

## INTERAÇÃO VERBAL E DIALOGISMO COMO MATRIZ PEDAGÓGICA DO ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO

Benedita de Almeida<sup>1</sup>Larissa Riboli<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo apresenta análise de resultados de pesquisa sobre como os conceitos de interação verbal e dialogismo podem contribuir à produção escrita da criança. Com base em estudos que destacam o caráter constitutivo da linguagem, a partir da perspectiva dialógica de Bakhtin e histórico-cultural de Vygotski, analisam-se as interações em duas aulas de produção de texto escrito, uma encaminhada a partir da visualização de uma figura sugestiva e outra planejada com a definição de gênero discursivo, conteúdo temático e leitor. O processo foi registrado, com foco nos encaminhamentos feitos pela professora e na forma como se deu a interação entre os sujeitos (aluno-aluno, aluno-professora e aluno-produção), na aula. A orientação dialógica foi instituída pela definição do gênero e do leitor, pela interação com outros enunciados sobre o conteúdo temático, a construção composicional e possibilidades estilísticas e pela interação entre os sujeitos participantes do ato educativo. Os resultados apontam que, no início da escolarização (alfabetização), a explicitação da orientação dialógica na organização do ensino da escrita é fator diretamente relacionado às elaborações discursivas dispostas nas produções escritas das crianças, e que a interação verbal e o dialogismo constituem uma essencial matriz pedagógica ao ensino da produção de texto.

Palavras-chave: Interação verbal. Dialogismo. Alfabetização. Produção de texto.

<sup>1</sup>Doutora em Educação. Professora Associada da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão, PR. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação. Grupo de Pesquisa RETLEE. beneditaalmeida@yahoo.com.br

<sup>2</sup>Pedagoga pela UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão, PR. Professora da rede municipal pública de Campo Erê, SC. Pedagoga larissa\_riboli23@hotmail.com

**Abstract:** This article presents results of a research carried out with a 3rd grade class of elementary school I, in the second half of 2015, in the city of Campo Erê, SC, in order to analyze how the concepts of verbal interaction and dialogism can contribute to child written production. Based on studies that highlight the constitutive character of language, from Bakhtin's dialogical and historical-cultural perspective of Vygotsky, it is analyzed the interactions in two classes of written text production, one routed from the visualization of a suggestive figure and another planned with the definition of discursive genre, thematic content and reader. The process was recorded, focusing on the referrals made by the teacher and how the interaction between the subjects (student-student, student-teacher and student-production) occurred in the class. The dialogical orientation was established by the definition of the genre and the reader, by the interaction with other statements about the thematic content, the compositional construction and stylistic possibilities and by the interaction between the participating subjects in the educational act. The results show that, at the beginning of schooling (literacy), the explicitness of the dialogic orientation in the organization of the writing teaching is a directly related factor to the discursive elaborations arranged in the written productions of the children, and that verbal interaction and dialogism constitute an essential pedagogy matrix to the text production teaching.

**Keywords:** Verbal interaction. Dialogism. Literacy. Text production.

## INTRODUÇÃO

No final do século XX, a ampliação e avanço da pesquisa linguística e a introdução dos estudos de Bakhtin (2000, 2002) e Vigotski<sup>1</sup> (2009) sobre as relações entre linguagem e desenvolvimento humano promoveram um direcionamento qualitativamente diferenciado no campo de ensino de língua materna, para tratar de temas como alfabetização e ensino de leitura e escrita. A introdução de novas teorias sobre a aprendizagem, a linguagem e a escrita resultou na inclusão da produção de texto nas práticas escolares de ensino da língua materna, na perspectiva de superar a aquisição da escrita como o aprendizado de uma linguagem artificial, desmontada em unidades sem sentido e completamente distante de relações com os usuários; de superar um ensino que tomava as regras e conceitos da gramática normativa como seu objeto central, sem articulação com o funcionamento da língua concreta, desde os primeiros anos de escolarização, de forma a confundir ensino de língua com ensino de gramática e deixar em segundo plano aspectos importantes e necessários do ensino da leitura e da escrita.

Para além da aprendizagem do sistema convencional, a aquisição da escrita e seu uso dota a criança de uma prática cultural com efeitos de desenvolvimento, porque envolve a operação com signos<sup>2</sup>, o que a torna uma atividade com atuação nas funções mentais superiores (VIGOTSKI, 2009). Como atividade de linguagem – elemento que guarda e veicula os códigos da cultura, é constituinte

<sup>1</sup> Embora exista uma variação na grafia do nome do autor, optamos, neste artigo, pela grafia na forma Vigotski, na indicação da autoria. As referências bibliográficas seguem o exposto na obra citada.

