

A PRODUÇÃO TEXTUAL COMO UMA ATIVIDADE DISCURSIVA E DIALÓGICA DA CRIANÇA: IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

TEXT PRODUCTION AS A DISCURSIVE AND DIALOGICAL ACTIVITY OF THE CHILD: IMPLICATIONS OF CULTURAL-HISTORICAL THEORY

Anderson Borges Corrêa¹
Ana Maria Esteves Bortolanza²

Resumo: *Este artigo apresenta parte dos resultados de uma dissertação de Mestrado, em que a linguagem escrita é compreendida como um instrumento cultural complexo, capaz de possibilitar a interação verbal pela via do discurso. Tendo em vista que a capacidade de escrever textos tem papel determinante no desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade, nos propomos a eleger a produção textual e sua aprendizagem pela criança como um processo de apropriação de uma atividade discursiva de caráter dialógico, buscando apontar implicações pedagógicas para pensar a organização adequada do processo de instrução da escrita de textos nos anos iniciais do ensino fundamental, com foco na formação autora e leitora da criança. Situado na perspectiva histórico-cultural, partimos das concepções de Vigotski, Bakhtin e outros autores que dialogam conceitualmente sobre a linguagem, a enunciação e a prática de produção de textos, com foco na escrita como um instrumento de interação verbal. Os resultados apontam que as crianças aprendem a escrever textos como uma forma de dar significado ao mundo e, para isso, se envolvem em um processo dialógico de construção do discurso. Concluímos que um processo de instrução da escrita de textos, quando organizado de forma adequada para favorecer o desenvolvimento discursivo em contextos dialógicos, pode levar à aprendizagem e impulsionar o desenvolvimento, com foco na formação de crianças leitoras e autoras de textos.*

Palavras-chave: *Produção textual; Anos iniciais do ensino fundamental; Dialogismo; Teoria histórico-cultural.*

Abstract: *This article presents part of the results of a Masters dissertation, in which written language is understood as a complex cultural instrument, able to make verbal interaction possible through the discourse. With the perspective that the ability to write texts has a fundamental role in individuals and society development, we aim to consider the learning of textual production by child as an appropriation process of a discursive and dialogical activity, seeking to point out pedagogical implications to think the proper ways to organize the instruction process of texts writing in elementary school, focusing on child's formation as an author and a reader. Set in the historical-cultural perspective, we are based on the conceptions of Vygotsky, Bakhtin and other authors who dialogue conceptually about language, enunciation and text production practice, focusing on writing as an instrument of verbal interaction. The results point out that children learn how to write texts as a way of making meaning about the world and, for that goal, they get involved in a dialogically discourse construction process. We conclude that a child's text writing instruction process, when designed properly to favor discursive development in dialogical contexts, may drive to learning and boost development, focusing on the formation of children who are readers and text authors.*

Keywords: *Text production; Elementary school; Dialogism; Cultural-historical theory.*

¹ Docente da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia. Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Marília, Brasil, e-mail: abc-anderson@outlook.com

² Docente e pesquisadora do Mestrado Profissional em Educação e do curso de Pedagogia da Universidade de Uberaba (UNIUBE). Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Marília, Brasil, e-mail: amebortolanza@uol.com.br

1 Introdução

Este artigo analisa os principais resultados de uma pesquisa qualitativa (CORRÊA, 2017) que teve como objetivo compreender o processo de apropriação da escrita de textos manuscritos e digitais de crianças de uma turma de 3º ano do ensino fundamental em uma escola pública situada no Triângulo Mineiro. Para isso, expomos as concepções de linguagem e de aprendizagem da escrita que norteiam nosso trabalho pedagógico com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental no processo de apropriação da escrita, com foco na formação da atitude autora e leitora.

O estudo dessa temática se justifica em vista dos resultados das avaliações institucionais, que vêm revelando baixos índices de desenvolvimento das crianças em relação à leitura e à escrita. O Brasil apresenta uma realidade educacional alarmante em comparação com outros países, porque “51% dos estudantes estão abaixo do nível 2 em leitura, patamar que a OCDE estabelece como necessário para que os jovens possam exercer plenamente sua cidadania”, conforme demonstra o relatório do PISA de 2015. (BRASIL, 2016, p. 130).

Acreditamos que os estudos que tratam da aprendizagem da leitura e da produção de textos na escola são importantes porque contribuem para pensar a aprendizagem da escrita pela criança como um processo de apropriação de um instrumento cultural complexo, que tem função comunicativa e se realiza por meio do desenvolvimento da atividade discursiva. A capacidade de escrever tem papel determinante no desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Na perspectiva histórica (FISCHER, 2009), a escrita representa o caminho para o conhecimento. Ela foi se constituindo como uma ferramenta viável para dar sentido à vida, para expressar os pensamentos e comunicar com pessoas distantes. Se antes poucos tinham o privilégio de aprender a escrever textos, essa habilidade passou a ser de domínio público, servindo a parcelas maiores da sociedade, que passaram a ter acesso ao conhecimento.

