

## AS NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA PARA OS ANOS INICIAIS DO FUNDAMENTAL I<sup>1</sup>

Marta Luzzi

UEMS

**Resumo:** Esta pesquisa tem como objetivo evidenciar as contribuições que a teoria sócio-interacionista, associada a Mikhail Bakhtin e fundamentada na Análise do Discurso de linha Francesa, pode contribuir para a formação do leitor/escritor no ensino de língua portuguesa, ainda nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. As evidências, sobretudo, no que diz respeito às hipóteses levantadas, estão em um processo de construção para uma prática, que possibilita atribuir à produção de texto outro sentido. Nessa perspectiva, o ensino de língua portuguesa alia-se à linguagem como forma de interação, para que o texto ganhe um novo sentido na escrita do aluno, a partir de suas vivências sociais. Nesse processo de interação e de descoberta, damos lugar ao sujeito da escrita, nosso aluno, que dialoga discursivamente com o outro, resgatando sua memória e suas vivências.

Palavras-chave: Ensino, Linguagem, Interação e Escrita

### Introdução

A luta em que a escola vive hoje, no desenvolvimento do processo educativo, reflete o descompasso entre a situação de alfabetização e o percurso do letramento, que é muito mais do que a simples decifração dos signos linguísticos. A função social da escrita, nesse processo, possibilita que o aluno — de mero espectador — torne-se sujeito de seu próprio texto. Conforme Zilberman (2002):

---

<sup>1</sup>Este trabalho é da disciplina de Análise do Discurso ministrado pelo Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues, Mestrado em Letras, UEMS – Campo Grande-MS.

[...] a leitura proposta pela escola só se justifica se exibir um resultado que está além dela. [...] Eis que a utopia da leitura, utopia, no entanto, que a desfigura, porque promete uma felicidade que está além dela, mas pela qual não pode se responsabilizar. Vale perguntar se isso é o que os leitores esperam. Em depoimentos de escritores sobre suas leituras de infância, verifica-se que sua atitude perante os livros não coincide com as expectativas da escola, e vice-versa: a escola não lhes oferece o modelo desejado de aproximação aos textos literários. (ZILBERMAN, 2002, p.21-22)

Embora o ensino voltado para a leitura e a escrita e, conseqüentemente, a formação do leitor seja temática reiteradamente discutida, como explica a autora, a escola precisa transformar esse ambiente ainda de visão fechada “de muros” para transpor a sala de aula. Diante disso, a educação precisa se voltar à leitura e à escrita como fontes para a constituição do leitor e como ampliação de sua capacidade discursiva.

Portanto, o profissional que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental I e que, por sua vez, se interessa pela educação e pelo desafio de como trabalhar a língua portuguesa nessa perspectiva, não pode fundamentar sua prática pedagógica em concepções estruturalistas, pois, conforme nos esclarece Bernard Schneuwly:

[...] *As práticas de linguagem* são consideradas aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história. Numa perspectiva interacionista, são, a uma só vez, o reflexo e o principal instrumento social. É devida (Sic) a essas mediações comunicativas, que se cristalizam na forma de gênero, que as significações sociais progressivamente reconstruídas [...] (SCHNEUWLY, 2004, p.51).

Nesse sentido, é preciso que a escola desvincule-se dessa formação e priorize uma concepção sócio-interacionista que concebe a linguagem em uso, isto é, seja um lugar de construção de sentidos e constituição de leitores, que inseridos nesse contexto desde os anos iniciais, vivenciam situações de aprendizagens, partindo sempre das práticas sociais de linguagem, de sua própria linguagem, caminhando para a ampliação desse repertório tanto linguístico como discursivo.

Diante dessas considerações, pretendemos abordar algumas contribuições que a teoria sócio-interacionista, associada a Mikhail Bakhtin e fundamentada na Análise do Discurso de linha Francesa podem trazer para o ensino de língua portuguesa, ainda nos

anos iniciais do ensino fundamental. Pretendemos, embasados em alguns estudiosos dessas teorias, analisar textos produzidos, no 1º semestre de 2012, pelos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I, da Escola Estadual Dr. Fernando Corrêa da Costa, no Município de Amambai, MS.

Nessa análise serão levantadas as pistas estabelecidas a partir do referencial teórico, tais como: estratégias utilizadas junto ao trabalho do professor, para o ensino de língua portuguesa, práticas de leitura, gêneros textuais, e o *corpus*, o texto como produção de sentido e ato discursivo.