<sup>2</sup> Pela importância do conceito de signo nos estudos sobre a linguagem e, no caso deste artigo, sobre a escrita, cabe apresentá-lo: “Toda forma elementar de comportamento pressupõe uma relação direta à situação-problema defrontada pelo organismo — o que pode ser representado pela forma simples (S-R), por outro lado, a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, onde preenche uma função especial; ele cria uma nova relação entre S e R. O termo ‘colocado’ indica que o indivíduo deve estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo de ligação. Esse signo possui, também, a característica importante da ação reversa (isto é, ele age sobre o indivíduo e não sobre o meio ambiente). Conseqüentemente, o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado. [...] [o signo] confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, controlar o seu próprio comportamento” (Vigotski, 1999, p.53-54, grifo do autor).

do material da consciência (BAKHTIN, 2002; VIGOTSKI, 2009), ou seja, dos próprios códigos dessa cultura. O caráter constitutivo da escrita ainda pode ser ressaltado pelo fato de que, em todos os usos da linguagem permanecem presentes os marcos sociais e ideológicos que a caracterizam como uma atividade que mantém o sujeito em relação dinâmica com o outro, ambos inscritos na ordem social da vida, da qual haurem seus enunciados e com eles formam seu universo de referência, seu mundo de pensamento. Considerando a argumentação de Bakhtin (2002, p. 108) de que “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”, depreendemos que a interação e o diálogo (com o outro real ou virtual), no ensino da língua materna, é elemento operador para a consciência, na direção do encontro, confronto e incorporação das vozes sociais que movimentam o mundo da vida dos sujeitos aprendizes.

Assim, com base nesse pressuposto, trata-se, efetivamente, de distanciar o ensino da escrita – a alfabetização – de elementos abstratos e inseri-lo no campo objetivo da formação do sujeito, considerando os aspectos de desenvolvimento intelectual da criança potencializados pelo seu aprendizado e decorrentes do papel dos signos na formação das funções psicológicas superiores (memória, vontade, imaginação, pensamento, linguagem, atenção voluntária, raciocínio). Segundo Vigotski (2009), na fase da escolarização inicial, essas funções estão em desenvolvimento e recebem interferências do aprendizado em geral, mas a escrita atua nesse processo de um modo particular, por ser do domínio semiótico e caracterizar-se por mobilizar a atividade consciente, o controle deliberado, a análise, um alto nível de abstração e por exigir um esforço para busca e expressão de um conjunto determinado de ideias que precisam ser selecionadas, para compor a materialidade do texto, mediante o encadeamento de palavras aprendidas do sistema da língua, na interação cultural e suas determinações sociais, e que traduzam a intenção de escrita, considerando o possível leitor ausente e o efeito que se deseja nele causar. Ou seja, trata-se de complexa atividade humana e cultural que, para ser aprendida, depende diretamente das relações de ensino que ocorrem na escola, relação que se efetua, especialmente, entre professor e alunos, como afirma Mortatti (2010, p. 332).

Partimos do princípio de que, na sociedade atual, as práticas culturais de escrita são fator de inclusão e de participação social

dos sujeitos. Seu ensino e aprendizagem constituem elemento fundamental do processo de escolarização, mas representam, também, um grande desafio da educação brasileira. A alfabetização e ensino da escrita são temas de grande relevância e recorrentes nas políticas e discursos educacionais. Contudo, mesmo com o avanço da pesquisa na área, ainda nos provocam inúmeras indagações e reflexões, pois não temos resolvidas as muitas questões que os envolvem. Principalmente, não têm se constituído como possibilidades de orientar a práxis educativa escolar, com vistas a uma educação que capacite os sujeitos para usarem leitura e escrita com autonomia e criticidade. Existe uma distância entre os discursos dos pressupostos e das políticas e as práticas, de forma que as discussões permanecem inconclusas, e os problemas relacionados permanecem carentes de respostas.

Na perspectiva de ampliar a compreensão sobre o tema, apresentamos, neste texto, resultados de pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na busca de identificar contribuições às práticas de ensino da produção de texto na alfabetização, a partir da consideração dos conceitos de interação verbal e dialogismo, da teoria bakhtiniana. Iniciamos com discussão de alguns pressupostos teóricos sobre a produção escrita, na perspectiva dialógica e histórico-cultural da linguagem, momento em que destacamos os conceitos fundamentais de interação verbal e dialogismo. Na sequência, contextualizamos a pesquisa e seu percurso metodológico, apresentamos a análise dos dados e a discussão dos resultados. Finalizamos, com considerações e apontamentos para o ensino, a partir dos resultados obtidos.

#### PONTOS DE PARTIDA: O QUE ESTÁ EM JOGO NO ENSINO DA PRODUÇÃO DO TEXTO ESCRITO, NA ALFABETIZAÇÃO

As teorias que introduziram a produção de texto nas práticas escolares de alfabetização pretenderam a substituição das práticas cartilhescas, fundamentadas em teorias associacionistas e comportamentais, por práticas orientadas pela interação. Nessa alteração, contudo, além de elementos de ordem metodológica, importantes questões epistemológicas acompanham a visada que se pode dar ao ensino da escrita. De início, cabe reconhecer que a aprendizagem da escrita e leitura não se reduz à questão físico-motora – impregnada nas práticas repetitivas tradicionais –,

nem à utilitarista-pragmática – integrante das perspectivas que a reduzem ao movimento das práticas cotidianas de circulação de mensagens, sem relação com a ampliação do universo de referências dos estudantes. Muito mais que isso, seu ensino/aprendizado há que considerá-la como um sistema simbólico e suas relações fundamentais com a constituição, circulação e ampliação de significações do mundo.

Por suas características sógnicas, culturais e ideológicas, a apropriação da escrita trata de mecanismo de constituição de conhecimentos e de consciência pelo sujeito, portanto, com intensa atuação na sua identidade, pois “na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos [ou escrevemos e lemos, podemos acrescentar], mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc.” (BAKHTIN, 2002, p. 95), todas saturadas dos liames semânticos e das diferentes perspectivas de visão de mundo.

