem na/pela materialidade verbal, para a transformação do seu significado na interação com o outro. Em apenas dois anos do Ensino Fundamental I, constatamos que existe um processo de ensino, que tem possibilidade de ampliação, tendo em vista que o sujeito dessa interlocução está no jogo social, entre a escola e as mais diversas esferas sociais, com condições de transformar o *já dito* em *outro dizer* inovado por ele no *diálogo aberto da contrapalavra*.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico responsável traduz os valores emocionais que o aprendiz aproxima aos seus princípios de educação institucional. Essa posição tomada, frente ao aprendiz se evidencia na atenção amorosa lançada pelo professor, que compartilha do ensino/aprendizagem com seu aprendiz. É nas palavras de Bakhtin que parafraseia um adágio russo — [...] “*não o amo porque é bonito, mas é bonito por que o amo*” [...] (BAKHTIN, 2012, p. 128) — e no valor do sentimento amor/valor desinteressado, que paralelamente construímos nossos estudos.

Essa *inversão da fecha* — retomando as ideias de Geraldi (2010) — existe pela força do novo, do compreensível e do motivador que gera um movimento contínuo para repensarmos, constituído de uma memória de futuro à *plenitude da diversidade*, de conhecimento, de comportamento e do sentimento. Nessa perspectiva, iniciar esses

estudos a partir da autoria nos remete a essa diversidade por meio da qual o nosso aprendiz é constituído.

Esta pesquisa, no entanto, foi constituída por pontos de tensão que nos possibilitaram ver um sentido inovado pelos estudos de Faraco (2013), que nos impulsiona a ampliar o conceito, não só de autor-pessoa, mas principalmente de autor-criador. As implicações desse novo conceito proporciona a nós pesquisadores uma nova posição, frente a um autor/criador unido pelo sentido de junção (em conjunto), e não somente pela adição da conjunção e trazida pelo sentido do hífen. Nesse sentido, nossos estudos estão abertos e impulsionados a um novo dizer, que resignificaremos em um diálogo aberto com o leitor.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 5ª edição, 2010a.
- _____. **Questões de Literatura e de Estética (A Teoria do Romance)**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardi, José Pereira Júnio, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazário, Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Editora Hucitec, 6ª edição, 2010b.
- _____. **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos – São Paulo: Pedro & João Editores. 2ª edição, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 13ª edição, 2009.
- BARROS, Manuel de. **Livro Sobre Nada**. Rio de Janeiro: Record. 10ª edição, 2002.
- _____. **Memórias Inventadas: As infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta, 1ª reimpressão, 2012.
- BENVENISTE, Emile. **Problemas de Linguística Gral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3ª edição, 1991.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Subjetividade, Argumentação, Polifonia. A propaganda da Petrobrás**. São Paulo: Fundação Editora da UENS, 1998.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os Clássicos**. Tradução: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das letras, 8ª reimpressão, 1993.
- CHACON, Lorenço. **Ritmo da escrita: Uma organização do heterogêneo da linguagem**. Dissertação de doutoramento, Campinas, São Paulo: UNICAMP 1996. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>>. Acesso em: 30 de março de 2014.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **Pontuação: sobre seu ensino e concepção**. *Leitura: Teoria & Prática*. Campinas: ABL/Mercado Aberto, nº 24, ano 13, 1994. p. 52-65. Disponível em: <http://www.academia.edu/5996572/Pontuacao_sobre_seu_ensino_e_concepcao_-_1994> . Acesso em 05 de abril de 2014.
- FARACO, Carlos Alberto. Autor e Autoria. IN: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto. 1ª reimpressão, 2013, p. 37- 60.
- FRANCHI, Eglê Pontes. **Pedagogia da Alfabetização: da Oralidade à Escrita**. São Paulo: Cortez Editora. 7ª edição, 2001
- GERALDI, João Wanderley. **A Aula como Acontecimento**. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.
- _____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GRUPO de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe. **Palavra e contrapalavra: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João editores, 2009.

IDEB – RESULTADOS E METAS. Disponível em:
<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 20 janeiro de 2014.