### **1. As práticas pedagógicas e as concepções de linguagem**

O processo de Letramento está ligado diretamente à Alfabetização, como um “trabalho em construção”, permitindo que de forma concomitante o processo se amplie. Contudo, o que vemos inserido no contexto escolar são somente falas, ideias, que ainda não têm consistência, e que ao longo do ano, tomam uma proporção inadequada para crianças que precisam de amadurecimento para a elaboração e desenvolvimento das estratégias. A essas estratégias defendidas por Vygotsky (1987), segundo Nascimento temos que:

[...] o letramento sempre deve implicar estratégias contextualizadas e significativas. Portanto é necessário buscar fontes específicas, repensar práticas tradicionais, para propiciar o *simbolismo de segunda ordem*, em que a criança vai representar a situação de produção e os *motivos* para se dirigir a um *interlocutor* ausente por meio de um texto escrito. (NASCIMENTO, 2009, p.254)

A esse processo de ensino, consolidamos nos trabalhos relacionados à Teoria da Enunciação (Bakhtin, 1981) que, segundo Smolka, nos servem de base para muitas discussões, entre o ensino e os princípios teóricos.

[...] aponta 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. (SMOLKA, 2008, p.29).

A partir dessa constatação, é possível afirmar que logo nos primeiros anos da Alfabetização o aluno é capaz de desenvolver-se de maneira eficaz e competente, partindo do princípio que é um sujeito falante de sua própria língua, vivenciando as diferentes relações sociais para construir seu enunciado.

Segundo nos esclarece Bakhtin (2010, p. 283) [...] “Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)”, a partir disso, o trabalho com a escrita deve estar em um jogo interativo entre o processo da fala e as hipóteses levantadas pelas crianças, para a construção dos enunciados na escrita, a fim de que mais tarde, essas crianças avancem gradativamente, tanto na fala como na produção de textos, dando sentido ao mundo da escrita.

Em outras palavras, significa dizer que os alunos precisam dos seus “saberes”-estimulados e compreendidos pelos seus professores - para que possam avançar cada vez mais na criação de novas hipóteses e relacioná-las à sua própria experiência de mundo. Dessa perspectiva, a escola vem sendo desafiada a adotar uma nova abordagem fundamentada na Linguística da Enunciação, possa oportunizar aos alunos o desafio para da leitura e produção de textos, considerando sempre, dentre outros aspectos, a sua a sua história e sua própria cultura.

Para Possenti (2005, p.47) “[...] poderíamos enunciar uma espécie de lei, que seria: não se pode aprender por exercícios, mas por práticas significativas”. Diante disso, um ensino de língua portuguesa que compreenda a realidade histórico-social, deverá proporcionar atividades que garantam um processo de ensino/aprendizagem que possa ir além da simples decifração de signos para um desenvolvimento pleno e proficiente do leitor/escritor do seu texto.

Isso vem corroborar com os pressupostos bakhtinianos sobre a essência da linguagem e a comunicação discursiva, pois para Bakhtin:

A língua como sistema possui uma imensa reserva de recursos puramente linguísticos para exprimir o direcionamento formal: recursos lexicais, morfológicos (os respectivos casos, pronomes, formas pessoais dos verbos), sintáticos (diversos padrões e modificações das orações).

Entretanto, eles só atingem direcionamento real no todo de um enunciado concreto. A expressão desse direcionamento real nunca se esgota, evidentemente, nesse recurso linguístico especial (gramática). Eles podem nem existir, mas, neste caso, o enunciado pode refletir de modo muito acentuado a influência [...]. (BAKHTIN, 2012, p.306)

Nesta mesma linha de pensamento, Smolka nos remete a reflexão de todo esse fazer pedagógico, e o seu real objetivo, professor/escola, mostrando que realmente precisamos entender, o todo de um mecanismo: “[...] quem / aprende / o que / como / onde, e que isto é constitutivo da interação” (Smolka, 2008,p.30) . Não se trata, no entanto, de simples reflexão, mas de fazer com que elas se tornem propostas em constante interação entre o fazer pedagógico da escrita e a formação do escritor, a partir da sua linguagem social.