A palavra, portanto, é impregnada de um intenso conteúdo vivencial e ideológico, um conteúdo que, por se relacionar ao mundo, à cultura, põe os sujeitos em interação. E a escrita, como atividade de linguagem, insere-se nesse âmbito das interações entre interlocutores “socialmente organizados”, constitui um meio pelo qual eles possam interagir, em suas práticas sociais, estando ou não em presença. Com isso, o “critério” da escrita é seu direcionamento ao outro, porque, como afirma Bakhtin (2002, p. 125),

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

As interações de que participam, como toda interação verbal, geram efeitos de sentido e trazem as diferentes vozes sociais para o campo discursivo dos sujeitos, pondo em movimento o dialogismo constitutivo da linguagem. A esse respeito, vale destacar como Bakhtin nos apresenta essa relação:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de par-

ticipar, com ele, de uma interação viva e tensa (BAKHTIN, 1988, p. 88).

Quando se trata da produção de texto, ao produzir seus enunciados, o sujeito os elabora em relação com as vozes constituídas nas diferentes interações de que participa, considerando os possíveis leitores a quem os destina. Eis a interação verbal e o dialogismo integrando a produção de texto da criança, no caso desta pesquisa. Ainda cabe lembrar que:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]: ele os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 1997, p. 297).

Na síntese epistemológica das categorias dialógicas e histórico-culturais, encontramos um âmbito enunciativo em que podemos situar a produção de texto na alfabetização como atividade discursiva que envolve as interações verbais do sujeito com o outro e com o mundo, pela mobilização e circulação de enunciados e significações. Como atividade discursiva, para além das questões relativas à materialidade linguística e ao contexto pragmático imediato, movimenta-se por enunciados concretos de sujeitos concretos. E, para Bakhtin, “a característica distintiva dos enunciados concretos consiste precisamente no fato de que eles estabelecem uma miríade de conexões com o contexto extraverbal da vida e, uma vez separados deste contexto, perdem quase toda a sua significação [...]” (BAKHTIN, 1926, p.6).

Em função desse princípio, no ensino da produção escrita, a língua tratada como discurso é “a língua em sua integridade concreta e viva, e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida” (BAKHTIN, 2010, p. 207). Essa “integridade concreta e viva” constitui o discurso que sempre compõe as interações verbais dos sujeitos e “[...] é, por natureza, dialógico” (BAKHTIN, 2010, p. 209). Como expressa Brait (2007, p. 69), com fundamentos em Bakhtin, “o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos”. Assim,

fica enunciada a constituição dos sujeitos mediante os processos dialógicos que instauram e de que participam, ou seja, o caráter constitutivo da linguagem. Constitutividade que reverbera e reflete no discurso que adentra a sala de aula nos processos de ensino da produção de texto, constituindo os sujeitos que aprendem.

Desse modo, considerar a interação verbal e o dialogismo no ensino da produção de texto implica tornar os conteúdos e as metodologias desse ensino âmbitos de possibilidades de interação de sujeitos e significações. Como argumenta Bakhtin (2010, p. 209), “As relações dialógicas [...] devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas”.

Por essa propriedade discursiva e por se tratar de enunciados concretos, tudo aquilo que se escreve ou se pode escrever relaciona-se a sujeitos em suas atividades humanas que, sempre, situam-se em esferas próprias, nas quais se desenvolvem tipos relativamente estáveis de enunciados para movimentação dos discursos e interação dos sujeitos. Bakhtin (1997, p. 280) denomina esses tipos estáveis de enunciados de gêneros do discurso, conceito que envolve todo tipo de interação verbal, e que o autor apresenta como constituído por “três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) [que] fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação”. Ou seja, interagimos por meio de gêneros, e cada um deles tem sua forma em intrínseca relação com o conteúdo, ambos dimensionados e configurados pela esfera social em que se encontram os integrantes da interação.

Bakhtin (1997, p. 291) ainda destaca que “o desejo de tornar seu discurso inteligível é apenas um elemento abstrato da intenção discursiva em seu todo”. Um texto tem “um autor (que fala, escreve)”, e dois fatores o “determinam [...] e o tornam um enunciado: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto [ser ouvido ou lido]” (BAKHTIN, 1997, p. 331). Mas cada texto entra numa relação dinâmica com todos os outros textos de uma dada esfera, dialoga com eles, e sua significação, que é a execução do projeto, ou “o acontecimento da vida do texto, [...] sempre sucede na fronteira de duas consciências” (BAKHTIN, 1997, p.333, grifo nosso). Eis, pois, o texto como enunciado concreto e lugar de interação de sujeitos; enunciado que, se escrito, como no objeto da discussão proposta neste artigo, precisa ser lido para ter sua execução.



Com certeza, essa dimensão sociológica das perspectivas dialógica e histórico-cultural da linguagem tem implicações no modo de ensinar a produção de texto na alfabetização das crianças. Ou seja, trata-se de pensar e realizar esse ensino com vistas a formar um sujeito que aprenda a interagir com a e pela escrita nas diferentes esferas da atividade social humana, portanto, um ensino que considere os enunciados concretos dos sujeitos em interação dialógica, enunciados em cujos caminhos esteja o encontro com os de outros sujeitos em “uma interação viva e tensa”, ou seja, um ensino em que a interação verbal e o dialogismo sejam uma matriz pedagógica.

Com essa exposição, pudemos apresentar a concepção de linguagem que nos orienta neste estudo e os princípios discursivos constitutivos da linguagem – interação verbal e dialogismo – que consideramos fundamentos do ensino da produção de texto, na sua condição de gênero discursivo imerso na atividade humana. Na sequência, contextualizaremos a pesquisa que o subsidia, com seu percurso metodológico, seguido da apresentação dos resultados.

## AULAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO: MOVIMENTOS DE REPRODUÇÃO, RUPTURAS E PRODUÇÃO NAS ESCRITAS DAS CRIANÇAS

Considerando os objetivos da pesquisa de identificar elementos que contribuam ao ensino da produção escrita na alfabetização, a partir da consideração dos conceitos de interação verbal e dialogismo, estabelecemos como corpus um conjunto de textos produzidos por alunos em processo de alfabetização. A pesquisa que o sustenta<sup>3</sup>, realizada no segundo semestre de 2015, utiliza dados produzidos numa escola pública municipal, de Campo Erê, no oeste de Santa Catarina. Foca a produção escrita de uma turma de 26 (vinte e seis) alunos de terceiro ano do Ensino Fundamental, escolha justificada pelo fato de este ser o último ano do ciclo de alfabetização, definido como fase para que todas as crianças tenham aprendido a ler e a escrever, conforme o programa de formação de alfabetizadores em curso no Brasil, desde 2012, o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Segundo a professora da classe, no momento da pesquisa, os alunos eram bons na produção escrita, embora

<sup>3</sup> Integra-se ao projeto Formação de professores da educação básica: acompanhamentos pedagógicos e pesquisa na escola, coordenado pela Professora Benedita de Almeida, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão, PR, com participação de acadêmicas de Iniciação Científica e de Mestrado.

ainda apresentassem erros ortográficos. Entre os 26 (vinte e seis), três não compreendiam o sistema de escrita, não reconheciam as letras e seus sons, e uma aluna ainda tinha leitura incipiente.

A produção de texto pelas crianças foi observada em dois momentos, com registros da aula, dos encaminhamentos da professora e da interação entre sujeitos no processo de escrita. Esse formato permitiu que pudéssemos analisar a dinâmica de realização das práticas de produção de texto, suas relações e contradições com o contexto, bem como as contribuições que traz para os avanços da aprendizagem dos alunos. Os dados foram analisados com a perspectiva de identificar as contribuições ao desenvolvimento da produção de texto, quando o ensino considera ou não a interação verbal e o dialogismo na orientação ao aluno.

Num primeiro momento, foram observadas aulas de produção de texto com o foco direcionado aos encaminhamentos dados pela professora durante as aulas e às interações verbais dos alunos durante a produção escrita: como a atividade foi proposta e encaminhada, que orientações foram feitas para as crianças, o que foi ensinado, como as crianças agiram, o que perguntaram e o que fizeram quando terminaram a escrita. Posteriormente, lemos e analisamos as produções escritas dos alunos (Produção 1).

Num segundo momento, organizamos um planejamento de aula para a produção escrita, que foi desenvolvido pela professora da turma. Por ele, estava previsto: definir um gênero discursivo (notícia, carta, conto etc.), definir um leitor (um colega da sala ou da escola) e um assunto, para escrever. Novamente, foram observados e registrados o processo de produção, as interações dos alunos e toda a produção. Embora o planejamento previsse aspectos fundamentais da produção de texto, destacamos que os alunos foram informados com clareza que suas produções textuais teriam leitores, mas as orientações que receberam da professora não os conduziram à definição de quem eles seriam (Produção 2).

Os textos produzidos nos dois momentos são os dados empíricos da pesquisa. Foram lidos e analisados, buscando identificar as relações que os sujeitos explicitaram na escrita sobre como os princípios de interação verbal e dialogismo a orientam. Junto com a análise, apresentamos alguns exemplos de produção em que tais relações se manifestam.

## PRODUÇÃO 1.

A primeira atividade iniciou com a distribuição, para todas as crianças, de uma folha com uma imagem relativa ao “meio ambiente”: uma floresta e dois personagens – um policial, que zelava por aquele meio e um homem com uma enxada e um palito de fósforo nas mãos. O policial apontava para uma placa sobre a proibição de queimadas. Depois de entregue, a professora pediu silêncio e explicou que escreveriam um texto, fez uma breve retomada sobre o tema e orientou para fazerem leitura da imagem. Perguntou às crianças qual seria a primeira coisa para iniciar a atividade, eles responderam que era a escolha do título. Embora a peça organizada para a produção das crianças contivesse o título, a professora orientou que escolhessem um e começassem a escrever seu texto. Também, orientou sobre a organização dos textos, qual seja, deixar uma linha em branco para começar a escrever, deixar espaço no início do parágrafo, escrever com coerência e significado, usar letras iniciais maiúsculas para nomes próprios e início de frases, cuidar da ortografia, fazer letra legível, respeitar pontuação e acentuação. Pudemos perceber que o maior foco do ensino foi para as dimensões formais do texto, que são necessárias, mas não suficientes para vincular sujeito e linguagem pelo dialogismo da produção discursiva.

Eis um exemplo de produção de texto finalizada:

Um dia um homem queria botar fogo na floresta e chegou o guarda e disse não não, não não pode botar fogo na floresta.

Exemplo 1. Produção 1, dados da pesquisa, 2015.