KOCH, Igedorre G. Vilhaça (org). **Gramática do Português Falado** Volume VI: Desenvolvimentos. Campinas: São Paulo: Editora: Unicamp. 2ª edição revista, 2002

LISPECTOR, Clarice. **A Hora da Estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MIRANDA, Florencia. **Textos e gêneros em diálogo – uma abordagem linguística da intertextualização**. Dissertação de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, 2007. Disponível em:<<http://www.clunl.edu.pt/en/?det=618&id=1259&q=textual/>>. Acesso em: 05 de maio de 2014

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

_____. A Repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. IN: Neves, M. H de M. (org) **Gramática do Português Falado** Volume VII: Novos estudos. São Paulo: Editora UNICAMP, 1999, p. 159-194.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do Português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PINTO, Maria Leda. **Discurso e Cotidiano: Histórias de vida em depoimentos de pantaneiros**. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, 2006

PLATÃO, Francisco Savioli; FIORIN, José Luiz. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 4ª edição, 2001.

POSSENTI, Sírio. **Por Que (Não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas-SP: Mercado das Letras. 14ª reimpressão, 2005.

_____. **Questões para analista do Discurso**. São Paulo: Editora Parábola. 1ª reimpressão, 2011.

PONSIO, Augusto. **No Círculo com Mikhail Bakhtin**. Tradução: Valdemir Miotello, Hélio M. Pajeú, Carlos A. Turati e Daniela M. Mondardo. São Carlos: Pedro & João editores, 2013.

SOBRAL, Adail. **A concepção de Autoria do “Círculo de Bakhtin, Medvedev, Voloshinov”: Confrontos e definições**. MACABÉA. Revista Eletrônica do Netlli, Núcleo de Estudos de Teoria Linguística e Literária (NETLLI/DGP-CNPq), v.1, n.2, p. 123-142, dez.2012. Disponível em: <<http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/index>>. Acesso em: 30 agosto 2013.

SOUZA Geraldo Tadeu. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev**. São Paulo: Humanitas/FFLLCH/USP, 2ª edição 2002.

SOUZA Solange Jobim e. **Infância e linguagem Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. São Paulo: Papyrus, 1ª reimpressão 2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A Criança na Fase Inicial da Escrita: A Alfabetização como Processo Discursivo**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovch. **A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 7ª edição, 2007.

_____. LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alex N. **Linguagem desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Icone Editora, 12ª edição, 2012.

Endereços eletrônicos para a pesquisa de assuntos como: histórico da escola, notícias sobre sua ampliação e projetos desenvolvidos:

Disponível em: <<http://escolafernandoamambaims.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 20 janeiro de 2014.

Escola Dr. Fernando Correa da Costa abriu inscrições para cursos técnicos.

Disponível em: <<http://www.amambainoticias.com.br/educacao-e-cultura/escola-dr-fernando-correa-da-costa-abriu-inscricoes-para-cursos-tecnicos>>. Acesso em: 20 janeiro de 2014.

ANEXOS



Campo Grande – MS, 21 de março de 2013
Carta de Apresentação Nº 001/2013

Senhora Diretora,

Apresentamos a Vossa Senhoria a Mestranda **Marta Luzzi**, regularmente matriculada no **Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras**, da Unidade Universitária de Campo Grande.

A referida aluna desenvolve o **Projeto de Pesquisa: O Processo Discursivo no Ensino de Língua Portuguesa e a Formação do Leitor/Escritor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, Amambai, MS**, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Leda Pinto.

A pesquisa tem por objetivo analisar a contribuição dos pressupostos teórico-metodológicos apresentados nos estudos linguísticos, aplicados ao ensino de Língua Portuguesa para a formação do leitor/escritor, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, em 02 (duas) escolas da Rede Estadual de Ensino, do município de Amambai, em Mato Grosso do Sul.

Diante disso, agradecemos toda colaboração que puder ser oferecida à aluna apresentada, no sentido de permitir-lhe o acesso às dependências físicas, arquivos e documentos relativos ao Ensino Fundamental I e apresentação aos professores de Língua Portuguesa que constituem o quadro desse nível de ensino, nessa Escola.