Esses pressupostos sugerem investigar o papel e o significado da escrita como produto das vivências das crianças. Para tanto, como nos esclarece Smolka (2008) “Quando a criança fala, pergunta ou escreve, é ela quem aponta para a professora o seu modo de perceber e relacionar o mundo. Nessa relação o conhecimento se constrói” (p.43). Segundo a autora, dessa maneira:

[...] a escrita foi provocada, 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 “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. (SMOLKA, 2008, p.45)

No trabalho do professor com texto, a escrita é evidência, portanto, como a atividade que possibilita à criança ultrapassar as fronteiras pré-estabelecidas, tendo a oportunidade de relacionar-se com o Outro, estabelecer comparações entre os conceitos, formulando assim, novas construções. Dessa maneira, o professor inter-relaciona os conhecimentos trazidos pelas crianças com as práticas de sala de aula, estabelecendo um vínculo de interação entre o ensino e a aprendizagem.

Dessa perspectiva, torna-se importante ressaltar como Marcuschi (2010) analisa a questão dos trabalhos com os textos, o ensino e a aprendizagem. Para ele:

[...] o problema não reside só nas formas de acesso ao texto e sim nas formas de sua apresentação. Quanto a essa inadequação, sabe-se que os textos escolares, sobretudo nas primeiras séries, padecem de problemas de organização linguística e informacional. Por vezes, eles carecem de coesão, formando conjunto de frases soltas e, em outras, a têm em excesso causando enorme volume de repetições tópicas. Em qualquer dos casos, o resultado será, evidentemente, um baixo rendimento do aluno. De resto, os textos escolares revelam ignorância e descompasso em relação à complexidade da produção oral dos alunos. Ignoram que o aluno já fala (domina a língua) quando entra na escola. (MARCUSCHI, 2010, p.52,53)

Pela análise do autor, fica evidente que a escola esquece-se de um ponto fundamental que é trazido pelos alunos, junto à bagagem de significados linguísticos únicos (internos): a fala. Esse domínio fica evidente nas relações de comunicação interpessoal, estabelecendo “um período de transição” (Vygotsky) para a mudança intrapessoal, que ao longo do processo escolar, incorpora-se a um novo momento sócio-histórico-cultural: a escrita que, por sua vez, já inserida em seu cotidiano, passa por um processo, do desenho, do símbolo até que o próprio sujeito perceba o “desenho da fala” em uma busca constante de reflexão e estabelecendo sentido a sua fala.

Para Bakhtin, esse processo de construção e interação da linguagem/ensino acontece por meio do texto, é nele que o pensamento alia-se a linguagem que nos leva a reflexões ainda mais profundas de nossas interações como sujeitos, falantes e enunciadores:

O texto (escrito ou oral) enquanto dado primário de todas essas disciplinas, do pensamento filológico-humanista no geral (inclusive do pensamento teológico e filosófico em sua fonte). O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento. (BAKHTIN, 2010, p. 307)

Assim sendo, fica evidente que podemos abrir as dimensões do pensamento e da lógica, para um processo de aquisição da escrita, como um desconstruir para então construir novas etapas e partindo para novas significações, novos sentidos que dialogam diretamente com fala, pensamento, linguagem e enunciado. Com nos esclarece Smolka:

[...] O pensamento não é 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. (SMOLKA, 2008, p.62)

Se pensarmos, portanto em sujeito, inserido na história em uma mudança constante para produção de sentido, trazemos à tona a verdadeira essência do texto que se desenvolve na fronteira de duas consciências, dois sujeito”. A respeito dessas fronteiras Bakhtin (2010, p.311) nos esclarece: as evidências da linguagem com a interação, unem os pólos da linguagem com a escrita.

Ainda em relação a essa questão, Orlandi (2010, p.53) nos remete a relação entre o sujeito a sua linguagem:

Entre o jogo e a regra, a necessidade e o acaso, no confronto do mundo e da linguagem, entre o sedimentado e a se realizar, na experiência e na história, na relação tensa do símbolo com o real e o imaginário, o sujeito e o sentido se repetem e se deslocam. (ORLANDI, 2010, p.53)

Nessa perspectiva, além de ressaltarmos que há uma interação entre sujeito e linguagem, podemos compreender que somos seres sociais, históricos “[...] Ignorar a natureza social e dialógica do enunciado é apagar a profunda ligação que existe entre a linguagem e a vida” (SOUZA, 2012, p.103) em um processo que envolve o coletivo, as várias vozes que para Bakhtin, nos constituem, pois somos seres polifônicos.