Os alunos começaram a escrever seus textos, fazendo perguntas sobre como se escreviam certas palavras que não sabiam, e a professora lhes respondia. Enquanto escreviam, ela passava entre suas carteiras, ajudava, corrigia, apagava e os orientava a refazerem o que estava errado, indagava se era a maneira correta de escrever determinada palavra, observava se todos estavam fazendo a atividade e auxiliava os que apresentavam dificuldades, fazia muitos destaques para a ortografia. À medida que finalizavam suas produções textuais, ficavam muito agitados, e a professora solicitou que ajudassem os demais que estavam atrasados na tarefa, destacando que era para ajudar a dar ideias e não para fazer o texto pelos colegas, pois percebeu que isso ocorria em algumas duplas. Nas duas aulas dedicadas à atividade, vários alunos não conseguiram completar a tarefa, alguns escreveram somente uma

ou duas linhas, mas a maioria completou, e foram entregues 19 (dezenove) textos.

Cabe destacarmos que a solicitação de escrita pela professora não fez referência a gênero, leitor, finalidade, entre outros elementos constitutivos de um texto “vivo e concreto” e que implica a “*fronteira de duas consciências*” (BAKHTIN, 1997, p. 333), para erigir-se. No entanto, a análise das produções permitiu-nos perceber o movimento intenso da criança/autora para romper com a abstração do texto solicitado, tirar o elemento coercitivo do “texto escolar”<sup>4</sup> e dar à criança – a si própria, no caso – a possibilidade de interação verbal.

Ou seja, mesmo na produção de um texto cujas orientações para elaboração o abstraem da característica que faz do discurso um “fenômeno social” que trata da língua viva e concreta, portanto dimensionada pela interação verbal (BAKHTIN, 2002; 2010), o aluno produtor do texto busca a interação, procurando responder aos enunciados da professora ou da comanda que solicita a produção; da figura, que orienta, às vezes, de forma coercitiva, o que se pode dizer; e aos demais enunciados com que já interagiu, pelos seus conteúdos temáticos, estilo e construção composicional. Ou seja, o caráter dialógico do texto da criança permite que sua responsividade seja aos enunciados concretos da situação imediata, como, também, aos do contexto mais amplo em que sua experiência social se insere.

Correspondente a essa atitude dialógica de busca de interação e de ruptura ao monologismo característico da solicitação de escrita proposta, identificamos alguns elementos nas escritas das crianças. Antes de apresentá-los, porém, cabe uma explicação. Apesar da discussão existente a respeito do termo monologismo, no interior da concepção de linguagem aqui adotada – de que todo discurso é dialógico, premissa de que partilhamos –, queremos, com ele, expressar a ausência de direcionamento explícito ao outro, o sentido de relação passiva ante a linguagem (e a vida), sem grandes movimentos autorais na produção de efeitos de sentido, sem posicionamentos pessoais, logo, sem possibilidades de atuação da atividade de linguagem na constituição de identidade, uma vez que a criança apenas recebe a orientação de escrever um texto abstraído de sua condição social. Posicionando-nos de forma con-

<sup>4</sup> Aqui, a expressão refere-se ao texto que cumpre um objetivo de atividade escolar, porém sem considerar suas especificidades constitutivas, no contexto da concepção dialógica e de linguagem como interação, como se depreende nas teorias de Vygotski (2009) e de Bakhtin (2002).

trária a essa condição, lembramos o preceito de Bakhtin (2002, p. 116) de que “[...] a estrutura da atividade mental é tão social como a da sua objetivação exterior. O grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social”. Ou seja, se as produções escritas não tiverem uma orientação social, estarão empobrecidas quanto à produção de sentidos, pela ausência dos processos interlocutivos que os originam; fora dessa perspectiva de orientação social, poderão apenas reproduzir a figura, com um conjunto de palavras unidas em frases reprodutivas, sem uma relação de interação ou de troca e, como consequência da falta de “orientação social”, com a já citada limitação na autoria – é difícil ter o que dizer, quando não se tem a quem dizer. E algumas produções são marcadas por essa característica, como exemplifica a apresentada no exemplo 1.

Feita essa explanação, podemos apresentar os movimentos presentes nas escritas das crianças para a busca da orientação social, da interação verbal e do dialogismo:

- O recurso mais constante foi dispor os personagens em diálogo, direto ou indireto, movimento presente na maioria dos textos;

- Outro foi a opção pela escrita em trama narrativa, materializada em dezoito das dezenove produções escritas, como a demonstrarem a necessidade de movimento, de interação e diálogo entre os elementos da figura/proposta, que seriam mais difíceis de serem manifestos com a trama descritiva. O exemplo 2 apresenta uma produção narrativa, com a presença de orientação ao diálogo, embora indireto;

Era uma vez uma floresta, de repente apareceu um homem com uma enxada e um fósforo. Ele queria destruir a floresta, mas, antes de botar fogo, apareceu um guarda e **disse que tem uma placa avisando que tinha que cuidar da natureza para ajudar o meio ambiente para poder respirar ar limpo** (Grifo nosso, indicativo do diálogo indireto).

Exemplo 2. Produção 1, com trama narrativa e apresentação de diálogo indireto entre os personagens. Dados da pesquisa, 2015.

- Marcas de diálogo com outros enunciados nas frases exortativas e/ou de caráter educativo, como, p. ex., o final da apresentada no exemplo 2, e presente em quinze textos, com as expressões “vamos cuidar da natureza, ajudar o meio ambiente, respirar ar limpo, dependemos do meio ambiente para vivermos, não sujem, não queimem”, entre outras.

