



**UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO**

**Instituto de Filosofia e Ciências Humanas**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO EM LETRAS  
Campus I – Prédio B4, sala 106 – Bairro São José – Cep. 99001-970 - Passo Fundo/RS  
Fone (54) 3316-8341 – Fax (54) 3316-8330 – E-mail: mestradoletras@upf.br

---

SABRINA CAROLINE BASSANI

**A VIVÊNCIA DE PRÁTICAS DE ORALIDADE E ESCRITA PELA CRIANÇA**

Passo Fundo

2018

SABRINA CAROLINE BASSANI

**A VIVÊNCIA DE PRÁTICAS DE ORALIDADE E ESCRITA PELA CRIANÇA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Profa. Dra. Marlete Sandra Diedrich.

Passo Fundo

2018

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por dar-me a oportunidade de cursar o Mestrado em Letras e proteger-me durante essa caminhada.

Aos meus pais Inês e Paulo Bassani, pelo amor e apoio incondicional.

Ao meu amado marido Leonardo Antonio Furini, por compartilhar comigo este sonho e todas as angústias sofridas para que pudéssemos conquistá-lo.

A todos os membros da comunidade escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Barra Funda, pelo companheirismo e amizade.

À Secretaria Municipal de Educação de Barra Funda, pela compreensão durante os dias em que precisei estar “ausente” do cumprimento das minhas atividades profissionais.

À minha orientadora Marlete Sandra Diedrich, pela oportunidade de convívio, compreensão e pelos inúmeros ensinamentos compartilhados.

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isto: para que eu não deixe de caminhar. (Eduardo Galeano)

## RESUMO

Neste trabalho, intitulado “A vivência de práticas de oralidade e escrita pela criança”, busca-se compreender a vivência, na escola, das práticas sociais de linguagem envolvendo oralidade e escrita pela criança dos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo geral visa descrever a vivência, pela criança do 2º ano do Ensino Fundamental, das práticas sociais de linguagens orais e escritas, a partir da análise de sua manifestação discursiva. Este trabalho justifica-se pelo propósito de colaborar com o estudo das relações entre fala e escrita e, além de tudo, evidenciar os educandos como sujeitos que estabelecem relações entre as modalidades da língua e se apoiam nas vivências de linguagem que já possuem para se apropriar do sistema de escrita. Os fundamentos teóricos desta pesquisa seguem os princípios e pressupostos da abordagem dialógica de Mikhail Bakhtin e seu Círculo (1992, 2004), em que o sujeito é considerado como um ser social que se apropria da palavra por meio da experiência com o mundo que o cerca. Tais pressupostos dialogam com estudos da Análise da Conversação advindos dos pesquisadores alemães Peter Koch e Wulf Oesterreicher, cujos trabalhos chegaram ao Brasil por meio de Marcuschi (2008, 2010) no que se refere à concepção de língua e ao contínuo tipológico entre oralidade e escrita. Em relação à metodologia, trata-se de uma pesquisa de cunho descritivo, explicativo, bibliográfico e qualitativo, com pesquisa-ação realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Barra Funda, RS. O *corpus* da pesquisa compreende um conjunto de produções textuais, orais e escritas, de educandos do 2º ano do ensino fundamental da referida instituição de ensino. O estudo demonstra que a criança vivencia práticas sociais de linguagens orais e escritas e que tais práticas são responsáveis pela hibridização de suas produções textuais. Estas, por sua vez, ocupam um espaço específico no contínuo tipológico entre oralidade e escrita que se aproxima muito mais da oralidade em razão de as vivências de linguagem das crianças serem essencialmente orais.

**Palavras-chave:** Linguagem. Língua. Oralidade. Escrita. Vivência. Sujeito.

## ABSTRACT

In this work, entitled "The experience of oral and written practices by the child", it is sought to understand the experience of the social practices of language involving orality and writing by the child of the initial years of elementary school. The general objective is to describe the experience of the social practices of oral and written languages by the child of the 2nd year of elementary school, based on the analysis of their discursive manifestation. This work is justified by the purpose of collaborating with the study of the relations between speech and writing and, above all, to evidence learners as subjects that establish relationships between the modalities of language and rely on the language experiences they already have to appropriate themselves of the writing system. The theoretical foundations of this research follow the principles and presuppositions of the dialogical approach of Mikhail Bakhtin and his Circle (1992, 2004), in which the subject is considered as a social being who appropriates the word through experience with the world that surrounds him or her. Such assumptions dialogue with studies of the Analysis of Conversation from the German researchers Peter Koch and Wulf Oesterreicher, whose works came to Brazil through Marcuschi (2008, 2010) regarding the conception of language and the typological continuum between orality and writing. Regarding the methodology, it is a descriptive, explanatory, bibliographic and qualitative research, with action research carried out at the Municipal School of Basic Education Barra Funda, RS. The corpus of the research comprises a set of textual, oral and written productions of students of the 2nd year of elementary school. The study demonstrates that the child experiences social practices of oral and written languages and that such practices are responsible for the hybridization of their textual productions. These, in turn, occupy a specific space in the typological continuum between orality and writing that comes much closer to orality because the children's language experiences are essentially oral.

**Keywords:** Speech. Language. Orality. Writing. Experience. Subject.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Dicotomias estritas.....	31
Gráfico 1	Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais.....	35
Gráfico 2	Representação da oralidade e escrita pelo meio de produção e concepção .	36
Gráfico 3	Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita .....	37
Quadro 2	Princípios teórico-metodológicos .....	46
Quadro 3	Recorte 1: Escrivê assim vira bagunça! .....	54
Quadro 4	Recorte 2: Onda de quê? .....	57
Quadro 5	Recorte 2: Quem fala errado? .....	58
Quadro 6	Texto 1: Narrativa.....	60
Quadro 7	Texto 2: Carta .....	65
Quadro 8	Texto 3: Relato.....	69
Quadro 9	Constatações da pesquisa .....	73

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
2	<b>VIVÊNCIA DE LÍNGUA E PRÁTICAS DE LINGUAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR</b> .....	14
2.1	LÍNGUA E ENUNCIÇÃO .....	14
2.2	TEMA E SIGNIFICAÇÃO .....	19
2.3	PRÁTICAS DE ORALIDADE E ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	23
3	<b>FALA, ESCRITA, HIBRIDISMO E ESFERA SOCIAL</b> .....	29
3.1	FALA E ESCRITA.....	29
3.2	HIBRIDISMO.....	38
3.3	ESFERA SOCIAL .....	40
4	<b>PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b> .....	44
4.1	CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E MATERIAL DE ANÁLISE .....	46
5	<b>ANÁLISE</b> .....	53
5.1	AS CRIANÇAS E AS MODALIDADES DA LÍNGUA .....	54
5.2	AS CRIANÇAS E A ESCRITA .....	59
5.3	DISCUSSÃO DA ANÁLISE .....	71
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	74
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	77

## 1 INTRODUÇÃO

Neste estudo, cuja filiação se dá à linha de pesquisa *Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso* do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, busca-se compreender a vivência, na escola, das práticas sociais de linguagem envolvendo oralidade e escrita pela criança do 2º ano do ensino fundamental, a partir de sua manifestação discursiva.

A motivação pessoal para o desenvolvimento deste trabalho explica-se, inicialmente, pela regência de classe da pesquisadora nos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente, pela identificação das marcas orais evidenciadas nas produções textuais escritas dos educandos. Tais fatos levaram a pesquisadora à constatação da necessidade de compreender quais são as reflexões/relações que os educandos estabelecem entre fala e escrita durante o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética.

Além disso, motiva-se pelos questionamentos mobilizados a partir da própria prática pedagógica em salas de alfabetização; por diversas vezes, a pesquisadora procurou compreender os processos de escrita para poder mediá-los de maneira mais adequada ou se preocupou com a formação de educandos capazes de interagir através da escrita em diferentes contextos comunicativos. Sem se esquecer de considerar que as crianças, nesse contexto, são extremamente ativas em relação à própria aprendizagem: questionam, refletem e buscam explicações capazes de satisfazer e/ou instigar ainda mais suas inquietações.

De acordo com Marcuschi (2010, p. 16), a partir dos anos 80, em reação aos estudos realizados nas três décadas anteriores, ocorreu uma mudança de perspectiva no que se refere ao estudo das relações entre fala e escrita. Segundo o linguista, tal mudança representou mais do que uma simples troca de perspectiva; ela revelou a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de texto. Atualmente, oralidade e escrita são concebidas no contexto das práticas sociais e culturais.

Ainda segundo Marcuschi (2010, p. 46), nos últimos anos, os estudos sobre a relação entre língua falada e língua escrita se intensificaram e os resultados das investigações vêm mostrando que a questão é complexa e variada. Conforme o linguista, os estudos já realizados indicam, essencialmente, que a visão dicotômica da relação entre fala e escrita já não se sustenta e, justamente por isso, fala e escrita podem ser relacionadas e comparadas, mas não em termos de superioridade e inferioridade.

Por intermédio de uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, realizada em janeiro de 2018, é possível afirmar que muitos trabalhos com o objetivo de estabelecer

relações entre a fala e escrita, bem como analisar as marcas da oralidade em textos de educandos, já foram realizados. Tais pesquisas foram desenvolvidas a partir da análise das produções textuais escritas de educandos do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino superior, como Letras e Pedagogia.

Nessa perspectiva, Corrêa (2015) realizou, em sua dissertação, uma análise acerca das influências da fala no princípio da alfabetização da criança, refletindo sobre a importância da consciência fonológica no processo de ensino-aprendizagem. A autora analisou textos escritos por educandos do 3º ano do ensino fundamental, contemplando diferentes gêneros textuais produzidos pelas crianças, como a tirinha, a carta, o anúncio e o poema. Perante as análises, a pesquisadora observou que há “erros”<sup>1</sup> relacionados à influência da oralidade na escrita, mas também ocorrem muitos “erros” decorrentes de convenção ortográfica. Além disso, que não há uma relação entre o gênero e o quantitativo de erros, mas sim entre o quantitativo de “erros” e a prática de escrita. Quanto mais os alunos praticam a escrita e fazem reflexão linguística sobre o ato de escrever, resolvendo atividades que contemplem a consciência fonológica, melhor será o seu desempenho no processo de aquisição da escrita.

Em sua dissertação, Souza (2016) analisou as relações entre fala e escrita, assim como a influência da oralidade em textos narrativos, escritos por alunos do 4º ano do ensino fundamental. A autora observou que grande parte das dificuldades apresentadas nos textos parte do próprio funcionamento da língua, no fato de que o educando se apoia na fala quando não possui os conhecimentos necessários da escrita. De acordo com a pesquisadora, a criança constrói suas concepções de escrita partindo da oralidade; por isso, muitas marcas orais podem ser evidenciadas em suas produções escritas. No entanto, essa tendência diminui à medida que a criança adquire experiência e propriedade na produção de textos escritos.

Já Oliveira (2015) analisou, em sua dissertação, as marcas de oralidade na produção de textos narrativos lendários e textos argumentativos de estudantes do 7º ano do ensino fundamental, com o objetivo de verificar em qual dos gêneros as marcas de oralidade são mais evidentes. A partir das análises, a autora concluiu que não há mais interferência da oralidade na escrita de textos narrativos do que em textos argumentativos; em ambos os textos, existem marcas de oralidade que precisam ser elucidadas como instrumentos eficazes na compreensão das diferenças entre fala e escrita, não como forma de compreender de que maneira os contextos de produção de uma e de outra podem influenciar suas estruturas.

---

<sup>1</sup> Salienta-se que a palavra “erros” foi utilizada pela pesquisadora Corrêa (2015). No contexto desta pesquisa, os “erros” não são tomados como equívocos ou incoerências por parte de quem escreve, mas na perspectiva das reflexões/relações que as crianças estabelecem ao escrever, a partir de suas vivências de práticas de linguagem.

Como se pode observar, esse campo de investigação é fértil e ainda há muito a ser explorado. Por isso, esta pesquisa se justifica pelo propósito de colaborar com tal discussão e, além de tudo, evidenciar os educandos como sujeitos que refletem, que estabelecem relações entre as modalidades da língua e se apoiam nas vivências de linguagem que já possuem e compartilham em sala de aula para, assim, apropriarem-se do sistema de escrita alfabética.

Nesse sentido, esta pesquisa se distingue, de certa forma, das citadas por focalizar seu interesse na experiência de aquisição da escrita e na vivência de práticas de linguagem pelas crianças do 2º ano do ensino fundamental. Entende-se que a vivência se refere à vida, à aprendizagem adquirida mediante as experiências vividas. Tais experiências são variadas e estão diretamente atreladas ao contexto social e cultural em que os sujeitos estão inseridos, dado que não é possível considerá-las como fatos isolados ou frutos de reflexões inteiramente individuais. Ao contrário, as vivências são condicionadas pelo meio social e cultural a partir dos quais os sujeitos vivenciam diferentes práticas de linguagem, por exemplo.

De acordo com Rojo (2008, p. 185), nas últimas décadas, no domínio da escrita e de sua aprendizagem e/ou desenvolvimento por parte da criança, teve início um debate sobre o que ela pode significar para o sujeito que a aprende e sobre quais seriam as formas de aprendizagem desse sujeito. Tanto que um consenso foi estabelecido em torno do fato de que a escrita não era um objeto social privativo da escola e a criança também não adentrava nela como um sujeito sem nenhuma concepção sobre esse objeto.

De maneira oposta, ainda segundo a autora, as crianças já haviam percorrido um grande percurso e construído uma série de usos e concepções sobre objetos escritos antes da alfabetização. No entanto, nesse debate, “o papel do outro e da interação com o outro no processo de construção de práticas, discursos e concepções letradas” ficou em segundo plano, durante algum tempo, pois o foco inicial era o *sujeito cognitivo*. De outro modo, o sujeito que estabelecia relações com os demais e, conseqüentemente, aprendia a partir delas ainda não estava em evidência.

Os fundamentos teóricos desta pesquisa, com base nesse entendimento e por essa perspectiva, seguem os princípios e pressupostos da abordagem dialógica de Mikhail Bakhtin e seu Círculo (1992,2004), em que o sujeito é considerado como um ser social que se apropria da palavra por meio da experiência com o mundo que o cerca. Além do mais, o sujeito é compreendido como um ser de resposta, que busca a compreensão responsiva ativa do outro em diferentes possibilidades de interação verbal, não só escrita.