A escrita tem sido apresentada às crianças pelo ensino do código alfabético, geralmente pela via da aprendizagem de sílabas e de relações supostamente unívocas entre fonemas e grafemas, que destoam do foco de sua aprendizagem como uma atividade discursiva dirigida pelos significados e sentidos culturais. Em contraste com essa perspectiva, apresentamos fundamentos que, contrariamente, elegem a escrita como um produto histórico e cultural, com função discursiva e que se atualiza conforme as interações verbais correntes, na perspectiva de Vigotski, Bakhtin e outros autores que dialogam conceitualmente sobre a linguagem, a enunciação e a prática de produção de textos. Nesse sentido, acreditamos que

aprender a escrever textos na escola significa favorecer o desenvolvimento da capacidade das crianças de dominarem as “habilidades de uso da língua em situações concretas de interação” (GERALDI, 2015, p. 47).

Pretendemos, com isso, eleger a produção textual e sua aprendizagem pela criança como um processo de apropriação de uma atividade discursiva de caráter dialógico, buscando apontar implicações pedagógicas para a organização adequada do processo de instrução³ da escrita de textos nos anos iniciais do ensino fundamental, com foco na formação autora e leitora da criança. Para isso, apresentamos parte de uma análise dos momentos de um projeto de trabalho (JOLIBERT, 1994) realizado com as crianças participantes da pesquisa, em que o processo de instrução da escrita de textos buscou atender às necessidades e interesses das crianças em relação ao uso da escrita.

2 Metodologia

Em vista do objetivo da pesquisa, de compreender o processo de apropriação da linguagem escrita de crianças de uma turma de 3º ano do ensino fundamental em situações de produção de textos manuscritos e digitais, o planejamento do trabalho de produção de textos proposto às crianças participantes da pesquisa precisava partir de um diálogo com elas, o que foi realizado em forma de uma roda de conversa no laboratório de informática da escola, local de trabalho do professor-pesquisador.

Os sujeitos participantes compunham uma turma de 20 crianças na faixa etária entre oito e nove anos de idade que já estudavam com o professor-pesquisador antes da realização da pesquisa. Durante o desenvolvimento da pesquisa, o professor-pesquisador tinha 29 anos de idade e atuava na escola-campo há cinco anos, sendo quatro anos na função de professor de Informática Educativa.

Depois de algumas conversas, o professor-pesquisador fez uma proposta inicial à turma de construção de um jornal digital e, embora tivessem demonstrado interesse pela ideia, as crianças fizeram uma contraproposta para que produzíssemos histórias com temas variados. Decidimos construir um livro digital de histórias.

As ações pedagógicas realizadas com as crianças durante o projeto de trabalho foram organizadas em um cronograma, que permaneceu fixado na parede da sala até o encerramento

³ Instrução como “uma atividade autônoma da criança que é orientada por alguém que tem a intencionalidade de fazê-lo” e “pressupõe, portanto, a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana” (PRESTES, 2010, p. 188).

do projeto. Para o professor-pesquisador, era importante que as crianças pudessem visualizar todo o processo em um quadro organizado, de modo que elas percebessem que todas as ações e operações realizadas durante o projeto de trabalho estavam orientadas para o objetivo consciente delas de produzir o livro digital de histórias.

O primeiro momento do projeto de trabalho foi realizado com base em uma abordagem histórica, essencial para possibilitar às crianças que desnaturalizassem a escrita (GERALDI, 2006), isto é, que renovassem suas relações com ela enquanto instrumento cultural. Ao conhecerem a história da escrita, por meio da leitura de uma síntese escrita feita pelo professor com base na obra *História da escrita*, de Fischer (2009), elas experimentaram a escrita na pedra, na argila, no papiro, no papel e no computador.

Em vista do interesse das crianças de escreverem nesses suportes, e do objeto da investigação, o projeto de trabalho para produzir histórias foi dividido em dois momentos: a escrita manuscrita no papel dos primeiros projetos de textos, e a escrita na tela, momento em que as crianças reelaboravam suas histórias ou produziam novos textos.

As etapas do projeto de trabalho possibilitaram que as crianças tivessem oportunidades de produzir seus escritos em duplas ou sozinhas, conforme desejassem, e de trabalhar com a ajuda de outros colegas e do professor. Houve momentos para que as crianças discutissem sobre o conceito de narrativa, conhecessem e lessem algumas narrativas com a colaboração do professor, produzissem seus primeiros projetos de textos no papel, discutissem e confrontassem seus escritos com escritos sociais, reelaborassem e produzissem as versões finais de suas histórias no computador com a ajuda da turma (projetamos cada texto em tela grande e refletimos juntos sobre as diferentes formas de construir sentidos⁴). Ao final, o professor organizou todo o material no formato de um livro, utilizando o mesmo site (www.livrosdigitais.org.br) que as crianças produziram as histórias.