- Uma produção tem parte escrita em primeira pessoa do plural, possivelmente, buscando a interação verbal com a perspectiva de incluir o leitor e dialogar com ele (é bom para nós e para todos os outros [...] vamos cuidar mais do nosso município). O texto não faz referência a elementos explícitos da figura, mas à mensagem subliminar que ela apresenta, com o que a criança denota características do pensamento abstrato e generalização de conceitos;

- Presença de um questionamento com posicionamento crítico à situação proposta (“como que os outros vêm aqui tacam fogo e o senhor não fala nada”), portanto, além da disposição dos personagens em diálogo, apresenta interação com outros enunciados;

- Produção em que podemos observar duas partes, uma inicial, com texto limitado à descrição da figura proposta, e outra, em que um dos personagens (o guarda) conta uma história ao outro e trata de consequências da destruição, com elementos sugeridos, mas não explícitos na figura (Depois que “o guarda falou que não podia queimar nada que tinha ali”, ele conta uma história de “um homem malvado que só queria é matar as árvores [...] e um dia ficou doente e quase morreu por causa que o terreno era muito poluído”). O recurso usado pelo aluno pode ser indicativo da grande coerção da figura, que precisa ser descrita, embora a criança quisesse contar outra história e dialogar com outros enunciados.

## PRODUÇÃO 2

Para realizar essa atividade, organizamos um roteiro para a professora, com algumas orientações a serem seguidas com os alunos, pelas quais ficassem explícitos na proposta de produção o gênero discursivo, o assunto e o leitor. Assim, ela os orientou a escreverem uma notícia (gênero), sobre uma tempestade muito forte ocorrida naqueles dias na cidade e que danificou muitas residências, deixou pessoas desabrigadas, necessitando da intervenção da defesa civil e corpo de bombeiros (conteúdo temático / assunto).

Para relembrar o dia da tempestade e explicar como se escreve uma notícia, ela utilizou a lousa digital, na qual mostrou várias reportagens e notícias de outros veículos impressos, sobre a tempestade. Para exemplificar o que era uma notícia, escolheu uma do site G1, leu-a para todos, com pausas para explicar o que deveriam observar quando fossem escrever as suas notícias, tais como: informar cidade, dia e horário do fato, como foi o ocorrido, quais locais foram mais atingidos, quais foram as intervenções,

escolher um título que chamasse a atenção do leitor. As crianças demonstraram muito interesse e argumentavam sobre o assunto, falando das suas experiências daquele dia. Apresentaram muitos enunciados, interagido com a professora e com os textos que ela apresentou. Ao final, ela retomou as orientações, solicitou que os alunos prestassem atenção na organização das notícias, pois esse gênero apresenta indicativos diferenciados dos demais. Também pediu que cuidassem dos detalhes, ao escreverem, pois as notícias deveriam ser bem explicativas, haveria leitores, e eles precisariam compreender o que as notícias informavam<sup>5</sup>. Depois, distribuiu para cada aluno uma folha em que deveriam preencher o cabeçalho com seu nome, o da escola e o da professora; abaixo estavam traçadas vinte linhas para a escrita e, no final da folha o enunciado “faça um lindo desenho sobre o texto que você fez”. Orientou-os a pensarem num título para sua notícia.

Muitos alunos manifestaram dúvidas sobre qual título escolher, pois deveria chamar a atenção dos leitores. Conforme iniciavam seus textos e surgiam dúvidas, eles questionavam sobre ortografia de palavras<sup>6</sup>, e a professora acompanhava com orientações individuais e com o ensino de aspectos formais dos textos, como margem, escrita de nomes próprios (cidade, bairro) com letra inicial maiúscula, regras gramaticais e ortográficas etc.; de aspectos de ordem textual, como a necessidade de clareza na escrita, para permitir o entendimento pelo leitor, de organização da escrita em começo, meio e fim<sup>7</sup>, de detalhamento na informação dos fatos, de releitura para correção e confirmação do conteúdo na totalidade, sempre, pensando na compreensão pelos leitores.

Durante a produção, já foi possível perceber um intenso movimento de interação entre as crianças. Pediam detalhes sobre a tempestade para os colegas e para a professora, para que pudessem escrever mais, e ela nos informou que, naquele dia, estavam mais agitados do que normalmente. Acreditamos que isso seja explicado porque a atividade proposta continha, de forma explícita, o direcionamento ao outro e o diálogo com outros textos, assim como permitia as trocas de experiências entre as crianças – a proposta trazia, em seu cerne, aspectos interacionais e dialógicos que situavam a produção do texto como atividade real de interação.

<sup>5</sup> A professora explicou que os textos teriam leitores, porém não os definiu.

<sup>6</sup> Ex.: “granizo é com Z ou S?”, “granizo é com G?”, “inclusive é Z ou com S?”, “granizo tem R?”.

<sup>7</sup> Forma escolar tradicional para orientar a escrita. Necessária, mas focada no formalismo, não contempla os critérios de interação verbal e os relacionados ao conteúdo temático do texto.

À medida que terminavam, os alunos solicitavam à professora ler e avaliar se os textos estavam de acordo com o solicitado. Àqueles que escreveram pouco ela solicitou que pensassem mais um pouco e que escrevessem mais sobre o assunto e lhes fazia indagações, individualmente, para que pudessem escrever a notícia com mais detalhes, outro movimento dialógico instaurado com as crianças, com o conteúdo temático da produção e com as notícias em produção. Finalizada a aula, recolheu as folhas com a atividade e informou que a apresentação aos leitores seria feita em outro momento<sup>8</sup>, pois já era hora de da saída.