Tais pressupostos dialogam com estudos da Análise da Conversação advindos dos pesquisadores alemães Peter Koch e Wulf Oesterreicher, cujos trabalhos chegaram ao Brasil por

meio de Marcuschi (2008, 2010) no que se refere à concepção de língua e ao contínuo tipológico entre oralidade e escrita.

Nessa perspectiva, este estudo procura, além de instigar o olhar para a criança que reflete ao falar e ao escrever, ancorando-se em seus conhecimentos linguísticos e estabelecendo relações entre as modalidades da língua, reafirmar o papel do outro durante todo o processo de ensino-aprendizagem não apenas quanto à apropriação do sistema de escrita alfabética, mas também enfatizar a importância da interação com o outro ao longo desse processo. Desse modo, entende-se que este trabalho de pesquisa possa contribuir para a prática dos educadores, pois tem potencial para provocar reflexões, mesmo que de forma sucinta, sobre o deslocamento dos educandos em práticas sociais de linguagem.

O problema de pesquisa deste estudo apresenta a seguinte questão norteadora: como se constitui a vivência, pela criança do 2º ano do ensino fundamental, de práticas sociais de linguagens orais e escritas? Diante desse questionamento, emergem três hipóteses: a) a criança vivencia, na escola, práticas sociais de linguagens orais e escritas que são responsáveis pela sua manifestação linguística evidenciada em sua produção textual; b) o texto escrito pelo educando do 2º ano do ensino fundamental ocupa um espaço específico no continuum tipológico entre oralidade e escrita, o qual se aproxima muito mais da oralidade do que da escrita em razão de sua vivência na linguagem se constituir muito mais por experiências orais; c) há um deslocamento das crianças em relação às propriedades da escrita, marcado pela singularidade da situação comunicativa mais imediata, sua inserção social e histórica, além de seus conhecimentos linguísticos.

Tendo em vista o problema de pesquisa e as hipóteses concebidas, este estudo tem como objetivo geral descrever a vivência, pela criança do 2º ano do ensino fundamental, das práticas sociais de linguagens orais e escritas, a partir da análise de sua manifestação discursiva. Como desdobramento do objetivo geral, elencam-se os seguintes objetivos específicos: a) examinar as práticas sociais de linguagens orais e escritas das crianças do 2º ano do ensino fundamental; b) situar o texto escrito pelo educando no continuum tipológico entre oralidade e escrita; c) evidenciar o deslocamento das crianças em relação às propriedades da escrita.

Com a finalidade de classificar a presente pesquisa científica, são tomados como base os pressupostos de Prodanov e Freitas (2013). Dessa maneira, tal pesquisa, sob o ponto de vista de sua natureza, classifica-se como aplicada, uma vez que objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, envolvendo interesses locais. Para alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa caracteriza-se como descritiva e explicativa, pois visa descrever e explicitar como se constituem as vivências de práticas de linguagem pela criança do 2º ano do ensino fundamental.

Quanto aos procedimentos técnicos, este estudo define-se como bibliográfico e pesquisa-ação, ao passo que busca analisar informações sobre determinado grupo de indivíduos, compreende as condições contextuais em que eles estão inseridos por considerá-las significativas e pertinentes ao fenômeno estudado, além de buscar possíveis explicações e interpretações para as situações que envolvam o fenômeno em questão, nesse contexto, as práticas sociais de linguagem das crianças. Quanto à abordagem do problema, esta pesquisa é de natureza qualitativa, em razão de descrever os elementos existentes na realidade estudada, sem necessidade de numerá-los ou medi-los.

Já o *corpus* deste trabalho compreende as produções textuais, orais e escritas, de educandos do 2º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Barra Funda, localizada no município de Barra Funda, RS. Durante o ano letivo de 2017, o total de educandos matriculados na escola era de 154; destes, 77 frequentaram os anos iniciais do ensino fundamental.

Já a turma do 2º ano, participante da pesquisa, é composta por 11 alunos, quatro meninos e sete meninas na faixa etária de 7 a 8 anos. São provenientes, em sua maioria, dos bairros e do centro do município. Alguns, por sua vez, residem em comunidades localizadas no meio rural. Nesse contexto, também é pertinente salientar que a professora regente da turma é a pesquisadora que desenvolve o presente trabalho. Tal fato justifica a escolha do campo selecionado para a realização da pesquisa.

A presente pesquisa está organizada em três capítulos, além desta introdução. No segundo capítulo, são expostos os pressupostos teóricos de Bakhtin (1992/2004) acerca de linguagem, língua, enunciação, tema e significação dos enunciados, interação verbal, compreensão responsiva ativa e gêneros do discurso. Tais escolhas teóricas se justificam pela necessidade de dar conta das questões da língua como prática social, situada em contextos históricos precisos. Além disso, busca-se evidenciar o sujeito que se comunica por meio da enunciação, que espera do outro uma compreensão responsiva ativa em relação aos enunciados que produz e que o faz a partir do meio social no qual está inserido.

Em seguida, ainda no segundo capítulo, algumas reflexões sobre as práticas de oralidade e escrita no contexto escolar são delineadas a partir das contribuições de Faraco e Tezza (1993), Cagliari (1998), Fávero, Andrade e Aquino (2000), Leal (2008), Bakhtin (1992) e Signorini (2001). Nessa perspectiva, entende-se que as contribuições abordadas possam contribuir para salientar, entre outros aspectos, a necessidade de valorização das experiências linguísticas que os educandos já possuem antes mesmo de ingressarem na escola, de compreendê-los como sujeitos ativos e responsivos, capazes de estabelecer relações entre as modalidades da língua.

Já no terceiro capítulo, são expostas, a partir de Marcuschi (2008, 2010), as relações entre fala e escrita e a determinação de que tais distinções podem ser mais apropriadas levando em consideração os usos do código linguístico. Dessa maneira, pretende-se destacar que o contínuo que se verifica entre a fala e a escrita também tem o seu correlato no contínuo dos gêneros textuais como forma de representação de ações sociais e que ele, por sua vez, evidencia os gêneros tidos como híbridos sob o ponto de vista da modalidade. Tal realidade, neste trabalho, está associada à concepção de esfera social, contemplada neste mesmo capítulo em relação à constituição da criança como sujeito da linguagem.

O quarto capítulo é dedicado aos princípios teórico-metodológicos que direcionam a análise do *corpus* selecionado, assim como o campo de investigação. Já no quinto capítulo, as produções textuais selecionadas são analisadas a partir dos pressupostos teóricos de Bakhtin (1992, 2004), Cagliari (1998, 2010), Signorini (2001) e Leal (2008) e dos princípios teórico-metodológicos definidos. Ao final, são realizados, em relação aos objetivos estabelecidos no início desta pesquisa, alguns comentários que configuram a discussão da análise. No último capítulo, são realizadas as considerações finais, contemplando os resultados da pesquisa, suas contribuições e as limitações apresentadas em relação ao seu desenvolvimento.

## 2 VIVÊNCIA DE LÍNGUA E PRÁTICAS DE LINGUAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

Este trabalho de pesquisa propõe a descrição da vivência, na escola, pela criança do 2º ano do ensino fundamental, das práticas sociais de linguagens orais e escritas a partir da análise de sua manifestação discursiva. Desse modo, torna-se pertinente enfatizar que não se trata de uma pesquisa sobre estratégias de ensino de língua, mas um trabalho acerca do deslocamento do sujeito do ensino fundamental entre práticas sociais de fala e escrita, por vezes hibridizadas<sup>2</sup>.

No presente capítulo, são expostos os pressupostos bakhtinianos acerca da língua como forma específica de representação social; de acordo com o problema de pesquisa, procura-se situar as práticas sociais de linguagem vivenciadas pela criança, sem esquecer sua própria inserção no meio social como sujeito que atua na e pela linguagem.

### 2.1 LÍNGUA E ENUNCIÇÃO

De acordo com Bakhtin/Volochinov (2004, p. 70), a linguagem não é de fácil definição e possui existência em três esferas da realidade: física, fisiológica e psicológica, resultando em um conjunto complexo de elementos numerosos. No entanto, tal conjunto precisa ser inserido em um contexto mais amplo, na esfera única da relação social. Assim, entende-se que, para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos no meio social. O locutor e o ouvinte, pertencentes à mesma comunidade linguística, devem estar integrados a uma situação social imediata:

[...] a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico (...) possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem. Dois organismos biológicos, postos em uma presença num meio puramente natural, não produzirão um ato de fala. (BAKHTIN, 2004, p. 70-71)

Nessa perspectiva, a linguagem como objeto de estudo amplia-se e torna-se ainda mais complexa, pois o meio social organizado e a situação de troca mais imediata comportam relações de diversas naturezas e de múltiplas facetas. Desse modo, o complexo físico-psíquico-fisiológico constitui um processo social; por essa razão, não se pretende descrever a vivência

---

<sup>2</sup> Segundo Signorini (2001, p. 99), o hibridismo verifica-se no e pelo embricamento de formas percebidas como próprias das modalidades oral e escrita, como também de códigos gráfico-visuais, gêneros discursivos e modelos textuais.

das práticas sociais de linguagens orais e escritas pela criança do 2º ano do ensino fundamental sem que elas sejam integradas ao meio e ao contexto social mais imediato.

Observa-se que a língua também se constitui a partir de aspectos sociais e históricos e não, propriamente, em suas peculiaridades formais. De acordo com Bakhtin/Volochinov (2004, p. 127), a língua enquanto sistema estável de formas normativas é apenas uma *abstração científica* que só pode servir para determinados *fins teóricos e práticos particulares*. Tal abstração não dá conta de maneira adequada da *realidade concreta* da língua em razão de não compreender determinados aspectos, como os propósitos imediatos à comunicação.

Nesse contexto, torna-se pertinente considerar que tais afirmações criticam a concepção de língua como abstração. No entanto, compreende-se a língua também como um sistema de formas, porém sujeito às influências sociais e culturais. A abordagem de tais influências é imprescindível para que se possam compreender e descrever as práticas sociais de linguagem das crianças, sejam elas orais, sejam elas escritas.

Dessa maneira, Bakhtin/Volochinov (2004, p. 90) considera que é só para a consciência individual do locutor, e do ponto de vista dela, que a língua se apresenta como um sistema de normas rígidas e imutáveis. Se ela for observada com um olhar objetivo, não serão encontrados indícios de um sistema de normas imutáveis, mas de uma evolução constante das normas da língua. Além do mais, para o locutor, o sistema linguístico, enquanto conjunto de sinais imutáveis e sempre idênticos a si mesmos, não serve aos propósitos imediatos da comunicação. Para ele, o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta de comunicação.

Assim, entende-se que, para o locutor, bem como para o receptor pertencente à mesma comunidade, a forma linguística só tem importância enquanto signo, variável e flexível. De outro modo, a forma linguística torna-se relevante a partir do significado que ela adquire em diferentes contextos de comunicação em que o locutor e o receptor estão inseridos. Isso se deve à variedade e à flexibilidade.

Bakhtin/Volochinov (2004, p. 95) considera que, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor não está relacionada a um sistema abstrato de formas normativas, mas com a linguagem nos contextos possíveis de uso de cada forma particular. A palavra apresenta-se ao falante como parte das diversas enunciações dos locutores e das diferentes enunciações de sua própria prática linguística. Além do mais, a consciência linguística dos sujeitos não tem o que fazer com a forma linguística enquanto tal, nem com a própria língua. A forma linguística pressuposta

[...] sempre se apresenta aos locutores no contexto das enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 95, grifo nosso).

Desse modo, as palavras só são compreendidas e despertam reações nos locutores e receptores quando transportam ressonâncias ideológicas ou relativas às vivências. Observa-se que, de maneira prática, não seja possível separar a língua de seu conteúdo ideológico, bem como de seu conteúdo vivencial; por isso, a forma linguística torna-se um elemento isolado ao todo da enunciação.

A enunciação, segundo Bakhtin/Volochinov (2004, p. 112), é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não tenha um interlocutor real, ele pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual o locutor pertence. Já a palavra é a função da pessoa do próprio interlocutor. Ela se caracteriza como o território do locutor e do interlocutor pelo fato de proceder *de* alguém e se dirigir *para* alguém. Através da palavra, o locutor define-se em relação aos outros e, por conseguinte, em relação à coletividade.

Assim, entende-se a palavra como produto da interação entre o locutor e o interlocutor. Conforme Bakhtin/Volochinov (2004, p. 112), se comparada a uma ponte, pode-se dizer que a palavra se apoia, em uma extremidade, sobre o locutor e na outra extremidade sobre o interlocutor, por isso é considerada um território comum aos envolvidos. Ao estabelecer essa analogia, também se observa que a palavra não pertence totalmente ao locutor ou ao interlocutor, pois ela estabelece um limite entre eles, embora, em determinado momento, o locutor seja o único dono da palavra.

De acordo com Bakhtin/Volochinov (2004, p. 113), a palavra, enquanto signo linguístico, é extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis e a própria realização desse signo na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais. A situação social mais imediata, bem como o meio social mais amplo estabelecem totalmente, a partir do seu próprio interior, a forma e o estilo ocasionais da enunciação.

Já a enunciação, enquanto produto do ato de fala, não pode ser considerada estritamente individual ou explicada a partir das condições psicofisiológicas do falante, uma vez que sua estrutura é essencialmente social e como tal só se torna efetiva entre falantes. De outro modo, a situação social e os participantes determinam a forma e os estilos da enunciação.

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico

de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 123).

Nessa perspectiva, observa-se que a língua se desenvolve na vida social e na relação com o outro, por isso a interação verbal se caracteriza como a sua realidade fundamental em que se materializam as enunciações. Já a materialização das enunciações ocorre por meio da palavra. De outro modo, a interação verbal realiza-se pela enunciação desde um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui as condições de vida de determinada comunidade linguística.

Nesse particular, a situação imediata de interação verbal e o meio social mais amplo definem a estrutura da enunciação, pois produzem efeitos para o locutor e para os outros no momento em que elaboram suas atividades mentais. A complexidade do discurso produzido pela atividade mental do locutor depende das relações estabelecidas pela sua orientação social.

Assim, a personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social. A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior um território social. Em consequência, todo o itinerário que leva a atividade mental (o 'conteúdo a exprimir') à sua objetivação externa (a 'enunciação') situa-se completamente em território social. Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 117).

Dessa maneira, a atividade mental constitui-se em um território exterior, que acompanha os atos, gestos ou estados de consciência dos locutores, caracterizando-se essencialmente um fato social e não como um ato individual e interior. A interação verbal perpassa a interação face a face, compreendendo tudo que está envolvido no processo de comunicação verbal, até os atos sociais de caráter não verbal, como os gestos e atos simbólicos.