## 1.2 Paralelo entre as Concepções de Linguagem e o processo Inicial da Escrita

Entender as Concepções de linguagem é fundamental para o ensino de Língua Portuguesa, em uma perspectiva sócio-interacionista. De acordo com Geraldi (1997, p. 41) os estudos linguísticos pressupõem, fundamentalmente, três *Concepções de Linguagem*:

a) *linguagem é expressão do pensamento.* Essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados à afirmação – corrente – de que pessoas que não conseguem se expressar e não pensam.

b) *A linguagem é um instrumento de comunicação.* Essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.

c) *A linguagem é uma forma de interação.* Mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito, que fala, pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

A concepção de linguagem como forma de Interação toda prática pedagógica que pressupõe o texto como ponto de partida e ponto de chegada do ensino de língua, garantindo, assim, uma maior eficácia da aprendizagem da leitura e da escrita.

Dessa forma, para que o processo de ensino/aprendizagem aconteça, os objetivos devem estar ligados às práticas pedagógicas de leitura e produção textual, que têm por base o Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul (2007, p.26-27). Em sua organização e funcionalidade, esse referencial destaca e enfatiza a importância de trabalhar em sala de aula com a diversidade textual, reconhecendo sua função e os modelos sociais que incluem: conteúdo, formato, características gramaticais, procedimentos específicos para cada tipo de leitura e escrita”.

Dessa perspectiva, procuramos nos pautar no fato de que toda a ação pedagógica deve ser fundamentada por estudos e teorias que proporcionem, aos alunos, observar, discutir e refletir sobre os conhecimentos, em busca de resultados que estabeleçam uma relação

significativa entre esses conhecimentos e o processo de desenvolvimento do aluno. Como, então, a escola - que é regida pelo Referencial, e esse, sustentado pelas teorias – pode evitar um contraponto entre a prática pedagógica e a construção do leitor/escritor?

Em uma análise inicial, podemos notar que existe uma vontade e uma prática significativa, dessa escola por uma mudança, principalmente em papel social, onde a leitura e a escrita ganham poder de transformação voltada para a criança, como nos esclarece Souza:

[...] A luta pela polivocidade da expressão semiótica da criança se constitui, então, no objeto essencial de uma educação voltada para se criar condições que permitam aos indivíduos adquirir meios de expressão relativamente autônomos e, portanto, relativamente não recuperáveis pelas tecnologias das diversas formações de poder. (SOUZA, 2012, p.75)

Nessa perspectiva, Smolka (2008, p. 63), sugere três pontos de vista para o processo inicial da Escrita, dos quais escolhemos o terceiro, que interessa para os aspectos que estamos tratando:

*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 quê, 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 da 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?

Portanto, é nesse paralelo que as bases teóricas se reelaboram, como em um processo de *descobrir enigmas*, por meio dos textos, da fala, da enunciação, dando espaço às novas construções de sentido, trazidas pela criança. Como nos esclarece Smolka, “que o discurso interior traz as marcas do discurso social, não poderíamos dizer que o discurso escrito, sobretudo na sua gênese, traz as marcas do discurso interior?” (SMOLKA, 2008, p.71). Permitimos que a criança direcione o seu texto pelos caminhos do descobrir, do inovar, do elaborar, para que o sentido do escrito esteja ligado à linguagem e ao pensamento.

## **2. Análise dos Procedimentos desde o Diagnóstico a construção de uma nova Hipótese**

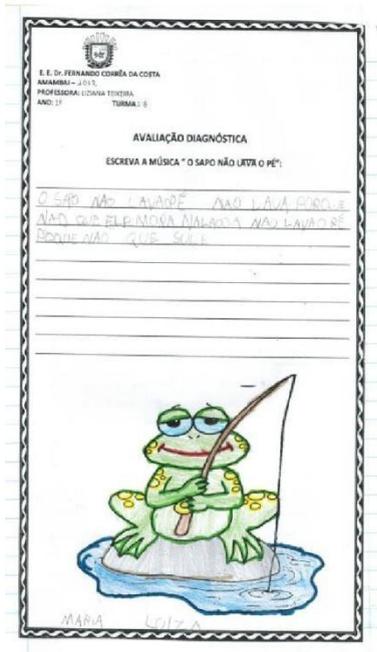
A análise inicial da pesquisa tem como fundamento as considerações de consenso entre autores pesquisadores que estudam as teorias escolhidas para este trabalho — dentre eles Solange Jobim e Souza (2012); Luiz Antônio Marcuschi (2010) e Maria Luiza Bustamante Smolka (2008), entre outros. Pretendemos, embasados nesses estudos, analisar textos produzidos, no 1º semestre de 2012, pelos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I, da Escola Estadual Dr. Fernando Corrêa da Costa, no Município de Amambai, MS.