As crianças produziram 23 (vinte e três) notícias. Exemplificamos a atividade, a seguir, destacando que o autor é o mesmo do texto apresentado no exemplo 2, anterior.

CHUVA DE GRANIZO. Chuva de granizo atingiu lavouras, casas e frutas em Campo Erê no dia 7 de setembro. O prefeito diz que caiu pedras do tamanho de um ovo os bairros mais atingidos foi bairro feliz e no bairro feliz os bombeiros estavam dando lonas para cobrir as casas. A tempestade foi tão feia que no dia seguinte não teve aula, teve um hospital que morreu duas pessoas um homem que estava voltando do trabalho ele foi atingido por uma pedra agora ele passa bem 5 carros foram quebrados os parabrisas numa casa de uma senhora acabou a luz quando foram ligar a chave e começou a cair pedras. Todos ficaram com medo (mantivemos a escrita original o máximo possível).

Exemplo 3. Produção 2 final completa. Dados da pesquisa, 2015.

Cabe destacar que, na Produção 2, a maioria das crianças escreveu textos mais longos do que na Produção 1, e várias produções ocuparam quase todas as 20 (vinte) linhas traçadas na folha.

Acreditamos que alguns fatores contribuíram para isso, tais como a orientação dialógica da proposta, apresentada aos alunos com a indicação de que as notícias seriam lidas e também presente na definição do gênero discursivo; a interação promovida pela professora com outros textos sobre o assunto, durante a explicação da atividade; a interação entre a turma, que pôde dialogar a respeito e trocar informações; e, possivelmente, as conversas que ouviram de familiares e vizinhos, sobre o ocorrido.

Com isso, outros enunciados puderam vir para suas escritas, e

<sup>8</sup>Não acompanhamos essa fase nem a de reescrita das notícias, porque não eram parte do foco da pesquisa.



pudemos identificar o encontro desses discursos em alguns trechos que exemplificamos na sequência:

- Um enunciado muito frequente foi sobre a fala do prefeito que, aparentemente, fez um pronunciamento na emissora de rádio local: "O prefeito diz que caiu pedras do tamanho de um ovo" / "o prefeito falou na rádio que ia dar telhados e lonas"; "o prefeito falou que não haverá aulas"; "nenhuma escola foi atingida de acordo com o prefeito (escreve o nome) as casas já estão sendo recuperadas". A comparação do tamanho das pedras de granizo com um ovo é repetida em muitas notícias, mesmo sem referência à fala do prefeito;

- O enunciado dos bombeiros "o corpo de bombeiros orienta que vai chover mais todo o dia";

- Algumas notícias das crianças mostram a interação com outros veículos de comunicação, quando escrevem, por exemplo, que "hoje quando ouvimos a previsão do tempo ficamos atentos com medo de outra tempestade".

- Como "ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva" (BAKHTIN, 1997, p, 297), a interação dialógica também está presente em alguns títulos, na elaboração da linguagem, possivelmente, como tentativa de tornar atrativa a manchete que o constitui. Exemplos: Chuva abala cidade de Campo Erê; O estrago na cidade de Campo Erê; O chuvão de granizo no estado de Santa Catarina; O tempo deu uma chuva de granizo em Campo Erê dia 7 de setembro; Município de Campo Erê foi atingido por forte chuva de granizo. Foi possível identificar que os alunos, ao escolherem seus títulos, preocuparam-se em chamar a atenção do leitor, pois o escreveram com todas as letras maiúsculas e com expressões chamativas, como "chuva abala..."; "o estrago", "chuva de granizo", "o desastre", "forte chuva de granizo" etc. Podemos afirmar que a interação verbal foi fundamental para a elaboração dos títulos, primeiramente, partindo das falas da professora para os alunos, posteriormente, pelas conversas dos próprios alunos entre si, quando interagiram para a escolha do título, com a pergunta "– que título você escolheu?".

- A orientação para o outro ocorre claramente no enunciado de uma criança que escreve: "não sei se vocês viram".

Cabe destacar que muitos dos textos do corpus da pesquisa apresentam "confusões" referentes aos aspectos ortográficos, sintáticos, organizacionais e textuais (coerência, segmentação, caracterizadores do gênero) – aspectos que precisam ser ensinados,

pois, mesmo não sendo os principais da elaboração discursiva, também concorrem para a significação da escrita e fazem parte da organização do ensino. Ou seja, precisam ser ensinados. Embora os consideremos elemento importante do ensino, não nos deteremos nesse aspecto, porque não é o foco deste trabalho.

Analisadas as produções, cabe-nos apontar para a relação proposta nos objetivos deste artigo e discutir – pois concluir é muito incoerente com nossa fundamentação – sobre o que as reflexões nos mostram para o ensino da produção de texto na alfabetização.

## RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES: INTERAÇÃO VERBAL E DIALOGISMO COMO MATRIZ PEDAGÓGICA DA PRODUÇÃO ESCRITA, NA ALFABETIZAÇÃO

A análise das duas produções realizadas nos dois momentos pelos alunos, com as respectivas orientações e especificidades, permite-nos identificar princípios significativos ao ensino da produção de texto na alfabetização. Fica evidente que a clareza e o tipo das orientações fornecidas interferem de forma decisiva na realização das atividades e nos resultados que apresentam. No caso das aqui analisadas, vale retomá-las, sumariamente, e lembrarmos que foram formas diferentes de orientações.