Por conseguinte, Bakhtin/Volochinov (2004, p. 121) pressupõe que o centro organizador de toda expressão, de toda enunciação é exterior e está situado no meio social que envolve o indivíduo. A enunciação humana mais primitiva é do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extraorgânicas do meio social, ou seja, a enunciação não é definida no interior dos indivíduos. É, portanto, um produto da interação social determinado por uma situação mais imediata ou por um contexto mais amplo, constituído pelas condições sociais de uma comunidade linguística.

Em vista disso, compreende-se a natureza social da enunciação e a impossibilidade de reduzi-la à expressão do mundo interior do locutor. A atividade mental, assim como a

enunciação, é de natureza social. Nesse sentido, Bakhtin (1992, p. 279) afirma que a utilização da língua se efetua em forma de enunciados, orais ou escritos, que emanam dos integrantes das esferas da atividade humana. Os enunciados, concretos e únicos, refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas. Estas, por sua vez, são tão variadas como o caráter e os modos de utilização da língua; cada uma delas organiza a produção, circulação e a recepção dos seus tipos relativamente estáveis de enunciados denominados gêneros do discurso.

Nessa perspectiva, é preciso esclarecer que os gêneros do discurso são abordados aqui em razão de que se presume que eles, assim como outros aspectos que ainda serão expostos, direcionam, moldam as práticas sociais de linguagem que as crianças vivenciam em razão de eles serem apreendidos no decorrer da vida dos indivíduos como membros de uma comunidade. Os gêneros são ricos e possuem variedades infinitas, pois cada esfera comporta um repertório de gêneros do discurso que se diferencia e amplia-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Desse modo, Bakhtin/Volochinov (2004, p. 124) propõe que a evolução real da língua se desenvolve à proporção que “as relações sociais evoluem, a comunicação e a interação verbal evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal” até que esse processo de evolução se reflita na mudança das formas da língua. Portanto, a língua não vive e evolui historicamente no sistema linguístico abstrato de suas formas ou no conjunto os processos psíquicos dos indivíduos, mas na comunicação verbal concreta.

A partir das considerações realizadas, compreende-se que a língua, nessa perspectiva, não pode ser concebida como um sistema abstrato de normas estáveis, mas como um fenômeno interativo e em evolução, fruto de práticas sociais e históricas que se realiza através da interação verbal. Além disso, tal perspectiva evidencia a impossibilidade de descrever as vivências de linguagem sem considerar o contexto social em que os indivíduos estão inseridos, bem como as relações estabelecidas entre eles.

Na próxima seção, são considerados aspectos relacionados à diferenciação entre o tema e a significação dos enunciados, com o objetivo de elucidar ainda mais as relações entre os sujeitos envolvidos na interação verbal, bem como a adoção de uma atitude responsiva em relação ao enunciado. Isso porque, para descrever as práticas sociais vivenciadas pela criança, também é preciso apreender a maneira como os sujeitos se relacionam em relação a elas, o que esperam do outro ao enunciar, quais são as interferências provocadas pelo outro no próprio enunciado.

## 2.2 TEMA E SIGNIFICAÇÃO

De acordo com Bakhtin/Volochinov (2004, p. 128), o tema, assim como a própria enunciação, é individual e reiterável. Ele é concreto e se apresenta em uma situação histórica que deu origem à enunciação. Além do mais, o tema da enunciação é determinado igualmente pelas formas linguísticas que entram em sua composição e pelos elementos não verbais da situação. Já por significação, compreendem-se os elementos que são reiteráveis e idênticos em todas as situações em que são repetidos. Esses elementos são naturalmente abstratos e fundados sobre uma convenção.

Com o objetivo de exemplificar a diferenciação entre tema e significação, Bakhtin/Volochinov (2004, p. 129) utiliza a enunciação “Que horas são?”. Em relação ao tema, ela tem um sentido diferente toda vez que é usada, de acordo com a situação histórica concreta em que é pronunciada. Por outro lado, em relação à significação, a enunciação é idêntica em todas as situações de uso, composta pelas palavras que fazem parte dela e de suas relações morfológicas e sintáticas.

De outro modo, a enunciação “Que horas são?” pode estar inserida em diferentes contextos de comunicação. Quando um aluno, por exemplo, pergunta ao professor “Que horas são?” com o objetivo de saber quantos minutos ainda faltam para o início do recreio ou quando um colega de trabalho pergunta ao outro “Que horas são?” com a intenção de saber quanto tempo ainda lhe resta para realizar determinada tarefa. Nessa perspectiva, observa-se que, em cada interação, muda-se o tema do enunciado devido à concretude da situação em que ele está inserido. Já as significações estabilizadas desse mesmo enunciado permanecem a cada nova interação verbal.

Dessa maneira, o tema da enunciação é concreto, de natureza histórica e se renova a cada interação verbal. Por sua vez, a significação é de natureza abstrata e se constitui na permanência e estabilidade. Nessa perspectiva,

o tema é um conjunto de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. O tema é uma *reação da consciência em devir ao ser em devir*. A significação é um *aparato técnico para a realização do tema*. Bem entendido, é impossível traçar uma fronteira mecânica absoluta entre a significação e o tema. Não há tema sem significação, e vice-versa. (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 2004, p. 129).

Considera-se, pois, a impossibilidade de delinear uma fronteira clara entre tema e significação. No entanto, as distinções entre ambas evidenciam a significação relacionada ao

signo linguístico e o tema, ao signo ideológico, resultante de enunciações concretas e da compreensão ativa entre os sujeitos. A compreensão ativa, nesse contexto, evidencia as relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos na interação verbal.

Bakhtin/Volochinov (2004, p. 131) considera que a diferenciação entre tema e significação adquire maior clareza quando relacionada ao *problema da compreensão*, pois, para compreender um enunciado, falado ou escrito, é necessário saber previamente o significado das palavras, além de compreender o contexto comunicativo em que ele foi produzido. Assim,

compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 2004, p. 131-132).

Os indivíduos não são passivos em relação à enunciação produzida pelo outro. Ao contrário, eles são expostos ao tema e as significações do enunciado em determinado contexto de interação verbal, orientam-se a partir dele e adotam uma atitude responsiva em relação ao enunciado.

Conforme Bakhtin/Volochinov (2004, p. 132), a enunciação é transferida para a mente do ouvinte, a outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão de um enunciado é uma forma de *diálogo*, a compreensão está para a enunciação assim como uma réplica está para o diálogo. Logo, a compreensão é colocar ao enunciado do locutor uma *contrapalavra*, uma resposta.

De outro modo, quando um locutor fala ao seu interlocutor, espera que ele assuma uma postura ativa diante da mensagem e que seja capaz de respondê-la. A resposta será o resultado de uma postura ativa do interlocutor que, por sua vez, ao compreender as enunciações elaboradas pelo locutor, assume uma postura de sujeito responsivo ativo. Por conseguinte, um processo ativo se estabelece entre os interlocutores envolvidos na comunicação verbal, pois o locutor espera do interlocutor uma resposta não mais passiva em relação à percepção e compreensão do enunciado. Tanto que

[...] o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc. e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (BAKHTIN, 1992, p. 290).

O processo ativo estabelece-se entre os parceiros da comunicação verbal a partir do momento em que o ouvinte, assim como o locutor, é considerado um participante ativo da interação, caracterizando uma interlocução. Dessa maneira, a compreensão responsiva, de acordo com Bakhtin (1992, p. 291), é a fase preparatória para uma resposta. O locutor postula uma compreensão responsiva ativa em relação ao enunciado produzido; ele espera do ouvinte “uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc.” Ao concordar, refutar ou ampliar a enunciação do outro, o interlocutor torna-se um sujeito responsivo ativo e o enunciado se constitui no fato de dirigir-se a alguém.

Nessa perspectiva, diferentemente das unidades da língua, que são impessoais e não se dirigem a ninguém, o enunciado possui autor e destinatário. Segundo Bakhtin (1992, p. 326), o enunciado reflete com grande intensidade a influência do destinatário e a sua presumida reação-resposta. É a partir da influência do destinatário e da sua possível resposta que o locutor seleciona todos os recursos linguísticos de que necessita.

Em consequência, nas esferas da vida, a situação social, a posição e a importância do destinatário repercutem na comunicação verbal. Assim,

a estrutura da sociedade em classes introduz nos gêneros do discurso e nos estilos uma extraordinária diferenciação que se opera de acordo com o título, a posição, a categoria, a importância conferida pela fortuna privada ou pela notoriedade pública, pela idade do destinatário e, de modo correlato, de acordo com a situação do próprio locutor (ou escritor). (BAKHTIN, 1992, p. 322).

As diferenciações que se operam nos gêneros do discurso e nos estilos em relação à estrutura da sociedade em classes são amplas e funcionam como exemplos básicos e compreensíveis para ilustrar a influência do destinatário sobre a estrutura e o estilo do enunciado. No entanto, em relação ao caráter pessoal e de proximidade do relacionamento existente entre o destinatário e locutor, essas diferenças de estilo são mais sutis.

De acordo com Bakhtin (1992, p. 323), no contexto dos gêneros familiar e íntimo, o destinatário é percebido fora dos âmbitos da hierarquia e das convenções sociais, resultando em uma franqueza específica da fala, em que são abolidas as proibições e convenções discursivas. Nesses contextos, estabelece-se uma máxima proximidade interior entre locutor e destinatário. O locutor, por sua vez, confia no destinatário, em sua sensibilidade e na boa vontade de sua compreensão.

A influência do destinatário sobre a enunciação direciona uma reflexão profunda sobre o estilo das enunciações produzidas em sala de aula. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que a criança deva ser compreendida pelo seu destinatário, de que haja uma proximidade

interior entre ambos. Além disso, há necessidade de que o educando possa confiar em seu destinatário e “na boa vontade de sua compreensão”. Tal reflexão evidencia que as crianças precisam ser compreendidas em sala de aula fora do âmbito da hierarquia social; na maioria das vezes, o professor é o detentor do conhecimento e um destinatário muito distante às suas enunciações.

Bakhtin (1992, p. 324) defende que o estilo do enunciado depende do modo como o locutor percebe e compreende seu destinatário e na maneira como ele presume uma compreensão responsiva ativa. As diferentes formas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso, de modo que não seja possível definir o estilo baseando-se unicamente no conteúdo do discurso e na relação do locutor com esse conteúdo.

Assim, a diversidade dos gêneros do discurso é determinada pela relação que se busca estabelecer com o destinatário, além do conteúdo do próprio discurso e sua relação com o locutor. Tal diversidade, consoante Bakhtin (1992, p. 302), deve-se ao fato de “eles variarem conforme as circunstâncias, posição social e o relacionamento pessoal dos parceiros.” Dessa maneira, as formas do gênero se diferenciam consideravelmente em relação às formas da língua, por serem, de maneira geral, “mais maleáveis, mais plásticas e mais livres.” No entanto, os gêneros não deixam de ter um valor normativo, uma vez que eles são dados ao locutor.

Nessa perspectiva, Bakhtin (1992, p. 304) afirma que o locutor recebe as formas prescritivas da língua e as formas não menos prescritivas do enunciado, os gêneros do discurso. Eles são tão indispensáveis como as formas da língua para que se efetive um entendimento recíproco entre os locutores; eles organizam a fala da mesma maneira que as normas gramaticais. De outro modo, os locutores aprendem a moldar a fala às formas do gênero e a ouvir a fala do outro, presumindo-o.

Portanto, os gêneros do discurso variam, assim como as esferas da atividade humana. Eles estão estritamente ligados às relações estabelecidas entre os sujeitos e aos contextos em que eles estão inseridos. De certo modo, os gêneros regulamentam a interação entre os falantes, ao passo que são adquiridos durante a interação verbal que se efetiva entre eles e permitem a previsão dos efeitos de sentido e comportamentos nas mais diversas situações de comunicação.

Já a interação verbal, na concepção do círculo de Bakhtin, realiza-se através da enunciação e constitui a realidade fundamental da linguagem. O locutor age sobre o interlocutor que, por seu turno, orienta seus enunciados antes e durante o processo de comunicação. Os sujeitos, nesse contexto, tornam-se ativos e responsivos, caracterizam-se como seres de

respostas, constituídos na e pela linguagem. A linguagem é concebida enquanto atividade, realizada por sujeitos históricos, sociais e culturalmente situados.

Nessa perspectiva, busca-se compreender onde e como se verifica a atitude responsiva nas práticas sociais de comunicação vivenciadas pela criança, qual é o papel do outro nesse contexto. Através de tais práticas, procura-se evidenciar o que a criança espera do outro, como ela presume a compreensão do outro em relação aos enunciados que produziu, se o outro de fato exerce uma compreensão ativa nesses contextos específicos de comunicação verbal.

A linguagem como atividade, inserida em um contexto sócio-histórico e cultural, desenvolve-se, em nossa cultura, por meio de práticas de linguagens orais e escritas. Refletir sobre essas práticas é nosso intuito na próxima seção.

### 2.3 PRÁTICAS DE ORALIDADE E ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR

Do ponto de vista cronológico, a fala tem uma grande precedência sobre a escrita. No entanto, do ponto de vista do prestígio social, a escrita é concebida com maior notoriedade em relação à fala. De acordo com Faraco e Tezza (1993), uma das razões históricas da supervalorização da escrita em relação à oralidade é a progressiva transformação da sociedade em uma instituição grafocêntrica, em que a palavra escrita se constitui como um elemento fundamental para a sua sobrevivência e continuidade, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder.

Já no sistema escolar de ensino, a supervalorização da escrita, possivelmente, consolidou-se em decorrência de uma visão grafocêntrica do ensino da língua. Observa-se que a linguagem oral é pouco abordada e, muitas vezes, não é trabalhada em sala de aula, apesar de sua interferência ser facilmente percebida na escrita de inúmeros educandos, nas diferentes etapas da educação básica. Tais interferências são compreendidas, nesse contexto, como fruto das reflexões que os educandos estabelecem entre oralidade e escrita.

Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que o ensino deve respeitar a integralidade da língua, privilegiando suas modalidades constitutivas. Além disso, deve-se levar em conta que o contexto escolar pode contribuir consideravelmente para que o educando se torne sujeito ativo e responsivo nas diferentes possibilidades de interação social que se dão por meio da linguagem – oral ou escrita. Para tanto, é imprescindível aproximar o ensino de língua aos conhecimentos linguísticos que as crianças já trazem e compartilham em sala de aula.