A escolha para trabalhar com as crianças em um projeto de trabalho se justifica porque as experiências vivenciadas no ambiente escolar em atividades desse tipo têm grande potencial para mobilizar mudanças. Nessa perspectiva, trabalhar na escola significa possibilitar “uma atividade autônoma da criança que é orientada por alguém que tem a intencionalidade de fazê-lo” e “pressupõe, portanto, a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana” (PRESTES, 2010, p. 188).

⁴ São chamadas de atividades epilinguísticas as reflexões em torno dos significados dos escritos das crianças, demonstrando, por exemplo, as diferentes formas de dizer a mesma coisa. (GERALDI, 2015).

Esse é o conceito de instrução (*obutchenie*) utilizado por Vigotski quando ele se refere ao processo que pode levar ao desenvolvimento intelectual da criança.

Nesse sentido, os conceitos de atividade, formulado por Leontiev (1983), e de projeto, postulado por Jolibert (1994), nortearam o fazer pedagógico da investigação.

A atividade das crianças apoiou-se em uma sucessão de acontecimentos em que o motivo, que precisava coincidir com o objeto da atividade, levava às várias ações, que eram orientadas aos objetivos conscientes. Estas ações direcionavam as operações para a realização do objetivo de produzir um livro digital. (LEONTIEV, 1983).

Na perspectiva de uma pedagogia de projetos, trata-se de realizar um trabalho em sala de aula não para as crianças, mas com elas, organizado cuidadosamente pelo professor e pelas crianças e orientado para um objetivo determinado pelo grupo. Em outras palavras, o projeto de trabalho é

[...] um projeto de atividades complexas orientado para um objetivo preciso de certa amplitude: organizar uma visita, uma exposição, um espetáculo, participar de uma ação de grande porte (feira de ciências, salão de escritos), publicar uma coletânea de poemas, receber correspondentes, arrumar o pátio... Grandes fornecedores de situações práticas [...] para a construção de competências. (JOLIBERT; SRAÏKI, 2015, p. 32).

Segundo Jolibert e Sraïki (2015), trabalhar na escola nessa perspectiva significa buscar mudanças nas relações entre professores e alunos, pois

[...] uma pedagogia de projetos não pode ser reduzida a uma simples técnica educativa ou a um novo “método”. Ela implica mais vitalmente uma mudança profunda do status das crianças na escola a partir da revisão em profundidade das inter-relações entre adultos e crianças (e entre professores e pais). Como já dissemos antes, por parte dos adultos, isso corresponde a uma mudança das representações e das expectativas referentes às possibilidades e às necessidades das crianças. Encarar as crianças como sujeitos de sua própria formação, em vez de considerá-las objetos de ensino. (JOLIBERT; SRAÏKI, 2015, p. 28, grifos das autoras).

Portanto, o diálogo com as crianças participantes da pesquisa e o delineamento da proposta de trabalho em torno da produção de um livro digital de histórias, considerando seus desejos e opiniões, fundamenta-se nos ensinamentos sobre o processo de instrução, a atividade que pode levar ao desenvolvimento e o conceito de projeto de trabalho. Além disso, as representações e expectativas em relação ao fim do projeto de trabalho das crianças possibilitou vislumbrar a reconfiguração das relações de poder sobre o conhecimento, por

meio de ações que deram condições para enxergar as crianças numa posição de sujeitos capazes de produzir material autêntico e de autoria. (GERALDI, 2014).

3 Fundamentação teórica

Para eleger a escrita como uma função discursiva da linguagem, de caráter essencialmente dialógico, recorreremos aos fundamentos psicológicos da linguagem, postulados por Vigotski e seus colaboradores, e aos fundamentos do Círculo de Bakhtin, para delinear os aspectos filosóficos da linguagem.

3.1 A linguagem escrita como uma função discursiva

Partimos da concepção de linguagem como um instrumento cultural, constituído por símbolos e signos, que funciona pela via do discurso e, desse modo, possibilita a interação verbal. (VIGOTSKI, 1982). A cultura, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, é o produto da vida e da atividade humana acumulada historicamente. Neste sentido, a linguagem é um instrumento da cultura do homem porque é produto da vida e do trabalho humano.

Nos processos de instrução e desenvolvimento humano, a linguagem tem papel fundamental, pois o engajamento dos indivíduos em uma atividade com objetos culturais, nos termos definidos por Leontiev (1978), só é possível por meio de uma relação mediada pela linguagem enquanto função psicológica. Ele explica que os instrumentos culturais, tanto os instrumentos externos quanto os psicológicos (signos), são responsáveis pela condução da atividade humana e, portanto, pela humanização e desenvolvimento dos sujeitos. Os processos intelectuais só podem ser adquiridos nas interações humanas, entre os sujeitos, por meio de processos intrapsicológicos, que posteriormente passam ao nível individual, ou seja, por meio deste processo marcado pela interação humana em que o sujeito inicia, posteriormente, a sua própria ação intelectual. Portanto, as atividades intelectuais de cada indivíduo decorrem da atividade prática externa com instrumentos em um processo interativo e colaborativo e de atividades internas mediadas por signos como instrumentos psicológicos.