Esperando contar com a sua colaboração colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Maria Leda Pinto
Profa. Orientadora do Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Letras

Ilma. Sra. Profa. Cassiana Melissa da Rosa Oliveira
MD. Diretor da Escola Estadual Dr. Fernando Corrêa da Costa
Amambai - MS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

UNIDADE DE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LETRAS

Campo Grande – MS, 21 de março de 2013
Carta de Apresentação Nº 002/2013

Profa. Liziana,

Apresentamos a Vossa Senhoria a Mestranda **Marta Luzzi**, regularmente matriculada no **Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras**, da Unidade Universitária de Campo Grande.

A referida aluna desenvolve o **Projeto de Pesquisa: O Processo Discursivo no Ensino de Língua Portuguesa e a Formação do Leitor/Escritor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, Amambai, MS**, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Leda Pinto.

A pesquisa tem por objetivo analisar a contribuição dos pressupostos teórico-metodológicos apresentados nos estudos linguísticos, aplicados ao ensino de Língua Portuguesa para a formação do leitor/escritor, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, em 02 (duas) escolas da Rede Estadual de Ensino, do município de Amambai, em Mato Grosso do Sul.

Diante disso, agradecemos a sua colaboração em receber a aluna apresentada, em sua sala de aula, no sentido de permitir-lhe o acesso e toda a ajuda possível para que a pesquisa possa se realizar, atuando junto aos seus alunos, nessa Escola.

Esperando contar com a sua colaboração colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Maria Leda Pinto
Profa. Orientadora do Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Letras

Ilma. Sra. Liziana Arâmbula Texeira.
MD. Professora da Escola Estadual Dr. Fernando Corrêa da Costa
Amambai - MS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

UNIDADE DE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LETRAS

Campo Grande – MS, 28 de novembro de 2013
Carta de Apresentação N° 003/2013

Senhores pais,

Apresentamos a Vossas Senhorias a Mestranda **Marta Luzzi**, regularmente matriculada no **Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras**, da Unidade Universitária de Campo Grande.

A referida aluna desenvolve o **Projeto de Pesquisa: Índícios de Autoria: O Processo Discursivo no Ensino de Língua Portuguesa e a Formação do Leitor/Autor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, Amambai, MS**, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Leda Pinto.

A pesquisa tem por objetivo analisar a contribuição dos pressupostos teórico-metodológicos apresentados nos estudos linguísticos, aplicados ao ensino de Língua Portuguesa para a formação do leitor/escritor, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, na Escola Estadual Dr. Fernando Corrêa da Costa, do Município de Amambai, em Mato Grosso do Sul.

Para tanto, a mestranda pretende analisar os textos dos Cadernos de Produção de Textos dos alunos do 1º. Ano B (2012) e o 2º. Ano B (2013) dessa escola. Diante disso, venho, gentilmente, solicitar dos senhores a permissão para que a pesquisadora utilize os cadernos de seus filhos para esta pesquisa. Garantimos que, em nome da Ética, a identidade das crianças será preservada.

Diante disso, desde já, agradecemos a sua colaboração com a mestranda apresentada, no sentido de permitir-lhe o acesso aos cadernos de seus filhos e toda a ajuda possível para que a pesquisa possa se realizar, contribuindo assim com a Educação de nosso Estado e do Brasil.

Esperando contar com a sua colaboração colocamo-nos à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Maria Leda Pinto

Profa. Orientadora do Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Letras

Aos pais dos alunos da turma do 2º. Ano B_Ensino Fundamental I_2013
Escola Estadual Dr. Fernando Corrêa da Costa
Amambai - MS

Acesso à Informação **BRASIL**

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Ariso Teixeira A A A

IDEB
Índice de Desenvolvimento de Educação Básica

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado: Escola UF: MS

Município: Amambai Nome da Escola: EE DR FERNANDO CORREA DA COSTA

Rede de ensino: Estadual Série / Ano: 4ª série / 5º ano

4ª série / 5º ano

| Escola | Ideb Observado | | | | Metas Projetadas | | | | | | | |
|--------------------------------|----------------|------|------|------|------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
| EE DR FERNANDO CORREA DA COSTA | 4,0 | 4,5 | 5,2 | 6,4 | 4,1 | 4,5 | 4,9 | 5,1 | 5,4 | 5,7 | 5,9 | 6,2 |

Obs:

* Número de participantes na Prova Brasil insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

** Solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep nº 410.

*** Sem média na Prova Brasil 2011.

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.