É importante considerar que os educandos que ingressam no 1º ano do ensino fundamental, aos seis anos de idade, já são capazes de compreender e de falar a Língua

Portuguesa com propriedade e eficiência comunicativa. A conversação é a primeira das formas de linguagem a que a criança é exposta e, provavelmente, a única que ela nunca deixará de utilizar durante sua vida. Desde os primeiros dias de vida, ela é inserida na atividade conversacional, um aprendizado sistemático e culturalmente marcado, em que as atenções para as regras de uso se sobrepõem às preocupações meramente linguísticas, uma vez que os familiares não só se dirigem à criança dialogando com ela, mas constroem e atribuem significados às suas manifestações.

Cagliari (1998, p. 202) ressalta que as crianças aprendem a falar usando a linguagem no seu contexto natural e na sua forma mais plena e abrangente possível. Entretanto, se a escola tirar o ambiente natural de uso da linguagem e o colocar em um contexto artificial, em que a linguagem é avaliada a todo instante e não é usada somente para as pessoas se comunicarem e interagirem linguisticamente, certamente fará com que a criança passe a duvidar das habilidades linguísticas que já adquiriu.

Além do mais, quando aprendem a falar, as crianças passam a dominar não só os sons da fala e os significados literais das palavras, mas também as formas de argumentar, de construção da coerência e da coesão dos textos e o uso real e metafórico da linguagem. Segundo Cagliari (1998, p. 205), isso tudo é adquirido com a aquisição da linguagem oral. Se a escola encarar a alfabetização dessa forma, conseguirá fazer com que os educandos aprimorem essas habilidades orais quando forem aprender a ler e a escrever, enriquecendo-as.

Fávero, Andrade e Aquino (2000, p. 116) afirmam que o professor precisa valorizar a linguagem presente nos textos falados pelos educandos como ponto de partida para a reflexão sobre sua língua materna. Afinal, eles conhecem muitas coisas sobre a linguagem, só não estão acostumados a refletir sobre seu funcionamento. A valorização dos conhecimentos advindos das situações de comunicação em que os educandos estão inseridos é muito importante para que eles percebam que estão diante do mesmo objeto e não de objetos estritamente diferentes.

Nessa perspectiva, segundo Leal (2008, p. 56), os aprendizes de produção de texto são sujeitos que produzem discursos em determinada situação comunicativa e o fazem a partir de um lugar social, histórico e determinado. Os textos produzidos são enunciados concretos que manifestam o modo como esses sujeitos produtores se relacionam nesse processo constitutivo. Além disso, a autora evidencia a necessidade de o professor que ensina a escrever ser um leitor privilegiado dos textos produzidos pelas crianças; é preciso “fazê-lo com os olhos da compreensão”.

Desse modo, entende-se que o professor deva reconhecer os textos escritos pelos educandos como instâncias discursivas individualizadas que evidenciam um conjunto de

relações significativas, fruto da vivência de diferentes situações comunicativas, bem como das relações sociais e históricas do educando. Nesse sentido,

para compreender um texto, é necessário entender como se realiza a discursividade que o constitui, isto é, reconhecer que um texto é um conjunto de relações significativas, produzidas por um sujeito marcado pela sua existência histórica e social, pela sua inserção em determinado mundo cultural e simbólico. (LEAL, 2008, p. 56).

Ainda de acordo com a autora, se o professor assim compreender o texto da criança, ele começa a receber a palavra do “outro”, para poder realizar a atitude responsiva ativa. Isso porque os educandos que produzem seus textos esperam uma resposta ao que produziram; quando compreendidos, os próprios textos se transformam em fontes muito ricas para o estabelecimento do diálogo ativo entre os sujeitos aprendizes.

Desse modo, o interlocutor do texto, de quem o sujeito espera uma resposta, uma concordância ou uma refutação, também merece destaque em relação à condição de produção, visto que, de acordo com Leal (2008, p. 54), um texto manifesta-se como o produto de um sujeito que, a seu modo, através das diferentes possibilidades e formas de linguagem, busca estabelecer determinado tipo de relação com seu interlocutor.

Além do mais, considera-se que ninguém fala para si. Por razão semelhante, ninguém escreve apenas para si. Segundo Cagliari (1998, p. 213), desde a alfabetização, o professor deve desenvolver atividades de produção de textos em um contexto no qual a criança tenha um interlocutor e um leitor real para o que produz. Portanto, as atividades de produção de texto propriamente ditas devem ser feitas sempre com possíveis leitores em mente.

Nesse sentido, Bakhtin (1992, p. 320) afirma que o papel dos outros, para os quais o enunciado se elabora, é muito importante, pois eles não são ouvintes passivos, mas participantes ativos e determinantes da comunicação verbal e de sua configuração. Desde o início, o produtor do enunciado aguarda a resposta do outro, espera uma ativa compreensão responsiva, como se o enunciado fosse construído ao encontro dessa resposta.

De outro modo, o enunciado é elaborado em função de uma eventual reação-resposta que se caracteriza como o objetivo preciso de sua elaboração. No enunciado, está refletida a influência do destinatário e de sua presumida reação-resposta. É sob maior ou menor influência do destinatário e da sua presumida resposta que o locutor seleciona todos os recursos linguísticos de que necessita. Além do mais, ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não poderia haver enunciado.

No processo de produção de um enunciado, oral ou escrito, o interlocutor/leitor serve não só como referência e como mecanismo regulador, mas também como fonte de conhecimento a ser utilizado pelo produtor. Nessa perspectiva, Bakhtin (1992, p. 321) reitera que o locutor sempre leva em conta o fundo aperceptivo sobre o qual sua fala será recebida pelo destinatário, o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos, opiniões e convicções. Esses fatores serão determinantes na escolha do gênero, dos procedimentos composicionais e, por fim, na escolha dos recursos linguísticos.

Ainda segundo Bakhtin (1992, p. 324), quando se subestima a relação do locutor com o outro e com seus enunciados – existentes ou presumidos –, não se pode compreender nem o gênero nem o estilo de um discurso, visto que o estilo depende do modo como o locutor percebe e compreende seu destinatário e do modo que ele presume uma compreensão responsiva ativa. Dessa maneira, torna-se essencial considerar a importância do destinatário, do interlocutor, no momento da produção textual realizada em sala de aula.

No entanto, de acordo com Leal (2008, p. 55), a lógica escolar elimina a atitude responsiva ativa, pois o educando sabe de antemão que nada ou muito pouco pode se esperar como resposta efetiva ao que produz. O resultado, em determinadas práticas de sala de aula, é o entendimento de que o texto escrito é um produto fechado, com fim em si mesmo. Nessa perspectiva, a autora relaciona a inversão de lógica de determinadas práticas de sala de aula, em que o educando escreve para ser corrigido, à afirmação de Bakhtin (1992, p. 350): “se nada esperamos da palavra, se sabemos de antemão tudo que ela pode dizer, esta se separa do diálogo e se coisifica.”

Percebe-se que a reflexão acerca do ensino de produção textual requer que o texto produzido seja considerado como o produto de um sujeito que busca estabelecer determinado tipo de relação com seu interlocutor:

[...] o aprendiz (o aluno), na escola, ao dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro (professor), espera dele algum retorno, não um retorno qualquer, mas algo capaz de permitir uma dialogia, entendendo-a como um momento de produção de sentido, de dizeres e de trocas significativas. (LEAL, 2008, p. 55).

No entanto, na maioria das vezes, o educando obtém como resposta à sua produção uma nota, um conceito ou um enquadramento em categorias que o classificam, que buscam verificar onde há erros ou acertos. Tais respostas destituem o educando das possibilidades de interação.

À vista disso, de acordo com Leal (2008, p. 64), as atitudes que rejeitam as ideias apresentadas por um locutor em função de questões linguísticas e formais negam a atitude

responsiva ativa. Ou seja, a preocupação dos professores em assinalar problemas linguísticos, entendidos como gramaticais, ortográficos e estruturais, “afasta o aprendiz de sua condição de sujeito que produz textos, inserindo-o muito mais na condição de um sujeito que produz ‘língua’”.

Nesse sentido, entende-se que, na maioria das vezes, o professor dá ênfase à necessidade de assinalar os problemas linguísticos por receio de estar sustentando os “erros” ou deixando de ensinar. O que de fato acontece é que essa preocupação demasiada desvia a atenção do professor para o educando enquanto sujeito ativo e responsivo em diferentes possibilidades de interação social não só escritas.

Além disso, muitos “erros” observados nas produções escritas das crianças são atrelados à interferência da fala sobre a escrita. Diferentes estudos buscam esses erros nos textos dos educandos com o objetivo de explicitá-los, analisá-los ou de encontrar estratégias pedagógicas para amenizá-los. A incoerência que se observa, nesse sentido, é que, em alguns casos, o educando não é compreendido como sujeito que reflete, que estabelece relações e se apoia em conhecimentos linguísticos que já possui para, assim, apropriar-se do sistema de escrita alfabética. Tanto que os erros dos educandos, nesse sentido, revelam uma reflexão sobre os usos linguísticos da fala e da escrita.

Nessa perspectiva, Signorini (2001, p. 114) considera que, nas instituições escolares e acadêmicas, a escrita tende a ser percebida, sobretudo, como um objeto autossuficiente em relação às práticas de produção de linguagem que são mais familiares aos educandos. Além disso, a escola contrapõe e exclui a oralidade ao passo que trabalha com um ideal de pureza de uma escrita que não se confunde com a fala. Todo desafio de escrever corretamente passa a ser o de limpar de escrita, o que é percebido como resíduo ou “interferência” da oralidade ou reproduzir determinada lógica institucionalizada de produção de texto.

De maneira oposta, a partir das considerações realizadas, compreende-se que o texto produzido pelo educando é resultante de um conjunto de relações; portanto, os conhecimentos linguísticos que as crianças possuem influenciam consideravelmente em suas produções. No caso da criança dos anos iniciais do ensino fundamental, seus conhecimentos se aproximam muito mais da oralidade do que da escrita em razão de sua vivência na linguagem se constituir muito mais por experiências orais – realidade que descrevemos neste trabalho.

Assim, a criança constrói suas concepções de escrita partindo da oralidade; por isso, muitas marcas orais podem ser evidenciadas em suas produções escritas. No entanto, essa tendência diminui à medida que ela adquire experiência e propriedade na produção de textos escritos. Nesse sentido, entende-se que as reflexões estabelecidas pela criança devam ser

compreendidas ao longo desse processo, o educando precisa ser compreendido como um sujeito que reflete, que estabelece relações, que se apoia nos conhecimentos que já possui para dominar um sistema que ainda não conhece.

A partir das reflexões realizadas, entende-se que as práticas de oralidade e escrita no contexto escolar devam valorizar a integralidade da língua, considerar as vivências de linguagem que os educandos já possuem e compartilham em sala de aula, além de compreendê-los como sujeitos ativos que refletem, estabelecem relações e buscam a compreensão responsiva ativa do interlocutor.

Ademais, a produção textual deve ser compreendida como algo que não depende apenas dos recursos da língua e de suas significações; é preciso considerar quem são seus interlocutores e os contextos sociais e históricos, uma vez que os contextos também influenciam nos sentidos do texto.

Com o objetivo de evidenciar e descrever o deslocamento do sujeito do ensino fundamental entre práticas sociais de fala e escrita, por vezes hibridizadas, no próximo capítulo, aborda-se o embricamento entre oralidade e escrita, compreendendo-as na perspectiva de suas semelhanças, proximidades, do misto e do híbrido. Dessa maneira, revela-se a impossibilidade de analisar a linguagem oral tendo como espelho os moldes utilizados na linguagem escrita ou vice-versa, muito menos sem levar em consideração o sujeito que enuncia, nesse contexto, a criança.

### 3 FALA, ESCRITA, HIBRIDISMO E ESFERA SOCIAL

Os estudos que propõem uma dicotomia entre a fala e a escrita ou uma superioridade da escrita em relação à fala perdem o sentido a partir dos pressupostos de Bakhtin (1992/2004), para quem a língua vive e evolui na dinâmica social e cultural, na comunicação verbal estabelecida entre sujeitos pertencentes à mesma comunidade linguística e integrados a uma situação social imediata.

À vista disso, neste capítulo, são expostas as contribuições de Marcuschi (2008, 2010), para quem as relações entre fala e escrita podem ser vistas no contínuo fundado nos próprios gêneros textuais em que se manifesta o uso da língua no cotidiano. Nesse sentido, oralidade e escrita são compreendidas na perspectiva de suas semelhanças, proximidades, do misto e do híbrido.

#### 3.1 FALA E ESCRITA

A língua – falada ou escrita – reflete a organização da sociedade, uma vez que ela própria mantém relações complexas com as representações e as formações sociais. A concepção de língua assumida por Marcuschi (2010, p. 43) pressupõe um fenômeno heterogêneo, variável, histórico e social, indeterminado sob o ponto de vista semântico e sintático e que se manifesta em situações de uso concreto como texto e discurso. Logo, heterogeneidade e indeterminação encontram-se na base da concepção de língua pressuposta.

Nesse contexto, a língua não é concebida como um sistema de regras determinado, abstrato e homogêneo. Ao contrário, ela está sendo proposta como um fenômeno com múltiplas formas de manifestação, dinâmico e suscetível a mudanças, bem como fruto de práticas sociais e históricas e que se realiza nas mais diversas situações de produção. Assim,

[...] parte-se da noção de *funcionamento de língua* como fruto também das *condições de produção*, ou seja, da atividade de produtores/receptores de textos situados em contextos reais e submetidos a decisões que seguem estratégias nem sempre dependentes apenas do que se convencionou a chamar de *sistema linguístico*. (MARCUSCHI, 2010, p. 42, grifo nosso).

Marcuschi (2008, p. 61) admite que a língua seja sistemática e que ela se constitua a partir de um conjunto de símbolos ordenados, mas afirma que ela não é predeterminada de modo explícito e completo, nem autossuficiente. Seu funcionamento vai se integrando a uma série de outros aspectos sensíveis a muitos fenômenos que nada têm a ver com a forma

diretamente. Há vários aspectos do funcionamento da língua que são explicados de maneira mais relevante quando observados também na correlação com fatores sociais, como a relação entre a língua falada e a língua escrita.

Nas diferentes esferas da atividade humana, tanto a fala quanto a escrita são imprescindíveis. Ambas são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos, nem uma dicotomia. Ou seja, oralidade e escrita são modos de representação social que se revelam em práticas específicas. Os sentidos e as respectivas formas de organização linguísticas dos textos se dão no uso da língua como atividade situada. Isso se dá na mesma medida tanto da fala quanto da escrita.