O processo de escrita de textos na sala de aula, tomando os textos como objetos e motivos da atividade escolar (LEONTIEV, 1978), se dá em uma situação essencialmente mediada pela linguagem. Trata-se de um processo de “desenvolvimento discursivo”. (VIGOTSKI, 2009, p. 399).

Para estudar este processo, é importante ter em vista um aspecto central postulado por Vigotski (2009) a respeito do pensamento discursivo, ou pensamento verbal, o qual tem origem nas inter-relações e vínculos complexos entre o pensamento e a fala⁵. Segundo o autor, o significado da palavra configura a unidade autêntica do pensamento discursivo, pois nele se manifestam os traços do pensamento e da palavra, possibilitando o fenômeno da “generalização nela contida [na palavra] como modo absolutamente original de representação da realidade na consciência” (VIGOTSKI, 2009, p. 407). Esta unidade do pensamento verbal, o significado, flui por formas estruturais específicas em decorrência do resultado de processos de reestruturação da linguagem, conforme os indivíduos produzem seus enunciados.

É neste sentido que Vigotski (2009) afirma que pensamento e fala não são totalmente independentes um do outro. Eles estabelecem uma relação complexa, em que a linguagem externa não representa ou traduz o pensamento simplesmente. Trata-se, portanto, de um processo de desenvolvimento em que o pensamento se reestrutura na palavra escrita ou falada por meio dos significados e sentidos culturais.

Para Vigotski (2009, p. 421), há um fenômeno que possibilita tanto a produção quanto a compreensão comunicativa: a “transformação da sintaxe dos significados em sintaxe das palavras”, por meio de uma transição entre os planos externo e interno da linguagem.

O autor explica que:

O pensamento imprime a marca do acento lógico em uma das palavras de uma frase, destacando o predicado psicológico sem o qual qualquer frase se torna incompreensível. O ato de falar requer a transição do plano interior para o plano exterior, enquanto a compreensão pressupõe o movimento inverso do plano externo da linguagem para o plano interno. (VIGOTSKI, 2009, 421).

Se a abreviação e a fragmentação são traços que distinguem a estrutura da linguagem interior – no plano interno da linguagem – das demais funções da linguagem, o uso estendido do discurso constitui característica predominante da fala oral e da escrita. (VIGOTSKI, 2009).

Na escrita, explica o autor, o desdobramento discursivo é mais acentuado e constitui característica essencial, justamente pela condição de distanciamento entre os interlocutores. Devido a este distanciamento, os significados são transmitidos por meio da organização das palavras escolhidas. Por isso, a escrita é a forma mais desenvolvida e complexa do discurso:

⁵ Optamos pela palavra “fala” para designar *retch*, palavra russa utilizada por Vigotski para indicar “algo expresso oralmente ou de forma escrita” (PRESTES, 2010, p. 176).

Na linguagem escrita, faltam antecipadamente a situação clara para ambos os interlocutores e qualquer possibilidade de entonação expressiva, mímica e gesto. Logo, aqui está excluída de antemão a possibilidade de todas as abreviações de que falamos a respeito da linguagem falada. Aqui a compreensão é produzida à custa de palavras e combinações. A linguagem escrita contribui para o fluxo do discurso na ordem da atividade complexa. (VIGOTSKI, 2009, p. 457).

Assim, fica claro que para o autor, ao citar o pensamento de Humboldt sobre as diferentes funções discursivas da linguagem, as funções de discurso têm, cada uma delas, uma maneira específica de realizar os significados e sentidos, isto é, elas têm organização lexical, gramatical e sintática próprias, sendo a escrita a mais desenvolvida e complexa.

3.2 A produção de textos como uma prática enunciativa dialógica

Transmitimos nosso pensamento por meio de atos de linguagem, sejam eles orais ou escritos, de forma proporcional à diversidade das nossas ações. Ao defender esta ideia, Bakhtin/Volochínov (2014) explicaram que a comunicação humana é determinada pela situação de comunicação mais imediata em que ocorrem as atividades humanas, isto é, os indivíduos constroem enunciados com certa totalidade de sentido, baseando-se nos aspectos situacionais da comunicação, por meio da escolha dos objetos de seus enunciados e das formas de dizer.

Embora as situações de comunicação humana possam ser largamente variadas, em que os sujeitos produzem enunciados diversos em relação ao conteúdo, estilo e forma de composição, Bakhtin/Volochínov (2011, p. 262) explicam que é possível considerar que “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”. Para ele, estas formas de produzir enunciados em ligação com seus contextos de comunicação e que se repetem nos atos comunicativos com certa estabilidade são os gêneros do discurso.

Por isso, todas as comunicações enunciativas humanas ocorrem por meio de construções discursivas, as quais têm certa estabilidade e assumem formas diferentes de acordo com a situação imediata, mesmo quando não há intencionalidade. (BAKHTIN, 2011). Isso significa que

[...] nós falamos por gêneros diversos sem suspeitar de sua existência. Até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e

estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas (a comunicação cotidiana também dispõe de gêneros criativos). (BAKHTIN, 2011, p. 282).