Para tanto, escolhemos três textos de crianças que haviam frequentado a Educação Infantil em Escolas do Município. Por uma questão ética, nomearemos essas três crianças com as três primeiras letras do alfabeto: Criança A, Criança B e Criança C. É importante ressaltar que a professora utiliza a prova Diagnóstica de acordo com as perspectivas construtivistas embasadas em Emília Ferreira e Ana Teberosky.

Analisamos três exemplos de textos, que foram aplicados pela professora, como forma de avaliação diagnóstica, para que, em um primeiro momento, ela pudesse levantar as possíveis hipóteses (A alfabética, B silábico-alfabética e C pré-silábica) construídas pelas crianças, A, B e C, com o objetivo de, ao longo do período letivo, indicar de forma evidente, o avanço dessas crianças na escrita.

Observemos os três textos produzidos pelas crianças a partir da atividade proposta pela professora da sala com a música: *O Sapo não lava o pé*

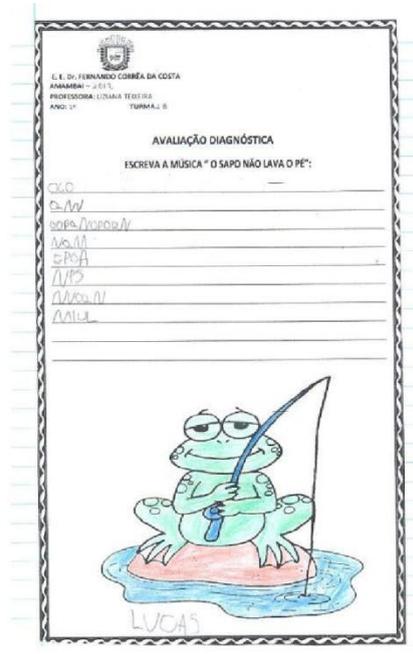
A



B



C



Cabe salientar, que as crianças foram levadas a construir sua escrita de forma espontânea, livre, estimuladas pelas questões apresentadas pela professora em uma conversa sobre a música: quem a conhecia? Quem sabe cantar? E se não sabe, cantaremos juntos. À medida que as crianças iam terminando seus textos, a professora orientava-os para colorir o desenho, e mais uma vez, a interação — agora na linguagem oral — acontece: no pedido do lápis emprestado, na ajuda do coleguinha que já terminou, na troca de histórias de alguns que já “pegaram” um sapo, dos que têm medo de sapo, dos que têm um sapo nos fundos da casa e de muitas outras que estão nas lembranças, no imaginário, na memória de cada criança.

Por meio desses estudos foi possível observar, logo no primeiro semestre do ano letivo (2012), evidências de avanços significativos das crianças na escrita em processo de letramento. A partir das evidências que A e B constroem na escrita, aparece não só a estrutura textual, mas eles vão além: as palavras tomam corpo no texto, em uma música, especificamente, que é cantada e cantarolada por todos ao mesmo tempo, em um jogo de construção, entre fala e escrita ou a escrita de sua fala.

O aluno C, por sua vez, traz uma ideia de lista, muito bem trabalhada, com certeza, na Educação Infantil pela professora anterior e que possivelmente esteja pronto para avançar, dando sentido, ao seu texto e a todas essas palavras escritas por ele.

Nesse entrelaçamento de pensamentos é que a linguagem se estabelece no sentido “concreto”: a palavra, o texto, que a criança organiza de forma autônoma e ao mesmo tempo com o outro, estabelecendo uma combinação, entre o seu discurso interno, já construído a partir de outras vozes, e outro agora, re-elaborado para criar um novo conhecimento.