De acordo com Marcuschi (2010, p. 25), a fala seria “uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral [...], sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano.” A oralidade, por sua vez, seria “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora.” A escrita seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais caracterizadas por sua constituição gráfica. Do ponto de vista de sua tecnologia, pode manifestar-se por unidades alfabéticas, ideogramas ou unidades ideográficas.

Por conseguinte, a fala, enquanto manifestação da prática oral, é adquirida naturalmente em contextos informais do dia a dia e nas relações sociais e dialógicas. Por outro lado, a escrita, como manifestação formal do letramento, em sua faceta institucional, é adquirida em contextos formais, na escola. Por isso, seu caráter mais prestigiado como bem cultural desejável. Entretanto, isso não significa que a escrita seja superior à oralidade, assim como a convicção de que a escrita é derivada e a fala é primária é tão generalizada quanto equivocada.

As tendências de tratamento dos estudos que se ocupam das relações entre fala e escrita são variadas. A de maior tradição entre os linguistas é a que se dedica à análise das relações entre as duas modalidades de uso da língua e percebe, acima de tudo, as diferenças na perspectiva dicotômica. Essa visão, segundo Marcuschi (2010, p. 28), possui caráter estritamente formal e manifesta enorme insensibilidade para os fenômenos dialógicos e discursivos, uma vez que conceber a língua a partir de dicotomias estritas consiste, no geral, em uma análise que se volta ao código e permanece essencialmente no fato linguístico.

A perspectiva das dicotomias estritas deu origem ao prescritivismo de uma única norma linguística tida como padrão, denominada norma culta. É dela que derivam as dicotomias

estanques que dividem a língua falada e a língua escrita, com a definição de propriedades específicas e exclusivas para cada modalidade, tais como as dispostas no Quadro 1.

Quadro 1 – Dicotomias estritas

<b>fala</b>	<i>versus</i>	<b>escrita</b>
contextualizada		descontextualizada
dependente		autônoma
implícita		explícita
redundante		condensada
não planejada		planejada
imprecisa		precisa
não normatizada		normatizada
fragmentária		completa

Fonte: Marcuschi (2010, p. 27).

Essas dicotomias, consoante Marcuschi (2010, p. 28), são frutos de uma observação fundada na natureza das condições empíricas de uso da língua e não de características dos textos produzidos. Não há, portanto, preocupação alguma com os usos discursivos, tampouco com a produção textual. Além do mais, uma das conclusões postuladas pela perspectiva da dicotomia estrita é a que considera a fala como o lugar do erro e do caos gramatical, concebendo a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua.

Segundo a perspectiva defendida por Marcuschi (2010, p. 35), é necessário ter presente que, assim como a fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas, também a escrita não dispõe de propriedades intrínsecas privilegiadas, uma vez que ambas se revelam em práticas específicas. Postular algum tipo de supremacia ou superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão inadequada. De acordo com o autor, em primeiro lugar, deve-se analisar o aspecto que se está comparando e considerar que essa relação não é homogênea, nem constante.

Por meio dessa concepção, Marcuschi (2010, p. 43) supõe que fala e escrita podem ser produtivamente vistas e analisadas na perspectiva do uso, e não apenas do sistema. Do ponto de vista dos usos do cotidiano, a oralidade e a escrita não são responsáveis por domínios estanques e dicotômicos, tornando praticamente impossível o tratamento das relações entre elas centrando-se exclusivamente no código.

Nesse caso, a determinação da relação entre fala e escrita torna-se mais apropriada levando-se em consideração os usos do código, promovendo a eliminação da dicotomia estrita e a sugestão de uma diferenciação gradual ou escalar. Portanto, fica de antemão eliminada uma série de distinções geralmente feitas entre fala e escrita, como contextualização (na fala) *versus*

descontextualização (na escrita), implicitude (na fala) *versus* explicitude (na escrita) e assim por diante.

Desse modo, Marcuschi (2010, p. 37) defende a hipótese de que as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual, e não na relação dicotômica de dois polos opostos, uma vez que ambas fazem parte do mesmo sistema da língua. Por esse ângulo, a noção de contínuo pressupõe uma relação escalar ou gradual em que uma série de elementos se interpenetra em termos de função social, potencial cognitivo, práticas comunicativas, contextos sociais, nível de organização, seleção de formas, estilos, estratégias de formulação, aspectos constitutivos e formas de manifestação.

De outro modo, Marcuschi (2006, p. 35) concebe a noção de contínuo como uma relação escalar ou gradual em que uma série de elementos se interpela em termos de função social, potencial cognitivo, práticas comunicativas, contextos sociais, nível de organização, seleção de formas, estilos, estratégias de reformulação, aspectos constitutivos e formas de manifestação.

A partir disso, observa-se que algumas ideias equivocadas em relação às modalidades da língua são eliminadas, como a de que a escrita é uma representação da fala ou de que a fala é primária e a escrita, derivada. Dessa maneira, o contínuo verificado entre a fala e a escrita também tem o seu correlato no contínuo dos gêneros textuais como forma de representação de ações sociais, uma vez que, da perspectiva dos usos do cotidiano, fala e escrita não são responsáveis por domínios estanques.

Segundo Marcuschi (2008, p. 152) os estudos dos gêneros textuais é antigo e, inicialmente, direcionava-se à literatura. No entanto, com o passar do tempo, eles perpassaram tais fronteiras, chegando à linguística de maneira geral e, em particular, nas perspectivas discursivas.

Em relação às perspectivas em curso no Brasil, Marcuschi (2008, p. 152) afirma que há uma enorme difusão de trabalhos com influências de Bakhtin. De acordo com o linguista, Bakhtin “fornece subsídios teóricos de ordem macroanalítica e categorias mais amplas, que pode ser assimilado por todos de forma bastante proveitosa”. Por outra forma, Bakhtin representa um tipo de bom-senso teórico no que se refere à concepção de linguagem.

Dentre as perspectivas teóricas para o estudo dos gêneros textuais, encontra-se a interacionista e sociodiscursiva constituída, principalmente por autores como Dolz e Schneuwly, ela resgata a proposta de gêneros do discurso postulada por Bakhtin (1992) e preocupa-se, em particular, com o ensino dos gêneros na língua materna. De outro modo, tal perspectiva reconhece que os textos apresentam um caráter sócio-histórico, ou seja que

pertencem a determinados lugares e épocas, respondem a vozes sociais e possuem diferentes intencionalidades que variam conforme as circunstâncias.

À vista disso, Marcuschi (2008, p. 191) pressupõe que a tentativa de observar os gêneros na relação entre fala e escrita resultaria uma visão antidicotômica ao sugerir que “eles são históricos e têm origens nas práticas sociais.” Nesse sentido, os gêneros textuais estão diretamente atrelados à vida cultural e social e, inevitavelmente, estão sempre sofrendo modificações à medida que a sociedade se modifica. Além do mais, “os gêneros são sociocomunicativos e revelam práticas.” Eles apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Por se revelarem em práticas sociais, “os gêneros textuais estabilizam determinadas rotinas de realização.” Eles não são frutos de invenções individuais e operam como geradores de expectativas de compreensão mútua, ou seja, condicionam os falantes a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, sob o ponto de vista do léxico, do grau de formalidade ou da natureza dos temas.

“Os gêneros textuais tendem a ter uma forma característica”, porém as distinções entre um gênero e outro não são predominantemente linguísticas, mas funcionais. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. Desse modo, “nem tudo neles pode ser definido sob o aspecto formal.” Os gêneros não são entidades formais, mas entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos.

Nesse sentido, pode-se dizer que a tipicidade de um gênero provém de suas características funcionais. Os gêneros textuais situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Sociedades tipicamente orais desenvolvem determinados gêneros que se perdem em outras tipicamente escritas e penetradas pelo alto desenvolvimento tecnológico. Portanto, “a funcionalidade dos gêneros lhes dá maleabilidade e definição”, capacidade de adaptação e ausência de rigidez.

Por fim, o aspecto central da observação dos gêneros na relação entre fala e escrita é a impossibilidade de situar a oralidade e a escrita em sistemas linguísticos diversos, de modo que ambos fazem parte do mesmo sistema de língua. “Os gêneros são eventos com contrapartes tanto orais como escritas.” Eles se distribuem pelas duas modalidades, oral e escrita, num contínuo, desde os mais informais aos mais formais e em todos os contextos e situações da vida cotidiana.

Nessa perspectiva, uma primeira explicitação da hipótese postulada e que contempla a relação entre fala e escrita numa visão não dicotômica sob o ponto de vista sociointeracional seria:

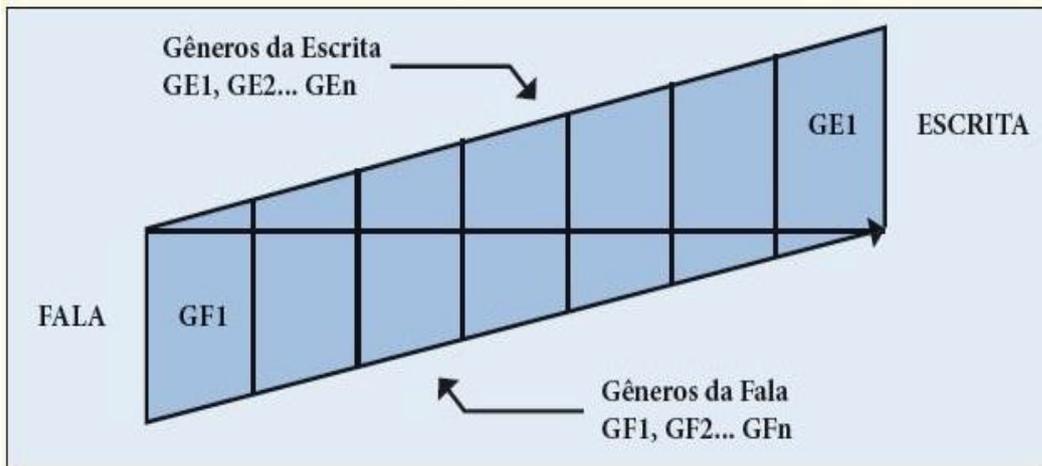
*O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos. (MARCUSCHI, 2010, p. 42, grifo do autor).*

Desse modo, tanto a fala quanto a escrita apresentam um continuum de variações. Assim, a comparação deve tomar como critério básico de análise uma relação fundada no continuum dos gêneros textuais para evitar dicotomias estritas. Pode ser tomada como exemplo a comparação entre uma entrevista profissional e uma conversa com amigos, pertencente à mesma modalidade oral. Elas apresentam uma linguagem completamente diferente, uma vez que, em uma entrevista profissional, utiliza-se um discurso formal, mais próximo à modalidade escrita. Logo, a prática social é diferente nas duas atividades, mesmo pertencendo à mesma modalidade.

Marcuschi (2010, p. 42) enfatiza que o sucesso da análise entre fala e escrita depende, em grande parte, da concepção de língua que fundamenta a perspectiva teórica, assim como a perspectiva de língua. Nesse contexto, parte-se da noção de funcionamento da língua como fruto também das condições de produção, ou seja, da atividade de produtores/receptores de textos situados em contextos reais de uso. É a partir dessa concepção de língua que surge a necessidade de adoção de um componente funcional para analisar a relação da fala *versus* escrita enquanto modalidades de uso.

Segundo Marcuschi (2008), o Gráfico 1 oferece uma noção esquemática dessa postura. Em consequência, surge um conjunto de variações, e não uma simples variação linear.

Gráfico 1 – Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais



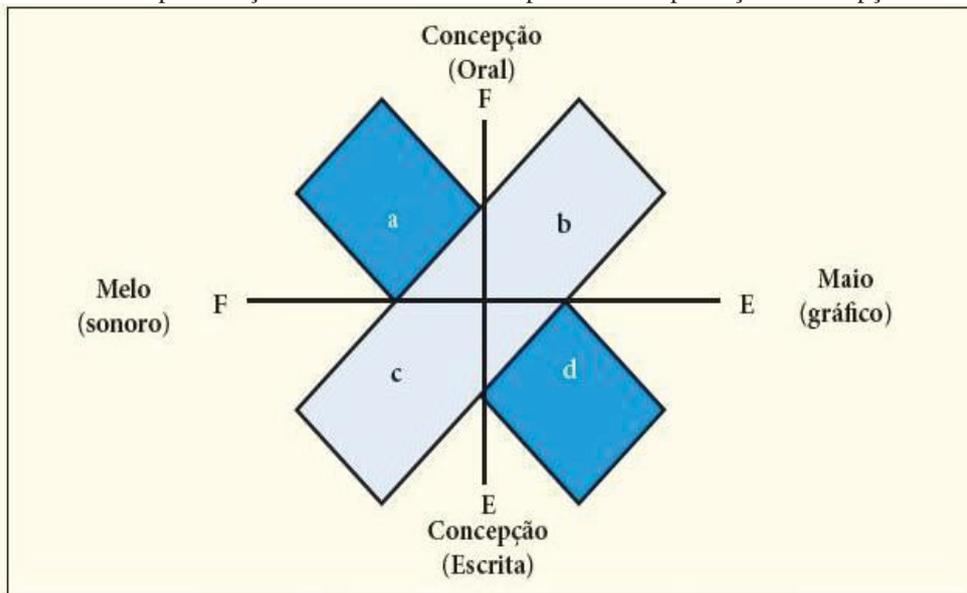
Fonte: Marcuschi (2010, p. 38).

Nesse gráfico, há dois domínios linguísticos (fala e escrita), em que se encontram os gêneros textuais (G), observando-se que ambos se dão em dois contínuos: na linha dos gêneros textuais (GF1, GF2...GFn e GE1, GE2...GEN) e na linha das características específicas de cada modalidade. Assim, um determinado gênero escrito (GE), como um artigo científico, seria o GE1 e representaria uma espécie de protótipo da modalidade, não sendo aconselhável compará-lo a um gênero da fala (GF), tal como GF1, que seria o protótipo da fala, por exemplo, uma conversação espontânea.

É possível observar uma variedade de textos produzidos em condições naturais e espontâneas nos mais diversos domínios das duas modalidades. Os textos entrecruzam-se sob muitos aspectos e, por vezes, constituem domínios mistos. Um poema declamado não se torna um texto falado na hora da declamação, e sim um texto escrito oralizado, já que sua concepção foi no formato escrito. O mesmo pode ser observado em relação aos textos de um noticiário televisivo.

O Gráfico 2 representa as mesclagens dos gêneros na relação fala-escrita, considerando as condições de produção (concepção) e recepção oral e escrita (aspecto medial, gráfico ou fônico).