Resulta que a comunicação humana se dá por meio de enunciados construídos de acordo com a situação de comunicação e os objetivos dos sujeitos, às vezes sem planejamento prévio, como é o caso da comunicação no dia a dia. Deste modo, é compreensível que a criança aprenda a significar seu mundo ao produzir enunciados em diferentes formas. Neste sentido, Bakhtin (2011) esclarece que o desenvolvimento discursivo humano se dá nas formas enunciativas, isto é, nas formas dos gêneros discursivos:

Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). (BAKHTIN, 2011, p. 283).

Assim, é possível compreender que a aprendizagem da escrita ocorre por meio da apropriação pela criança dos meios de produção das formas enunciativas, isto é, de gêneros discursivos, que satisfaçam aos propósitos dos sujeitos, pois suas peculiaridades ajudam a organizar o enunciado.

Para esses autores, cada enunciado produzido se posiciona diante de uma cadeia comunicativa constituída por outros enunciados, marcados pela alternância dos discursos dos sujeitos e por terem certa totalidade de sentido, além das formas nas quais eles são construídos (gêneros discursivos) e os estilos individuais que adquirem. Assim, cada enunciado da criança ocupa uma posição em um mundo constituído de inúmeros outros enunciados com os quais pode se relacionar. Nessa perspectiva, o diálogo é entendido não “apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 127).

Segundo Bakhtin (2014, p. 137), é nesta cadeia comunicativa que os sujeitos estabelecem relações dialógicas e, por meio delas, partilham os significados e os sentidos para compreenderem as palavras, ou seja, “só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação”. Segundo ele,

[...] não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor [...]. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos [...]. (BAKHTIN, 2014, p. 137, grifo do autor).

Por isso, é possível dizer que os significados e os sentidos atribuídos às palavras em cada enunciado se constituem na relação dialógica com o(s) outro(s), e apenas nela realizam sua razão de ser. Eles não estão postos nas palavras, mas resultam desta relação dialógica entre os participantes da cadeia comunicativa, isto é, entre locutores e interlocutores.

Portanto, o texto é um diálogo.

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: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores [...]. (BAKHTIN, 2011, p. 279).

Assim, é compreensível que o contexto dialógico da sala de aula possa exercer influências positivas sobre o processo de apropriação da escrita da criança, uma vez que seus enunciados (orais e escritos) dialogam com enunciados anteriores a eles e, ao mesmo tempo, são endereçados a outros participantes da situação comunicativa, com os quais também estabelecem diálogo, seja para partilhar significados e sentidos, para continuar a comunicação ou para educar.

Mesmo os enunciados aparentemente sem um destino certo e direto são sempre destinados a um interlocutor, mesmo que este seja um “representante médio”, pois é impossível que haja um “interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 118).

4 Análise: a produção textual e sua aprendizagem pela criança

Conforme foi exposto, acreditamos que o processo de apropriação da escrita de textos precisa ser orientado por práticas linguísticas que considerem, sobretudo, as necessidades e os interesses das crianças em relação ao uso desse instrumento cultural, de forma que a elas se dê

as condições necessárias para que se apropriem do sistema de escrita, em parte alfabético, como um instrumento cultural de interação verbal (VIGOTSKI, 1982).

A análise dos momentos da pesquisa que apontam para a apropriação da escrita de textos como um processo de construção de discurso de caráter dialógico, no qual se atribui de forma partilhada os significados e sentidos a serem escritos, é apresentada na forma de episódios.

É importante ressaltar que a análise das interferências da voz do outro é facilitada quando as crianças trabalham em duplas, pois estas relações parecem mais evidentes.

Na cena 1, Ysla e Roberta escreviam no papel para produzirem a história da dupla, que girava em torno da “bruxa Lucinda”, uma bruxa que enfeitiçava as pessoas. As duas colegas conversavam sobre a história durante a produção do texto.

Ysla: A bruxa assustadora! ((Interpretando a fala com uma expressão supostamente de bruxa assustadora)).

((E as duas começaram a escrever)).

Roberta: A bruuuxa... a bruuuxa!

Ysla: Pera, fiiia... a bruxa assustadora! ((Interpretando sua fala com gestos de uma bruxa supostamente assustadora)). ((Risos)).

Roberta: Enfeitiçaaada

Ysla: É o que?

Roberta: Enfeitiçaaada.

Ysla: É... enfeitiçada! Aí... a princesa Sofia e a bruxa Lucinda... ((Fazendo referência às personagens princesa Sofia e menina bruxa Lucinda, de uma série de desenhos animados da televisão)).

Roberta: Não é uma bruxinha... é uma bruxona, não é uma bruxinha. ((Fazendo movimentos com a mão para cima e para baixo, como se quisesse mostrar o tamanho da bruxa)).

((Ysla parecia convencida da ideia de Roberta e então voltaram a escrever)).

(Ysla e Roberta, 18/10/2016).