Nessa perspectiva, nos esclarece Smolka:

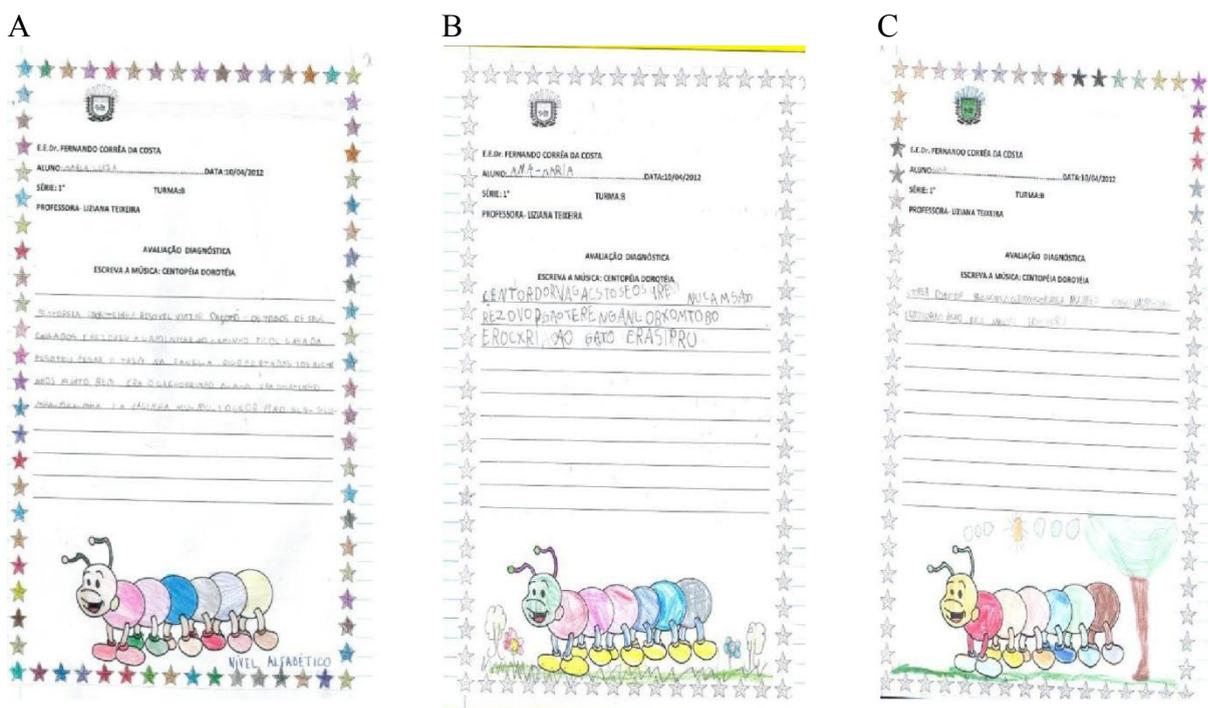
Quando a criança escreve palavras soltas ou ditadas pelos adultos (tipo nomeação, lista, repertório ou ditado), a característica da produção é uma, e evidencia-se, mais facilmente, a correspondência entre dimensão sonora e a extensão gráfica. Mas quando as crianças começam a escrever o que pensam, o que querem dizer, contar, narrar, elas escrevem porções, fragmentos do “discurso interno”(que sempre dialoga consigo mesmo ou com outros). (SMOLKA , 2008, p.75)

E acrescenta que “... o conhecimento sobre a escrita e o conhecimento sobre a aquisição da escrita se construíam numa interação, numa prática discursiva, numa tácita, recíproca - muitas vezes, tensa – relação de ensino...” (SMOLKA, 2008, p.76). Dessa perspectiva, é relevante, que nesse processo a criança esteja envolvida pela professora, em diálogo constante, aberto, criando possibilidade de rupturas. No caso das atividades da professora dessa turma observamos que existe o diálogo aberto com as crianças, o que nos autoriza a dizer que, ao longo da sua trajetória, a escola vem tomando, mesmo que muito lentamente, uma outra postura, pela qual deveria, mais que de imediato avançar, sem restrições, sem bloqueios. Esse avanço, porém, é pequeno e o que se verifica é, ainda, um bloqueio da voz das crianças.

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, [...] “Ignorar a natureza social e dialógica do enunciado é apagar a profunda ligação que existe entre a linguagem e a vida”. (SOUZA, 2012, p.103)

A partir da análise da música — atividade muito bem direcionada pela professora — foi possível, não só evidenciar a escrita dos alunos, mas sua ação social com a linguagem, com o mundo a sua volta, com a sua memória de vivências.

Nessa mesma perspectiva, a professora, mesmo durante o trabalho com outros textos, volta ao diagnóstico e mais uma vez, os resultados ganham mais sentido no *corpus* do texto, como podemos observar o aluno C, que assume seu papel de escritor. No entanto, todos os alunos A, B e C, estabelecem uma produção discursiva intensa, que os faz transformar os poucos conhecimentos que possuem da escrita convencional, em uma nova etapa, uma nova hipótese.