Gráfico 2 – Representação da oralidade e escrita pelo meio de produção e concepção



Fonte: Marcuschi (2010, p. 39).

O Gráfico 2 oferece uma noção das relações mistas dos gêneros, tendo em vista que a fala é de concepção oral e meio sonoro, enquanto a escrita é de concepção escrita e meio gráfico. Ou seja, a concepção diz respeito à versão original e o meio, ao modo de produção.

Nesse sentido, a expressão concepção aponta para a natureza do meio em que o texto foi originalmente expresso ou exteriorizado. Portanto, a concepção (oral ou escrita) indica o meio originário de produção, mas não a natureza do ato cognitivo de criação.

Na apresentação do gráfico, tem-se “a” como o domínio tipicamente falado quanto ao meio e quanto à concepção. Sua contraparte seria o domínio “d” correspondente ao domínio escrito. Por outro lado, tanto “b” quanto “c” constituem os domínios mistos em que se dariam as mesclagens de modalidades. Considerando as duas perspectivas e suas formas de realização, tem-se quanto ao meio de produção: sonoro *versus* gráfico. Quanto à concepção discursiva: oral *versus* escrita.

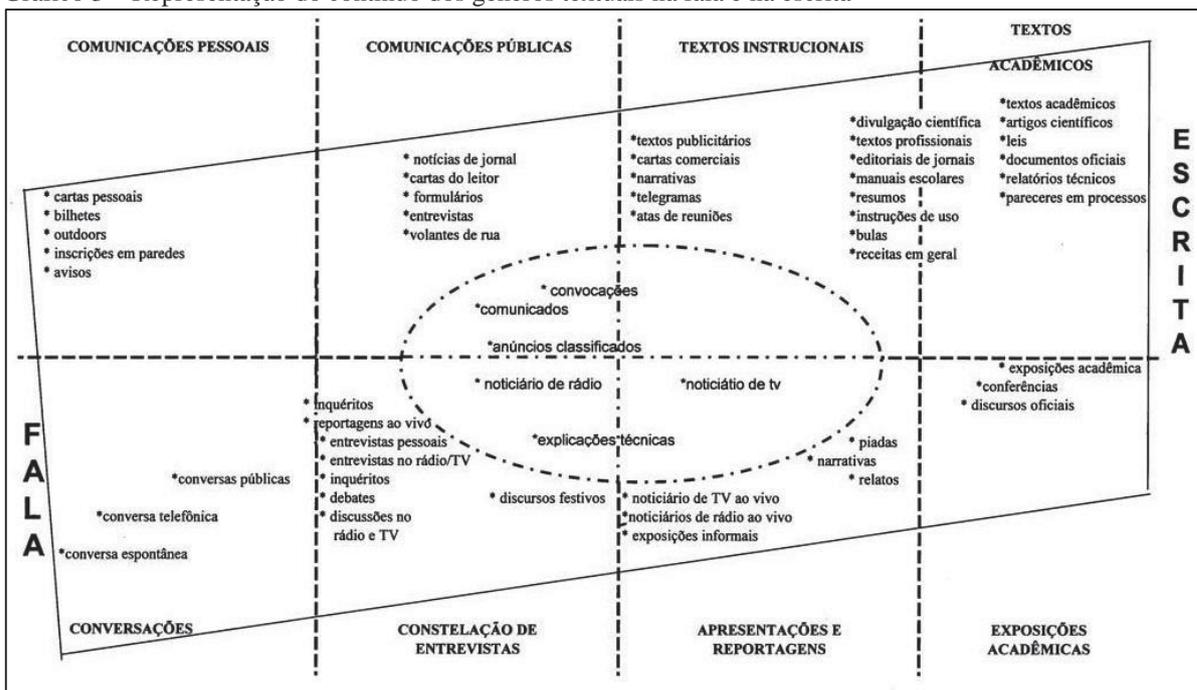
O Gráfico 3 apresenta o contínuo dos gêneros no contexto da fala e da escrita, caracterizando uma tentativa de distribuição dos gêneros da oralidade e escrita no enquadre dos respectivos domínios discursivos, com o objetivo de agrupá-los e indicá-los ao longo do contínuo.

O círculo intermediário representa gêneros tidos como “mistos” sob os seguintes aspectos: meio de produção (sonoro e gráfico) e concepção discursiva (oral e escrita). Trata-se dos chamados gêneros mistos ou híbridos de acordo com o meio de produção e a concepção discursiva.

Nessa perspectiva, um dos objetivos deste trabalho visa situar o texto escrito pela criança no contínuo tipológico entre fala e escrita. Em relação à representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita, supõe-se que uma narrativa escrita pela criança do 2º ano do ensino fundamental possa aproximar-se mais da fala do que da escrita em razão de sua vivência na linguagem se constituir muito mais por experiências orais.

De outro modo, considera-se que um relato escrito pela criança sobre determinado acontecimento, por exemplo, possa ser situado no círculo intermediário, devido a elementos e procedimentos típicos da oralidade estarem misturados à escrita. Assim, em relação às produções das crianças, o meio de produção e a concepção discursiva não seriam aspectos centrais para situar suas produções no contínuo tipológico dos gêneros textuais na fala e na escrita.

Gráfico 3 – Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita



Fonte: Marcuschi (2010, p. 41).

Segundo Marcuschi (2010, p. 42), no Gráfico 3, o equívoco de muitos autores que consideram a fala como dialogada e a escrita como monologada torna-se mais evidente, pois uma das formas de textualização da fala é confundida com a própria modalidade. Ao observar o agrupamento e a distribuição dos gêneros textuais representados no Gráfico 3, é possível perceber como a distribuição das modalidades é muito mais complexa do que se poderia imaginar.

O Gráfico 3 ilustra o contínuo dos gêneros no contexto da fala e da escrita. O círculo intermediário representa os gêneros tidos como mistos de acordo com o meio de produção (sonoro ou gráfico) e a concepção discursiva (oral ou escrita). Um noticiário de televisão, por exemplo, é um gênero misto, pois o seu meio de produção é sonoro e a sua concepção discursiva é escrita. De acordo com Marcuschi (2008, p. 198), esses gêneros são de difícil localização em uma ou outra modalidade de maneira muito clara, por isso são chamados gêneros mistos ou híbridos sob o ponto de vista da modalidade.

A partir das considerações realizadas, observa-se que as modalidades da língua, fala e escrita, encontram-se imbricadas, ou seja, há características da linguagem oral na escrita e da escrita na linguagem oral. Tal fato facilita a compreensão do funcionamento dos gêneros na perspectiva de suas semelhanças, de suas proximidades, do misto, do híbrido. Isso porque o funcionamento da língua ocorre através dos enunciados, produtos da interação verbal entre sujeitos inseridos nas diferentes esferas da sociedade. As esferas sociais, por sua vez, determinam a variedade dos gêneros. Já as transformações dos gêneros permitem maior variabilidade e hibridização, refletindo as características sociais da esfera em que estão inseridos.

Com base na abordagem realizada sobre as especificidades do contínuo entre fala e escrita, assim como seu correlato no contínuo dos gêneros textuais, verifica-se a necessidade de teorizar acerca do hibridismo evidenciado em razão de que se pressupõe que a criança vivencia práticas sociais de linguagem que são responsáveis pela hibridização de suas produções textuais. Na busca por elucidar tal hipótese, na próxima seção, também se observa o hibridismo em relação ao processo de textualização, assim como tal fenômeno é compreendido no contexto escolar de ensino.

### 3.2 HIBRIDISMO

Em conformidade aos objetivos desta pesquisa, aborda-se o hibridismo em relação ao processo de textualização. De acordo com Signorini (2001, p. 98), ao contrário do que ocorre com outros híbridos que têm chamado atenção no campo dos estudos linguísticos, como as mensagens via internet, as produções pouco escolarizadas, em suas tentativas de inserção em práticas institucionais letradas, são, na maioria das vezes, percebidas como cópias imperfeitas ou precárias de determinado modelo. Dificilmente são percebidas como objetos mistos, no sentido de híbridos ou heterogeneamente constituídos, como costumam ser percebidos como as mensagens via internet, por exemplo.

No entanto, o hibridismo, no contexto apresentado por Signorini (2001, p. 98), trata da escrita que exhibe um misto não previsto pelos padrões de teorização e pela avaliação de escrita prestigiado nas instituições escolares e acadêmicas. A característica mais evidente desse tipo de escrita é a presença de elementos associados à língua falada, ou, como se costuma dizer na escola, à “interferência” do oral no escrito. O hibridismo, portanto,

[...] apresenta diferentes graus de heterogeneidade dos elementos mixados e apresenta também níveis e graus variados de visibilidade na comunicação social, dependendo das posições e dos papéis assumidos pelos interactantes, e das práticas de letramento em que se dá a interlocução medida pela escrita. Desse modo, a constatação de uma “interferência” do oral no escrito, por exemplo, não pode ser vista como intrínseca ao texto enquanto artefato linguístico, ou seja, como uma evidência possível de ser identificada por qualquer leitor em qualquer situação, mas como um efeito que se verifica, ou não, na leitura, em função do conjunto dos fatores citados. (SIGNORINI, 2001, p. 99).

Dessa maneira, o hibridismo apresenta níveis e graus variados diretamente atrelados à posição social dos sujeitos e seus conhecimentos linguísticos. Em decorrência disso, é tomado como um efeito que se verifica a partir de um conjunto de fatores, por isso não pode ser considerado essencial ao texto como artefato linguístico.

Em consonância, Rojo (1995 apud SIGNORINI, 2001, p. 99) propõe que, em nível de processo de textualização, o hibridismo não se verifica só pelo embricamento de formas tidas como próprias da modalidade oral e escrita, mas também de códigos gráfico-visuais, gêneros discursivos e modelos textuais. Na textualização, o mecanismo que orienta essa mistura é o da instanciação de matrizes interacionais ou modos prototípicos de interlocução que estão diretamente ligados às diferentes práticas sociais de uso de materiais escritos e aos distintos dispositivos impostos à produção e avaliação desses materiais.

Nesse sentido, entende-se que o hibridismo pode ser considerado heterogêneo, pois se refere às modalidades da língua, aos diferentes gêneros do discurso, apresentando-se em diferentes graus de comunicação, além de estar diretamente atrelado aos interlocutores e às práticas e níveis linguísticos envolvidos em determinada interlocução.

À vista disso, Rojo (2001, p. 68) pressupõe que a hibridização e as relações entre as modalidades da língua estão diretamente atreladas às práticas e processos de leitura e escrita em diferentes comunidades, grupos e classes sociais e ao universo familiar. Nesse sentido, para as crianças que crescem dentro do padrão escolar de letramento, oralidade e escrita, não se separam tão radicalmente; ao contrário, mantêm relações complexas, de hibridização de gêneros e modalidades.

Segundo a autora, o processo de ruptura estaria reservado às “outras” crianças, cujas práticas familiares “não seguem, nem se aproximam do padrão (escrito) escolar.” Em relação às crianças participantes desta pesquisa, compreende-se que elas vivenciaram e ainda vivenciam tal processo de ruptura, pois as práticas familiares em que estão inseridas, de maneira geral, não seguem ou não se aproximam do padrão de escrita escolar.

Nesse sentido, compreende-se que o hibridismo coloca em questão a concepção de que modalidades da língua são dotadas de características essenciais, responsáveis por uma dicotomia entre elas e, por conseguinte, por uma ruptura entre as práticas escolares e não escolares de linguagem. No entanto, principalmente em relação ao processo de textualização, tal fenômeno não pode ser compreendido a partir de uma perspectiva dicotômica entre fala e escrita, ao passo que, conseqüentemente, não considera a inserção social e histórica dos sujeitos, nem seus conhecimentos linguísticos.

Por conseguinte, pressupõe-se que o hibridismo não pode ser considerado um desacordo em relação às normas de escrita, mas um fruto da reflexão de um sujeito que busca se apropriar de um sistema que ainda não domina, apoiando-se nos conhecimentos linguísticos que já adquiriu; nessa perspectiva, fora do sistema escolar de ensino.

Tais constatações evidenciam ainda mais a impossibilidade de descrever o deslocamento das crianças em relação às propriedades da escrita sem considerar os educandos como sujeitos que refletem e, portanto, estabelecem relações entre as modalidades da língua e transpõem os seus conhecimentos linguísticos em suas produções. Desse modo, em consonância com os princípios e conceitos bakhtinianos, verifica-se a necessidade de se teorizar acerca da esfera social vivenciada pela criança, a qual é responsável, em grande parte, pela sua constituição de sujeito da linguagem.

### 3.3 ESFERA SOCIAL

De acordo com Bakhtin (1992, p. 279), todas as esferas sociais da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão associadas ao uso da linguagem. A sociedade em que vivemos é marcada por eventos de oralidade e de letramento, em todas as suas esferas. No entanto, não se tratam de eventos com a mesma valoração para todos os grupos sociais. Ao passo que, os enunciados, sejam eles orais ou escritos, emergem sempre dentro de uma esfera social, afetados pelos valores que a constituem.

Nessa perspectiva, na interação verbal entre dois indivíduos socialmente organizados, emergem dois universos de valores distintos. É na situação concreta de troca que se confrontam

diversas visões de mundo, ou seja, diferentes posicionamentos axiológicos. Sendo assim, na concepção bakhtiniana, o conceito de vozes sociais está relacionado a diferentes posicionamentos, pontos de vista, posturas ideológicas. O sujeito revela em seu dizer as vozes, as ideologias, inclusive acerca da própria linguagem.

De outro modo, as vozes sociais se materializam através da interação verbal entre indivíduos socialmente organizados. Os sujeitos falantes refletem as vozes sociais e essas diferentes vozes ecoam entre os interlocutores e para além deles. De acordo com Bakhtin (1992, p. 316), o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma determinada esfera social. As fronteiras desse enunciado são determinadas pela troca entre os sujeitos falantes. Além do mais, os enunciados refletem-se mutuamente, não são indiferentes uns aos outros, tanto que um enunciado sempre está carregado de outros enunciados.

Sendo assim, o enunciado caracteriza-se como um elo na cadeia da comunicação verbal e possui fronteiras que são determinadas pela troca entre os locutores. As fronteiras, por sua vez, refletem os elos anteriores, os enunciados dos outros. Segundo Bakhtin (1992, p. 316), o enunciado precisa ser considerado como uma resposta aos enunciados anteriores, ele está repleto de reações-respostas a outros enunciados numa determinada esfera da comunicação verbal. As formas de reações-respostas, por sua vez, se diferenciam claramente segundo as particularidades das esferas da atividade humana, a vida diária do sujeito nas quais se efetua a comunicação verbal.