Em vez de caracterizarem a bruxa como “assustadora”, conforme foi proposto por Ysla, elas decidiram escrever “enfeitiçada”, que foi a contraproposta feita por Roberta, possivelmente em decorrência da atribuição partilhada do significado e do sentido dessa palavra em relação ao tema central da história. Ysla parece ter demonstrado isso quando disse “É... enfeitiçada!”. Assim, em vez da prevalência dos enunciados de apenas um sujeito, o que resultava como proposta de escrita era uma composição significativa partilhada na relação dialógica, isto é, que parece ter levado em conta a posição de um interlocutor representado.

Ao sugerir que se tratava da “bruxa Lucinda”, Ysla parece ter atribuído a essas palavras um sentido que dialogava com outro enunciado, conhecido pelas duas colegas – a história da menina bruxa, de uma série de desenhos animados da televisão. No entanto,

Roberta, como autora, leitora responsiva e conhecedora da referência proposta por Ysla, afirmou que na história que estava sendo criada se pretendia atribuir à personagem um sentido diferente do já conhecido. Segundo ela, a personagem não era uma “bruxinha” como a menina bruxa do desenho animado, que se transformara em uma bruxa boa, mas uma “bruxona” que assustava as pessoas.

A história escrita pela dupla (figura 1) sobre a bruxa Lucinda parece conter significados e sentidos que resultaram da composição significativa partilhada pelas colegas, pois o texto escrito conta a história de uma “bruxona” que enfeitiçava as pessoas, a qual não se redimiu verdadeiramente como aconteceu no desenho animado, porque “começou tudo de novo a fazer seus feitiços”.

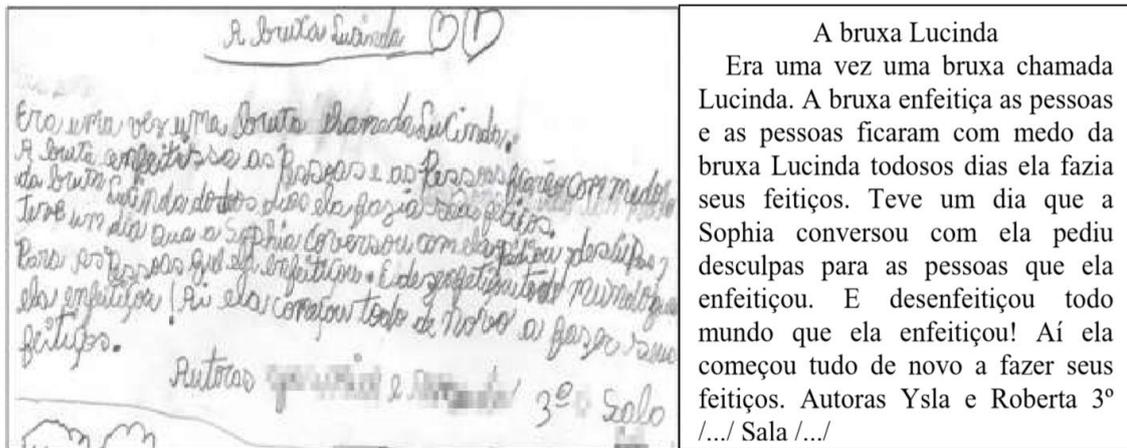


Figura 1: Produção textual de Ysla e Roberta
Fonte: Arquivo do autor (2016).

Portanto, a produção discursiva (de uma história com certa totalidade de sentido) e os significados e sentidos atribuídos aos escritos em relação à personagem da história parecem ter resultado, inicialmente, do diálogo com outros enunciados anteriores e, também, de um processo partilhado de atribuição de significados e sentidos, cuja razão de ser se encontra na relação dialógica entre Ysla e Roberta.

Estas situações de produção discursiva por meio do diálogo são possíveis porque o outro também se torna interlocutor. Conforme explica Bakhtin/Volochínov (2014, p. 174), todo ato compreensivo de qualquer sujeito é um diálogo e, nesse sentido, “compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente”. À medida que acontece a compreensão responsiva, o outro pode assumir determinada postura frente ao texto daquele que escreve e “questionando, sugerindo,

testando o texto [...] como leitor, constrói-se como ‘co-autor’ que aponta caminhos possíveis” (GERALDI, 1997, p. 164).

É neste contexto de diálogo e colaboração que o trabalho com a metalinguagem parecia tão importante para a aprendizagem da escrita pelas crianças. O foco do professor-pesquisador em realizar atividades epilinguísticas (GERALDI, 2015) de reflexão sobre a escrita a partir dos próprios textos das crianças parecia favorecer a abertura de caminhos para que elas se constituíssem como interlocutores-leitores cada vez mais exigentes de seus pares, e, nesse trabalho, pudessem ir se apropriando da linguagem escrita.

Portanto, como explica Góes (1993), nessa condição de falante envolvido num processo colaborativo e dialógico de produção escrita, o outro pode assumir o papel de leitor na forma representada, isto é, “um interlocutor imediato que aponte para o sujeito as exigências de compreensão do leitor, visto ser fundamental a participação de outros no jogo de relações face a face que se dão em torno do texto” (GÓES, 1993, p. 111). A relação dialógica eu/outro, nesse sentido, torna-se fundamental no processo de instrução da produção textual.