A segunda música orientada pela professora é da "Centopeia Doroteia", que significativamente, tem uma estrutura textual mais ampla, com sílabas complexas, rimas, palavras com diferentes formas ortográficas (diferenciando-se da parte sonora da palavra) entre elas, algumas onomatopéias. Diante de tudo isso, a criança é encorajada a escrever, aquilo que canta e que na maioria das vezes a encanta, em uma atividade mental intensa, produtiva de linguagem, como nos esclarece Smolka:

Se tomarmos o texto, então, o *texto* – e suas condições de produção como unidade de análise, isto é, se da análise fonética, ortográfica, lógica ou gramatical, deslocamos o enfoque para a questão da constituição de sentido e perguntamos: como a criança se colocou nesse espaço de interlocução? Que tipo de posição ela assumiu para escrever o que escreveu? – vamos perceber indicadores de uma intensa atividade mental, cognitiva, discursiva, que revelam uma dialogia, que revelam a elaboração da relação pensamento/linguagem no processo da escrita. (SMOLKA, 2008, p. 84)

A partir dessas evidências, a professora tem a re-significação da avaliação diagnóstica, em que os avanços foram construídos pelas crianças, mas é evidente que a grande questão vem à tona: como transformar a escrita não convencional em escrita de acordo com as normas de convenção?

É a esse desafio, que procuramos, mesmo que ainda em um processo de análise: perceber como a criança em meio ao seu grupo elabora e re-significa o texto de um outro aluno. Nesse momento, a professora os convida para a reescrita coletiva do texto, momento em que todos terão a possibilidade de dar um novo significado ao texto do coleguinha. Vale ressaltar que para esse processo a professora tem consentimento dos alunos, para escolher um texto, que será reescrito com participação de todos, inclusive do próprio autor.

Contudo nesse momento, é dado a essas crianças um espaço que, pela atividade, se transformará na sua própria descoberta como leitor, como escritor, estabelecendo o verdadeiro sentido do texto no entremeio da relação social. Assim a reescrita coletiva ganha um novo sentido, no qual as falas, as interações, jogos semânticos, os enunciados ganham vida em outros textos, produzidos por todos em muitas vozes, em muitos outros sentidos.

Nesse jogo, a criança ganha destaque em um sentido novo, onde tudo se transforma e o professor, por sua vez, apropria-se do papel de escriba e vai organizando na lousa o que as crianças dizem, questionam, afirmam e reelaboram para o novo texto. Vai surgir o primeiro texto coletivo da turma.

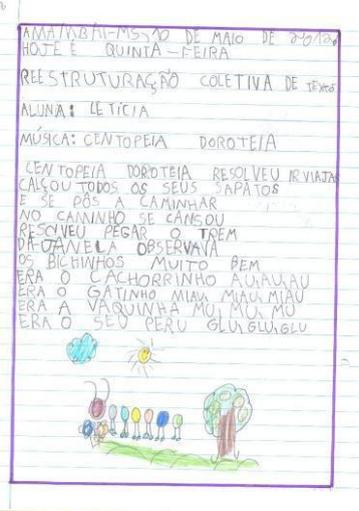
Esse papel de escriba é de tanta importância, que o professor estabelece uma relação de maior proximidade com o aluno, como afirma Smolka:

Como interlocutora e escritora, a professora imprime também um caráter ao texto. Ela não se anula nessa relação. Ela assume a relação de ensino que sustenta e dá sentido à sua tarefa de ensinar. Nesse contexto, a escrita não é uma mera transcrição da fala, e o texto não é uma “gravação do que foi dito”. O texto é uma forma de organização das ideias. É um trabalho que se realiza. É a constituição da memória, documentação, história, pois possibilita um distanciamento e um retorno, propicia uma leitura... (uma, não! Várias!). (SMOLKA, 2008, p.95)

Observemos o texto de outra criança D, reescrito e registrado pelas crianças A, B e C: A C



B



Como podemos perceber no registro de cada texto, as crianças são levadas a uma incorporação do gênero, desafiadas a escrever o que cantam, o que os outros cantam e juntos transformam a música em um texto, escrito por eles. Nessa interação consigo mesmo e com os outros, é que a escrita ganha sentido, onde o texto ganha motivo para ser escrito. As regras, por sua vez, não têm espaço, pois a escrita flui, com a ajuda da professora, que cantarola com as crianças. E quando uma dúvida aparece é pelo som, na visualização das letras, na interação com o outro, na motivação dada pela professora, na memória sendo resgatada que o fluxo da escrita acontece.