Dessa forma, Bakhtin (1992, p. 320) pressupõe que o enunciado não pode ser distanciado dos elos anteriores que o determinam na cadeia da comunicação verbal, pois eles provocam reações-respostas imediatas. Nessa perspectiva, evidenciam-se as relações dialógicas que permeiam os enunciados, assim como o papel ativo do outro no processo de interação verbal.

Por esse ângulo, também é necessário considerar a ligação do enunciado com os elos que o sucedem na cadeia da comunicação verbal. O enunciado elabora-se em função de uma reação-resposta, ela é o principal objetivo de sua elaboração. Assim sendo, os outros, para os quais o enunciado se elabora, caracterizam-se como participantes ativos da comunicação verbal. O locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa, um ato responsivo perante o enunciado.

Segundo Bakhtin (1992, p. 320), o enunciado constitui-se pelo fato de *dirigir-se* a alguém, de estar voltado *para o destinatário*. Já as formas e concepções que o locutor estabelece acerca do destinatário se determinam pela esfera social da atividade humana e da vida cotidiana que se reporta um enunciado determinado. De outra maneira, o locutor considera a forma como

sua fala será recebida pelo destinatário, quais são os seus conhecimentos, convicções, opiniões, seus conhecimentos especializados na área de comunicação cultural, etc.

Nessa perspectiva, entende-se que as esferas da atividade humana são o campo organizador da produção e circulação dos enunciados na sociedade. Os enunciados, por sua vez, são produzidos com a finalidade de resposta. A sua produção é condicionada pelos elos que o precedem e o sucedem na cadeia da comunicação verbal. Em relação aos elos que sucedem o enunciado, considera-se que o locutor leva em conta o destinatário presumindo a sua resposta e que as concepções que o locutor tem do destinatário também são determinadas pela esfera social. De modo que, os enunciados, os textos produzidos refletem as características sociais da esfera em que estão inseridos.

Assim sendo, entende-se que, para compreender como se constitui a vivência, pela criança do 2º ano do ensino fundamental, de práticas sociais de linguagens orais e escritas, será preciso considerar a esfera social em que ela está inserida, quais são os valores sociais que constituem tal esfera, quais são os seus posicionamentos, suas ideologias, quais são as suas visões de mundo, as vozes sociais que emergem de seus enunciados.

Do contrário, não seria possível contemplar o conceito de vivência enquanto aprendizagem adquirida mediante as experiências vividas e que estão diretamente atreladas ao contexto social e cultural em que os sujeitos estão inseridos. Por esse ângulo, entende-se que as vivências são condicionadas pelo meio social e cultural a partir dos quais os sujeitos vivenciam diferentes práticas de linguagem, por exemplo. Sendo assim, não é possível considerá-las como fatos isolados ou frutos de reflexões inteiramente individuais.

Desse modo, torna-se imprescindível considerar que a criança do 2º ano do ensino fundamental está inserida no sistema escolar de ensino e que as suas vivências de práticas sociais de linguagem se constituem como essencialmente orais, pois a conversação é a primeira das formas de linguagem a que a criança é exposta. Quando ela ingressou no 1º ano do ensino fundamental já era capaz de compreender e de falar a Língua Portuguesa com propriedade e eficiência comunicativa.

Além de que, também é preciso contemplar o que o sistema escolar de ensino espera que a criança se torne um sujeito escrevente, que se aproprie do sistema de escrita alfabética e que faça isso com o mínimo desacordo ao padrão normativo. No entanto, observa-se que existem outras expectativas acerca da aprendizagem da leitura e da escrita que perpassam os muros da escola, elas são geradas pelos pais, familiares e pela própria comunidade em que a criança está inserida.

Contemplada a necessidade de se teorizar acerca da esfera social vivenciada pela criança, a qual é responsável, em grande parte, pela sua constituição de sujeito da linguagem, no próximo capítulo, serão descritos os princípios teórico-metodológicos que, derivados da inserção teórica realizada até aqui, direcionam a análise do *corpus* selecionado, assim como o campo de investigação.

#### 4 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo, procura-se responder à interrogação que provavelmente move todo pesquisador na área da linguagem e, mais especialmente, o pesquisador que se debruça sobre o texto produzido pela criança. Trata-se de interrogar-se acerca de quais princípios tomar como norteadores para dar conta da vivência, na escola, das práticas sociais de linguagem pela criança, no caso desta pesquisa, em especial, da criança do 2º ano do ensino fundamental.

A concepção de língua assumida neste trabalho parte do que Bakhtin (2004, p. 92) concebe como um sistema de normas sociais que vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta. O falante serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas, ou seja, ele utiliza as formas normativas num dado contexto de enunciações precisas. Além do mais, o falante deve levar em consideração o ponto de vista do ouvinte a quem o enunciado se dirige.

Em consonância, Marcuschi (2008, p. 61) pressupõe a língua como uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados. Nesse sentido, a língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua e, como tal, obedece a convenções de uso fundadas em normas socialmente instituídas. É através dela que falantes e ouvintes expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos de cada circunstância.

Desse modo, enquanto atividade sociointerativa, a língua recebe sua determinação a partir de um conjunto de fatores definidos pelas condições de produção discursiva que concorrem para a manifestação de sentidos com base em textos produzidos em situações discursivas. Os aspectos centrais no processo de interlocução, portanto, são as relações entre os sujeitos e a situação discursiva. Esses aspectos vão exigir dos falantes e escritores que se preocupem em articular conjuntamente seus textos ou então que tenham em mente seus interlocutores quando escrevem.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 77), a produção textual não é uma atividade unilateral e isso a caracteriza como uma atividade essencialmente sociointerativa. Os falantes ou escritores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos e determinados mutuamente. Eles sabem que não podem enunciar de qualquer modo, já que isso não favoreceria a compreensão pretendida. Deve haver, ao menos, uma noção clara do quanto se deve dizer e do quanto se pode deixar de dizer, uma vez que os textos são produzidos para interlocutores definidos e para situações nas quais se supõe que os textos devem estar inseridos.

Por esse mesmo ângulo, Bakhtin (1992, p. 159) pressupõe que a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam; é também através deles que a vida penetra na língua. Nessa perspectiva, é importante que a produção textual na escola aponte para o uso da língua vinculada à vida cultural e social, considerando que o interlocutor serve não só como referência e como mecanismo regulador, mas também como fonte de conhecimento a ser utilizado pelo produtor do texto. Portanto, o interlocutor do enunciado é um participante ativo e determinante da comunicação verbal e de sua configuração, constituindo-se como um fator decisivo na condição de produção de textos – orais ou escritos.

À vista disso, para analisar adequadamente um texto, falado ou escrito, de acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2000, p. 71), é preciso identificar os componentes que fazem parte da situação comunicativa, suas características pessoais e de seu grupo social, pois eles favorecem a interpretação dos papéis dos interlocutores num evento particular, determinado. Desse modo, na análise do *corpus* selecionado, são considerados os interlocutores, bem como os demais fatores que compõem as condições de produção das quais os textos dos educandos emergem e que os caracterizam como situação de comunicação concreta.

Além do mais, Cagliari (2009, p. 111) considera que a capacidade de pensar a forma escrita em relação à fala é muito mais ativa nas crianças do que nos adultos. As crianças são extremamente ativas e põem em prática uma enorme reflexão sobre o fenômeno da escrita, comparando-a com a fala. Em vista disso, também é importante considerar que os educandos estabelecem relações entre fala e escrita desde o início dos anos iniciais do ensino fundamental, ancorados em suas vivências de linguagem.

Marcuschi (2010, p. 37) supõe que as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual. Além do mais, compreende a distribuição dos gêneros da modalidade oral e escrita no enquadre dos seus respectivos domínios discursivos, na tentativa de agrupá-los e indicá-los ao longo do contínuo. Através dessa distribuição, verifica-se a representação de gêneros considerados mistos ou híbridos de acordo com o meio de produção e a concepção discursiva.

O continuum tipológico entre fala e escrita, assim como o seu correlato no contínuo dos gêneros textuais serão considerados na análise do *corpus* selecionado, pois, nesse contexto, considera-se que o texto escrito pelo educando dos anos iniciais do ensino fundamental ocupe um espaço específico no continuum tipológico entre oralidade e escrita. Tal espaço será evidenciado pelas próprias práticas sociais de linguagem dos educandos. Portanto, a metodologia que propomos se baseia no seguinte quadro de princípios:

Quadro 2 – Princípios teórico-metodológicos

1. Os educandos dos anos iniciais do ensino fundamental refletem e estabelecem relações entre fala e escrita, a partir de suas vivências de linguagem, por vezes hibridizadas.
2. O texto escrito pelos educandos é visto no contexto de uma situação concreta de comunicação, em que existe um interlocutor real ou preestabelecido para o que está sendo produzido.
3. Os textos escritos pelos educandos são compreendidos em seu contexto de produção, a partir de uma concepção de língua como atividade social, histórica e cognitiva.
4. A vivência do continuum tipológico existente entre oralidade e escrita revela deslocamentos das crianças em relação às propriedades da escrita.

Fonte: a autora (2018).

Definidos os princípios teórico-metodológicos que direcionam a análise, verifica-se de que modo tais princípios se manifestam na análise das produções textuais dos educandos dos anos iniciais do ensino fundamental – objeto de estudo deste trabalho.

#### 4.1 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E MATERIAL DE ANÁLISE

De início, torna-se pertinente ressaltar a importância de uma abordagem significativa sobre o campo de investigação e, imediatamente, em relação ao *corpus* de análise, pois o escopo desta pesquisa está ancorado na vivência das práticas sociais de linguagens orais e escritas pela criança do 2º ano do ensino fundamental. Entende-se que tais vivências não possam ser dissociadas do contexto social e histórico em que a criança está inserida, a partir do qual ela elabora seus enunciados, interagindo verbalmente com os outros. Assim, justifica-se a importância de uma descrição ampla do campo de investigação, ou seja, do contexto social e histórico em que a criança do 2º ano está inserida.

O *corpus* deste trabalho compreende seis produções textuais, orais e escritas, de educandos do 2º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Barra Funda, localizada no município de Barra Funda, RS. A proposta pedagógica da escola, baseada em Freire (1996), é desenvolvida a partir do trabalho com temas geradores, visto que eles não se encontram nos homens isolados da realidade, nem na realidade separada dos homens. Diante disso, um dos objetivos da proposta é possibilitar uma aproximação das falas da comunidade escolar com o desenvolvimento e construção da aprendizagem, fazendo com que os educandos exercitem a capacidade de reflexão e, conseqüentemente, a atuação na sociedade.

Entende-se que a proposta pedagógica da escola se aproxima consideravelmente da perspectiva bakhtiniana, ao passo que não considera os sujeitos cognoscentes dissociados do contexto social e histórico em que estão inseridos, ao contrário, propõe a troca de saberes por meio do diálogo, das visões de mundo que emergem de seus enunciados, dos valores que

constituem a esfera social da qual são pertencentes, seus posicionamentos, ideologias, conhecimentos específicos, dentre outros aspectos atrelados à realidade social.

Durante o ano letivo de 2017, o total de educandos matriculados nessa instituição de ensino era de 154; destes, 77 frequentaram os anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico, revisado em 2015, a maioria dos educandos pertence à religião católica e é descendente da etnia italiana. Já a turma do 2º ano, participante desta pesquisa, é composta por 11 alunos, quatro meninos e sete meninas na faixa etária de 7 a 8 anos. São provenientes, em sua maioria, dos bairros e do centro do município. Alguns, por sua vez, residem em comunidades localizadas no meio rural.

A partir do exposto, torna-se pertinente considerar que os educandos do 2º ano residem em um município pequeno. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, publicados em 2010, a população de Barra Funda é composta por 2.367 habitantes, e, conseqüentemente, estudam em uma escola que, em comparação a outras realidades, não possui um número expressivo de educandos matriculados. Além do mais, a instituição possui uma proposta pedagógica que não considera os educandos como sujeitos isolados à realidade da qual fazem parte.

Nesse contexto, outro aspecto importante a ser ponderado é o fato de a professora regente da turma ser também a pesquisadora que desenvolve o presente trabalho. Esse aspecto atribuiu à pesquisa alguns diferenciais e/ou possibilidades interessantes, que revelam a impossibilidade de traçar uma fronteira clara em relação às funções desempenhadas ou em relação ao nível de envolvimento da professora ou da pesquisadora. O fato é que somos<sup>3</sup> a mesma pessoa e tal peculiaridade permitiu uma imersão ainda mais profunda no campo de investigação da pesquisa. A partir desse ponto, obriga-me a elaborar meu discurso em primeira pessoa.

Desse modo, minha inserção no campo de investigação foi um tanto peculiar, pois à vista das crianças do 2º ano, sempre estive presente, próxima a elas, não só desde o início do ano letivo de 2017, mas em relação ao ano anterior também. Para as crianças, faço parte do contexto escolar ao qual elas também pertencem. Se alguma pesquisadora se inseriu no contexto de sala de aula, no contexto real de produção dos discursos, os educandos não perceberam, pois, para eles, durante todo o tempo, era a professora Sabrina quem estava lá.

Tanto que eu (professora/pesquisadora) não vivenciei o paradoxo assinalado por Diedrich e Rigo (2017, p. 699), em que o pesquisador que investiga a linguagem sob forma de

---

<sup>3</sup> Considerando o fato de que a pesquisadora também é a professora da turma participante desta pesquisa, passo a utilizar a primeira pessoa por se tratar de um testemunho.

imersão na situação real de troca e pretende produzir seus próprios materiais de análise deseja ser aceito nos contextos de produção e, ao mesmo tempo, aspira ter sua presença, ao menos, minimizada nesse meio. Nem o fato de o pesquisador estar inserido na situação conversacional, mas não ter todo o conhecimento prévio necessário para acompanhar a interação de forma plena.

Refletir sobre tais paradoxos vividos pelo pesquisador da linguagem em situações reais de troca me faz perceber qual é a propriedade que tenho para descrever o campo de investigação, a realidade da sala de aula, as características das crianças e da própria turma que elas constituem. Não foram alguns dias ou semanas de imersão nesse contexto, mas duzentos dias letivos. Ao longo desses dias, por várias vezes, registrei, em meu próprio diário de classe, algumas impressões, pontos relevantes das aulas e até alguns diálogos entre as crianças, especialmente em situações mais espontâneas, nas quais eu não era o foco, durante brincadeiras, jogos, atividades em grupos, por exemplo.