Na Produção 1, indicavam para escrever um texto derivado da visualização de imagem e davam grande foco para a organização formal – título, espaços entre as partes e início dos parágrafos, uso de iniciais maiúsculas, respeito à ortografia, letra legível, acentuação e pontuação. Além disso, solicitavam ter coerência e significado, mas não explicitavam o que isso significa e como pode ser operacionalizado na escrita. O mais próximo que apresentaram foi a retomada do tema proteção ambiental, porém sem uma articulação explícita e direta com o ensino da produção do texto. Na Produção 2, as orientações foram planejadas e realizadas com vistas à interação verbal, que se deu pela escolha do gênero, pela informação da destinação a um leitor, pelo diálogo com outros textos da experiência social das crianças ou da organização didática proposta pela professora e entre as crianças.

Nos dois casos, contudo, o texto do aluno constitui um enunciado, produzido a partir da solicitação da professora, e ambos são destinados à circulação em uma esfera da atividade social humana, ou seja, constituem um gênero discursivo. Na Produção 1, o discurso está predestinado à circulação restrita entre aluno e professor – o

gênero escolar; na Produção 2, o texto se erige numa esfera real de comunicação, a jornalística com o gênero notícia, mesmo que ficcionalizada. Sabemos que é difícil ficcionalizar o texto real, o enunciado vivo que circula na esfera humana de atividade, para inseri-lo na atividade escolar, mas é um caminho para o ensino que considere a natureza intrínseca da linguagem na interlocução entre sujeitos históricos e concretos, um ensino que toma o discurso como “fenômeno social [...] em todos os seus momentos – desde a imagem sonora até os estratos semânticos mais abstratos” (BAKHTIN, 2010, p. 71) – um caminho para romper com as formas abstratas e abstraídas do movimento social com que o ensino da escrita pode ser tratado na alfabetização.

Nessa perspectiva, os textos da Produção 1 permanecem presos aos elementos factuais da situação, cuja contextualização se torna o objeto da escrita de cada criança, e sua autoria é limitada pela coerção que a figura exerce na elaboração do conteúdo temático. Sem os elos intersubjetivos do movimento interacional explícito, elas buscam o diálogo com os poucos elementos com que podem contar em sua principiante experiência escolar, como os destacados na análise (instauração do diálogo entre os personagens da figura, trama narrativa, frases exortativas, uso da primeira pessoa do plural). Com isso, os elementos formais do texto se destacam na escrita, principalmente pelo cuidado no traçado das letras e na organização espacial, de modo que os textos parecem mais organizados, até mais “bonitinhos”. No entanto, são distantes de práticas sociais de interação e pobres em relação ao conteúdo que expressam.

Contrapondo-se à primeira atividade, a Produção 2, cujo planejamento foi elaborado na perspectiva explícita de interação verbal e dialogismo, permitiu a instauração da autoria entre os alunos e apresentou melhor qualidade em termos de conteúdo e de significação. As crianças escreveram mais, pois puderam interagir com outras vozes e inseri-las em seus textos – a fala do prefeito, dos bombeiros, da professora, dos colegas de classe e as vozes de outros veículos de comunicação. Observamos, também, a menor preocupação com os aspectos formais dos textos, elemento mais técnico do ensino da escrita e que pode ser trabalhado em posteriores revisões e reescritas.

Nos dois casos, contudo, mesmo que com diferenças de níveis e de explicitação, a interação verbal e o dialogismo estão presentes nos textos, e podemos afirmar que são princípios funda-

mentais a serem considerados no ensino da produção escrita. No início da escolarização (alfabetização), fica evidente que quanto maior for a explicitação da orientação dialógica na organização do ensino, maiores serão as elaborações discursivas dispostas nas produções escritas dos alfabetizandos. Orientação dialógica que pode se expressar pela definição do gênero e do leitor, pela interação com outros enunciados sobre o conteúdo temático, construção composicional e possibilidades estilísticas do gênero discursivo e pela interação entre os sujeitos que participam do ato educativo. Orientação dialógica que atuará na produção da autoria da criança na produção discursiva.

A escola democrática se constitui na direção de oferecer a cada aluno o melhor da cultura humana instituída historicamente. No ensino da produção de texto, para além dos elementos técnicos e de correção da língua, isso significa permitir e incentivar o aluno a dizer a sua palavra no encontro e confronto com o enunciado de outrem, tendo em mente que todos os discursos se encontram na corrente da comunicação verbal. Trata-se, portanto, de um ensino em que a interação verbal e o dialogismo sejam uma matriz pedagógica fundamental da produção do texto escrito.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. Discurso na vida e discurso na arte (sobre a poética sociológica). Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik, a partir do original russo, 1926.
- BAKHTIN, M. Questões de literatura e estética. São Paulo: Hucitec, 1988.
- \_\_\_\_\_. Estética da criação verbal. 2. ed. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. Marxismo e filosofia da linguagem. 9. ed. São Paulo: Hucitec, Annablume, 2002.
- \_\_\_\_\_. Problemas da poética de Dostoievski. 5. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BRAIT, B. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de. (Orgs.). Diálogos com Bakhtin. 4. ed. Curitiba, PR: UFPR, 2007, p. 61-80.
- MORTATTI, M. do R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. Revista

Brasileira de Educação. p. 329-341.v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

VIGOTSKI, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. Trad. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev S. A construção do pensamento e da linguagem. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.