Situações como essa geram e provocam *tensões*, em que a criança é levada ao esforço, ao contraponto, a ruptura, para que a produção tenha um sentido, que aos poucos vai se revelando em um processo contínuo, como nos explica Smolka:

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... (SMOLKA, 2008, p.111).

Contudo, ainda hoje, a escola traz traços relevantes do ensino dirigido, mas percebemos que há uma vontade, por parte do professor, de transpor os “muros”, para que se possa dar/ter sentido a teoria sócio- interacionista, em que o sujeito que já é escritor/leitor desenvolva de forma contínua, seu processo de ensino/aprendizagem e a escola possa ser o local ideal para isso.

Seguindo esses princípios, nos esclarece Possenti:

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” (POSSENTI, 200,p.49).

A partir desta reflexão, procuramos mostrar que há um caminho possível, mesmo que estreito, para mudanças significativas na conjuntura educacional, pois a teoria está na forma da lei (como nos Parâmetros Curriculares Nacionais ou nos Referenciais Didáticos de cada Estado). O que então precisamos fazer para que a escola incorpore essa nova teoria e essa nova prática? É preciso, contudo, que todos possam conhecer e praticar essas novas formas de Alfabetização/Letramento, no momento histórico em que vivemos para que a transformação necessária aconteça.

### Considerações Finais

È possível afirmar, a partir destas reflexões, que a prática pedagógica fundamentada na teoria sócio-interacionista para a aprendizagem da linguagem escrita nos anos iniciais, garante um processo mais abrangente e seguro para um resultado mais eficaz, levando a criança a um desenvolvimento contínuo de desafio para a nova aprendizagem.

Para isso, vale ressaltar que o professor deve prover-se de estudos teóricos ligados à linguagem como forma de interação, acreditando significativamente, que existe um processo que se constrói ao longo da escolaridade e não como pronto e acabado em cada ano escolar cumprido. O que podemos perceber, com os trabalhos realizados pelos alunos A, B, C e D, orientados pela professora, é uma possível mudança na postura, principalmente da professora, que pode ir além do papel de escriba, gerando outros textos, que construirão novos sentidos, como ressalta Orlandi: “Os sentidos não se esgotam no imediato. Tanto é assim que fazem efeitos diferentes para diferentes interlocutores. Não podemos controlar isso. Mas tentamos. [...]” (ORLANDI, 2012 p.50).

Diante dessas considerações, evidenciamos que a relação de aprendizagem por meio do estudo dirigido, faz parte de um processo de ensino e a maneira que a professora o conduz é relevante e apropriado, mas precisamos, tornar a prática de análise linguística uma evidência em nossas aulas de língua portuguesa e sobretudo, a partir dos textos que são produzidos pelos alunos.

Práticas como essas, voltadas à interação social, a discursividade e a produção de sentido, leva-nos a abrir um leque de possibilidade, para a prática em sala de aula que possibilite o desenvolvimento pleno do aluno, dando a ele a oportunidade da ruptura, re-significação, da construção ativa e crítica de leitor/escritor.



### **Referências Bibliográficas**

**BAKHTIN**, Michael. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

**MARCUSCHI**, Luiz Antônio. Produção Textual e Análise de Gêneros e Compreensão. São Paulo: Parábola, 2010.

**MATO GROSSO DO SUL**. Secretaria de Estado de Educação. Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul. 2007.

**NASCIMENTO**, Elvira Lopes (org.) Gêneros Textuais da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos : Claraluz 2009

**ORLANDI**, Eni Puccinelli. Análise de discurso: princípios e procedimentos. 9ª ed. Campinas: Pontes, 2010.

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

**SCHNEUWLY, B.** Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B; e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

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

**SMOLKA, Ana Luiza Bustamante.** A Criança na Fase Inicial da Escrita: A Alfabetização como Processo Discursivo. São Paulo: Cortez, 1993.

**ZILBERMAN, Regina.** Formação do leitor na história da leitura. In: PEREIRA et al (Org.) Aprendizado da leitura: ciências e literatura no fio da história. Porto Alegre: EDIPUCRS, 200

Web revista Página de debates

Questões de  
LÍNGUA E LINGUAGEM

EDIÇÃO 22 - ABRIL DE 2023  
ARTIGO RECEBIDO 01/01/23  
ARTIGO APROVADO ATÉ 01/02/23