No segundo episódio, Valda e Andrei trabalhavam juntos no computador para continuarem a produção da história da dupla iniciada no papel. Valda era menos experiente em relação ao uso da escrita, mas buscava colaborar com a produção da história sobre uma sereia chamada “Jade”. Os dois conversavam sobre a história durante a produção do texto.

Valda: Tinha uma beleeza ((E usou a mão para representar a beleza da sereia)).

Andrei: Nãaa! É... pode seeer

Valda: É... é... é... pode seeer

Andrei: Beleeza

Valda: ((fala simultânea à anterior)) Beleeza

Andrei: Estranha.

Valda: Estraaaanha.

Andrei: Nãaa, beleeza... uma beleeza.

Valda: Muito bonita que eeela

Andrei: Nãaaa... de uma pessoa.

Valda: Pessoa? O que é essa sereia? Essa sereia é uma humana ou é sereia mesmo?

Andrei: Pessooooaaa aaaa pessooooa. Coloca aqui é... ((Andrei começou a digitar)). (Andrei e Valda, 25/10/2016).

Durante o planejamento do que seria escrito, Valda disse que a personagem da história tinha uma beleza “Estranha” e também “Muito bonita”. Em contrapartida, Andrei, ao produzir seus enunciados com base nos sentidos atribuídos por ele à beleza da personagem, que era

uma sereia e, possivelmente, para ele as sereias são comparadas aos seres humanos porque são constituídas de uma parte humana e uma parte peixe, afirmou que se tratava de uma beleza comparável à de uma pessoa.

Valda questionou o significado atribuído pelo colega à personagem e o sentido atribuído à sua beleza, que na opinião dela pareciam ser questionáveis. Embora ela não tenha explicado suas razões, é possível que atribuísse um sentido específico a um ser que não é humano e nem peixe, mas possui um conceito próprio.

O texto da dupla conta a história de uma sereia que se transformava em uma pessoa (foto 1), isto é, o caminho encontrado pela dupla para construir o texto parece ter resultado da relação dialógica entre eles.

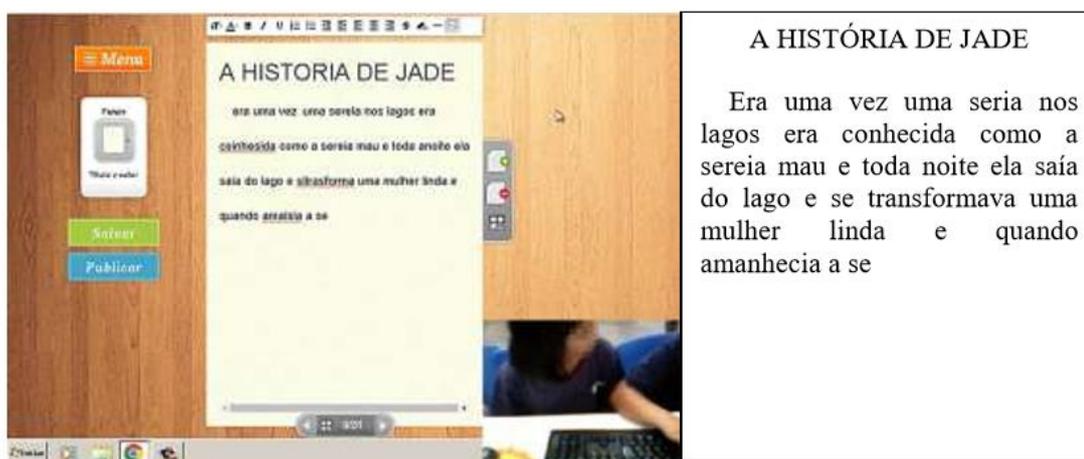


Figura 2: Produção textual de Valda e Andrei.
Fonte: Arquivo do autor (2016).

Nesta cena, a construção do discurso por meio da atribuição partilhada dos significados e sentidos que seriam escritos por Valda e Andrei parece ter resultado da relação dialógica estabelecida entre eles, relação caracterizada pela discordância, mas ainda sim uma relação que parece ter provocado atitudes e palavras responsivas.

Mesmo Andrei tendo rejeitado, inicialmente, a proposta de Valda para mudar o sentido dos escritos sobre a personagem da história, esse fato já configurava uma atribuição de sentido em conjunto, talvez tensa, mas nem por isso deixou de ser partilhada, pois a ausência de determinados significados e sentidos no texto também pode resultar do diálogo.

Mas na produção textual da dupla é possível perceber que os significados e sentidos atribuídos aos escritos de forma partilhada em relação à sereia e sua beleza parecem ter resultado de uma relação dialógica de consenso, interferindo e modificando a história, que

adquiriu elementos novos. Em vez de escreverem que a sereia “tinha a beleza de uma pessoa”, o que foi questionado, a história esclarece que a sereia se transformava em uma pessoa “linda”. Nesse sentido, consideramos a produção textual como uma enunciação dialógica, ou seja, não se trata de “uma enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p.152).

É importante ressaltar que em situações como essa, que viabilizam a relação dialógica durante a produção de textos, as crianças podem atribuir novos significados e sentidos às palavras que elas já conhecem, ou ainda ampliá-los, por meio do diálogo com outros enunciados de outros indivíduos no contexto educativo.

Esses momentos ilustram situações em que as crianças se apropriavam da escrita como uma atividade discursiva complexa para significar o mundo, realizada por meio de significados e sentidos, que são as unidades autênticas do pensamento discursivo (VIGOTSKI, 2009), mas que tem sentido apenas no diálogo com o(s) outro(s). É nesta relação dialógica que a atribuição dos significados e sentidos aos escritos construídos nos textos parece se constituir. Por isso, a razão de ser da escrita decorre da existência de uma corrente de comunicação verbal em que toda comunicação verbal é um diálogo. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014).

Portanto, acreditamos que o contexto dialógico da sala de aula pode favorecer o processo de apropriação da escrita da criança, uma vez que suas falas e seus escritos dialogam com enunciados anteriores a eles, e ao mesmo tempo são endereçados a outros participantes da situação comunicativa, com os quais também estabelecem diálogo.

5 Conclusão

Para atingir nosso objetivo, de eleger a produção textual e sua aprendizagem pela criança como um processo de apropriação de uma função discursiva da linguagem que possui caráter dialógico, expomos algumas considerações para apontar a escrita como uma função discursiva e dialógica da linguagem e a prática de produção de textos na escola como um trabalho que precisa favorecer o desenvolvimento na criança da capacidade de lidar com a escrita em situações concretas de comunicação. Por fim, analisamos situações em que as crianças parecem aprender a produzir textos a partir de seus usos e funções historicamente constituídos pela humanidade e, nesse processo, refletir sobre e por meio da linguagem.

Nosso estudo mostrou que, quando aprendiam a escrever em situações concretas de comunicação, respondendo aos seus desejos e necessidades, as crianças transformavam as ações do processo educativo em experiências carregadas de significados. Por isso, passavam a manifestar cada vez mais sua vontade de ler, escrever, de participar dos momentos do projeto de trabalho e de trocar experiências com os colegas.

Essas considerações foram sendo percebidas pelo professor-pesquisador durante todo o processo da investigação, ao mesmo tempo em que aumentava sua consciência a respeito do complexo processo de apropriação da escrita de textos e, portanto, da necessidade de uma instrução cuidadosamente planejada e realizada com as crianças – não para elas ou por elas! – para possibilitar as condições que podem favorecer e impulsionar seu desenvolvimento.

É possível considerar que as crianças aprendem a escrever textos para significar o mundo por meio dos significados e sentidos, os quais têm sentido apenas no diálogo com o(s) outro(s). A produção textual parece resultar das relações dialógicas estabelecidas no contexto educativo. As crianças se envolvem em momentos riquíssimos de diálogo, colaboração e reflexão metalinguística, por meio dos quais estabelecem relações com o outro ao assumirem a posição de interlocutores e leitores exigentes.

Portanto, acreditamos que um processo de instrução da escrita de textos da criança, quando organizado de forma adequada para favorecer o desenvolvimento discursivo em contextos dialógicos de aprendizagem, pode levar à aprendizagem e impulsionar o desenvolvimento, com foco na formação de crianças capazes de lerem e escreverem plenamente.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Brasil no PISA 2015**: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-no-brasil>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

BAKHTIN, M. M. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

CORRÊA, A. B. **Textos manuscritos e digitais**: apropriação da escrita por crianças de 3º ano do ensino fundamental. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2017.

FISCHER, E. R. **História da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. O computador e o desenvolvimento de novas atividades: uma perspectiva epistemológica. In: GERALDI, J. W.; BENITES, M.; FICHTNER, B. (Org.). **Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin e Bateson**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p. 117 - 134.

_____. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística? In: SILVA, L. L. M.; FERREIRA, N. S. A.; MORTATTI, M. R. L. (Org.). **O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014, p. 207 - 222.

_____. Atividades epilinguísticas no ensino da língua materna. **Revista de Humanidades e Letras**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 55 - 64, 2015.

GÓES, M. C. R. de. A criança e a escrita reflexiva: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, A. L.; GÓES, M. C. R. de. (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1993, p. 99 - 118.

JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOLIBERT, J.; SRAÏKI, C. **Caminhos para aprender a ler e escrever**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LEONTIEV, A. N. El problema de la Actividad en la Psicología. In: _____. **Actividad, Consciencia y Personalidad**. La Habana: Pueblo y Educación, 1983. p. 45 - 61.

_____. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 1978, p. 261 - 284.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: _____. **Obras Escogidas**. 2. ed. Madrid: Visor, 1982. 3 v, p.183 - 206.

Data de recebimento: 31 de maio de 2018.

Data de aceite: 23 de julho de 2018.