Todos os educandos demonstram interesse pelo universo da escrita e da leitura, gostam de ler, ouvir e inventar histórias, escolhem livros que pretendem ler com autonomia, estabelecendo critérios próprios de escolha. Gostam do espaço chamado “Tapete Mágico da Leitura”, onde são realizadas rodas de conversa, leituras e a contação das histórias lidas para os demais colegas. O objetivo desse espaço, simples e improvisado, foi promover a leitura como algo prazeroso e aconchegante; além do mais, torná-la um ato coletivo, em que diferentes sentidos e interpretações emergem das vivências dos próprios envolvidos.

Isso porque, segundo Bakhtin (1992, p. 96), a língua, no seu uso prático, não pode ser separada de seu conteúdo relativo à vida. Nessa perspectiva, a língua é sempre social, é através dela que os sujeitos tomam consciência de si próprios e estabelecem relações de dependência em relação ao outro, à reação-resposta que se espera perante o enunciado produzido. Além de que, também é preciso considerar que os enunciados, os discursos estão repletos da fala dos outros.

No início do ano letivo, por várias vezes, as crianças questionaram a maneira como eu lia ou contava as histórias para eles, estranharam o fato de poderem falar sobre a história durante a leitura, poderem dizer de quais situações aquela história os fazia lembrar. Com o passar dos meses, eles começaram a contribuir cada vez mais durante esse tipo de atividade. Tanto que, quando eles contavam as histórias que liam, já sabiam que não precisavam seguir rigorosamente a sequência de acontecimentos ou das ilustrações, que podiam fazer as suas próprias contribuições, contar aos colegas que aquela parte da história os fez lembrar de outra, por exemplo.

Tais fatos revelam as vivências das crianças em relação à contação de histórias, à postura de ouvintes que eles deveriam assumir durante esses momentos da aula. Além disso, esses posicionamentos das crianças evidenciam a força coercitiva que se estabelece em relação ao papel da escola e ao dizer da escola, uma vez que a proposta pedagógica visa considerar os conhecimentos prévios dos educandos quanto às propostas desenvolvidas em sala de aula.

Os pais participam, de maneira assídua, das atividades extraclasse oferecidas pela escola, evidenciando o interesse em participar da vida escolar dos seus filhos. Desde a primeira reunião do ano letivo, os pais pediram para que a comunicação entre eles e a escola/professora acontecesse de maneira mais efetiva, pois a agenda escolar não os parecia muito viável. Em uma busca por solução, os pais sugeriram que fosse criado um grupo aplicativo WhatsApp, com o objetivo de estabelecer um contato mais rápido e, também, de visualizar algumas atividades que as crianças fazem na escola através de fotos ou arquivos de vídeo.

Em relação aos comentários anteriores, observa-se a postura dos pais em relação à escola, à importância da participação na vida escolar de seus filhos. Ademais, constata-se a busca deles por um espaço do dizer, pela interação mais efetiva com a professora e/ou com os pais das demais crianças que estudam no 2º ano. Tudo isso é capaz de revelar a esfera social da qual os pais dos educandos estão inseridos, seus posicionamentos, visões de mundo e os valores que constituem tal esfera.

O grupo com a professora e os pais das crianças funcionou bem e, por vezes, registrei a postura que os alunos tomavam frente às fotos tiradas ou às brincadeiras filmadas. Eles queriam se posicionar na cadeira de maneira diferente, organizar os materiais que estavam sobre a mesa, queriam organizar o cenário para que os pais entendessem que eles estavam caprichando, que eram organizados. Em outras situações, as crianças pediam para que eu fotografasse e postasse fotos de determinadas atividades, especialmente daquelas que eles gostavam mais, que se sentiam seguros ao realizá-las. Nessa perspectiva, considerando que, segundo Bakhtin (1992, p. 320), todo enunciado se elabora no encontro de uma resposta, percebe-se que as crianças pareciam moldar os seus enunciados, suas atitudes, já prevendo uma compreensão responsiva ativa do outro.

Em ocasiões em que eu filmava a encenação, as crianças pareciam compreender a multimodalidade do gênero, a hibridização do texto verbal e do não verbal, pois se preocupavam com o que falariam, com a postura corporal que deveriam adotar, quais gestos deveriam fazer em momentos determinados. Além do mais, elas demonstravam preocupações com o cenário, com a distribuição dos objetos que fariam parte de sua composição. Por vezes, pediam para que eu filmasse novamente caso algum trecho não estivesse de acordo com o esperado.

Compreende-se que o espaço da sala de aula, as características e funções daquela ocasião social, além do propósito das crianças davam forma aos enunciados e eram refletidos no gênero. Do mesmo modo que os papéis que os participantes desempenham na interação e as relações de poder são constituintes do gênero. Nessas ocasiões, as crianças buscavam uma compreensão responsiva ativa dos próprios pais, queriam impressioná-los, que se sentissem orgulhosos, buscavam evidenciar que estavam caprichando, atendendo às exigências e expectativas deles em relação ao seu próprio desempenho escolar.

Situados o contexto e algumas características da turma, também se torna necessário, considerando os objetivos estabelecidos neste estudo, descrever em quais etapas do processo de alfabetização os educandos se encontram. Isso é construído a partir das diversas produções escritas realizadas durante o ano letivo, muitas delas, inclusive, estão registradas nos portfólios dos educandos. Os portfólios são cadernos em que as atividades avaliativas são realizadas, inclusive as produções textuais. Nos anos iniciais do ensino fundamental, os portfólios são utilizados durante mais de um ano letivo, permitindo que o professor do 3º ano, por exemplo, visualize as atividades que o educando realizou no 2º ano ou no 1º ano, assim como os avanços da criança em relação a ela mesma.

O aprendizado da escrita, assim como da leitura, efetiva-se gradualmente. De acordo com Ferreira e Teberosky (1999), a evolução da escrita é marcada por cinco níveis que levam o educando a se tornar alfabético. Eles apresentam características específicas e são definidos a partir do momento em que o indivíduo compreende para que serve a escrita, ou seja, qual é a sua utilidade. Os cinco níveis de escrita são os seguintes: nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico.

Esses níveis são tomados como parâmetros com o objetivo de situar os conhecimentos adquiridos pelos educandos do 2º ano em relação à escrita. Dos onze educandos, dois estão no nível silábico-alfabético, percebem a necessidade de empregar mais de uma letra para a maioria das sílabas, mas, por vezes, ainda empregam uma letra para cada sílaba da palavra pretendida. Produzem textos coerentes e organizados, porém com poucas informações.

Já os outros nove educandos estão no nível alfabético. Eles escrevem a maioria das palavras corretamente, mas apresentam preocupações em relação à ortografia de algumas palavras, como as que possuem S, SS, X, CH. Produzem textos coerentes, organizados e, por vezes, com riqueza de detalhes. Fazem a leitura das próprias produções e são capazes de identificar omissões ou repetições de letras, palavras ou frases.

Conforme já mencionado, o *corpus* da presente pesquisa compreende um conjunto de produções textuais, orais e escritas, dos educandos do 2º ano do ensino fundamental. As

produções textuais escritas selecionadas são resultado do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula durante o ano letivo de 2017. Nessa perspectiva, também é importante considerar que nenhuma proposta de produção textual escrita foi desenvolvida com o objetivo de figurar nesta pesquisa. Visto que estamos considerando a vivência de práticas sociais de linguagem e, portanto, uma proposta de produção ou mesmo a organização de uma sequência didática, não se daria conta do que se propõe ou da compreensão de vivência adotada.

Para tanto, são utilizadas produções escritas realizadas pelos educandos durante as aulas, tomando como critérios de escolha textos escritos não só por uma criança e que contemplam mais de um gênero do discurso. As propostas que originaram as produções selecionadas, assim como as demais realizadas durante o ano letivo, foram encaminhadas visando aos pressupostos de Bakhtin (1992, 2004), considerando os locutores que enunciam, os interlocutores reais ou presumidos para quem os enunciados são elaborados e a sua compreensão responsiva ativa. Além do mais, as propostas buscaram envolver diferentes gêneros do discurso, mobilizando suas características e finalidades, além dos diferentes contextos sociais e históricos em que estão inseridos e que, por sua vez, determinam sua diversidade e flexibilidade.

Além dos textos escritos, são analisados, também, textos orais produzidos pelas crianças em conversas espontâneas com os colegas e, por vezes, com a professora. Conforme já exposto, os textos orais foram registrados por mim em momentos em que a professora não era o foco das atenções. Procurei registrar em meu diário de classe outros aspectos, como posturas, gestos, risos, silêncios, etc., ao passo que, nas interações conversacionais, esses outros aspectos também são importantes para a mobilização de sentidos na interação.

No entanto, assim como Diedrich e Rigo (2017, p. 703), considera-se o fato de que o pesquisador se insere no ambiente onde a situação concreta de troca interacional se desenrola com o objetivo de registrar parte do que consegue capturar, “já que o todo é - e sempre será incansável.” Nesse sentido, entende-se a impossibilidade de analisar a integralidade dos recursos que constituem a língua mobilizada na conversação e a inviabilidade de uma reconstrução completa e fiel do contexto de interação.

Em continuidade à proposta, torna-se conveniente ressaltar que os registros orais foram realizados a partir das conversas espontâneas entre as crianças; dessa maneira, não foram situações mediadas ou planejadas. Foram tomadas como objetos de análise as conversações em que os educandos pareciam refletir e/ou estabelecer relações entre as modalidades da língua, fala e escrita. Nesse sentido, Diedrich (2017, p. 729) aponta que nem tudo pode ser registrado na transposição da oralidade para a escrita. Existe uma perda em consequência do próprio ato de enunciação que se realiza no *aqui* e no *agora* da própria enunciação.

De posse dos princípios aqui apresentados e a partir da vivência do ambiente de pesquisa, no próximo capítulo, desenvolve-se a análise das produções textuais que compõem o *corpus* da presente pesquisa.

## 5 ANÁLISE

Este capítulo tem como finalidade principal refletir sobre e encontrar respostas para o problema proposto na introdução desta pesquisa: como se constitui a vivência, pela criança do 2º ano do ensino fundamental, de práticas sociais de linguagens orais e escritas? Para tanto, são mobilizados os pressupostos teóricos apresentados e os princípios teórico-metodológicos derivados de tal fundamentação no estudo descritivo e explicativo das práticas sociais de linguagens orais e escritas pela criança do 2º ano do ensino fundamental.

De maneira geral, os princípios teórico-metodológicos que direcionam a análise pressupõem que os educandos do ensino fundamental refletem e estabelecem relações entre fala e escrita a partir de suas vivências de linguagem. Já a vivência do continuum tipológico existente entre oralidade e escrita revela deslocamentos do sujeito que escreve, os quais se marcam linguisticamente nos textos produzidos. As produções textuais, por sua vez, são compreendidas a partir de uma concepção de língua como atividade social, histórica e cognitiva, em que existe um interlocutor real ou preestabelecido para o que está sendo produzido.

A análise do *corpus*, pautada nesses princípios, ocorreu da seguinte forma: no primeiro momento, são estudadas e descritas as situações de interação registradas que se relacionam com a concepção dos educandos em relação às modalidades da língua, enunciações em que eles falam sobre a fala e a escrita, indicando suas vivências e constatações. O objetivo principal dessa primeira parte é dar início ao registro do estudo das práticas sociais de linguagem das crianças, revelando os educandos do 2º ano do ensino fundamental como sujeitos que refletem e estabelecem relações entre fala e escrita a partir de suas vivências de linguagem.

Na segunda parte, são analisadas as produções textuais escritas realizadas pelos educandos durante as aulas. Tais produções foram escritas por crianças diferentes e contemplam mais de um gênero do discurso. A partir delas, busca-se examinar as práticas sociais de linguagem das crianças, evidenciar o deslocamento do sujeito que se constitui via práticas sociais de linguagem e situar o texto escrito pelo educando no continuum tipológico entre oralidade e escrita. Dessa maneira, pretende-se, através da análise, atender ao objetivo principal e aos objetivos específicos propostos no início deste trabalho.

Para fins de apresentação da pesquisa no formato de dissertação, organiza-se a análise da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se o texto escolhido do *corpus* e, a partir dele, verifica-se de que modo os princípios teórico-metodológicos se manifestam na análise da produção textual – oral ou escrita. Além disso, considerando o fato de que a pesquisadora

também é a professora da turma participante desta pesquisa, passo a utilizar, novamente, a primeira pessoa, por se tratar de um testemunho.

### 5.1 AS CRIANÇAS E AS MODALIDADES DA LÍNGUA

Nesta seção, são descritas e analisadas as situações de interação relacionadas às reflexões que as crianças estabelecem entre fala e escrita. No decorrer da pesquisa, foram realizados vários registros; a partir deles, selecionei alguns recortes com o propósito de compreender as vivências, na escola, de práticas sociais de linguagem pelos educandos. Tais recortes foram selecionados com a finalidade de contemplar as enunciações em que as crianças falam sobre as modalidades da língua.

Dessa maneira, o recorte se configura como uma parte de um dos registros selecionados. Por essa razão, evidentemente existem enunciações anteriores e posteriores às apresentadas. Cada recorte recebe um título relacionado ao conteúdo temático da conversação, do próprio recorte enunciativo e está relacionado aos objetivos da pesquisa. Assim, passarei ao primeiro recorte.

Quadro 3 – Recorte 1: Escrevê assim vira bagunça!

**Situação inicial:**

Os alunos estão sentados para ouvir a leitura do livro “*De hora em hora*”, de Ruth Rocha. Durante a história, a personagem faz perguntas à mãe sobre o significado de algumas palavras, como “Mamãe, o que é bandapassá?” / “O que é veazhora, mãe?”.

**Educando<sup>1</sup>:** *Profe, eu entendi que o Marcelo tá falando várias palavras juntas, só que rápido demais.*

**Professora:** *É isso mesmo, \*\*\*\*\*.*

**Educando<sup>2</sup>:** *Ainda bem que ele tá falando porque escrevê não ia dá certo.*

**Professora:** *Por que não poderia dar certo, \*\*\*\*\*?*

**Educando<sup>2</sup>:** *Porque ia virá uma bagunça, fala assim pode, mas escrevê vira bagunça.*

**Professora:** *Vocês concordam com o \*\*\*\*\*?*

**Educando<sup>3</sup>:** *Sim, né Profe. Falá pode, escrevê não. Tem que se certo.*

De acordo com a situação inicial, a conversa surgiu durante a leitura de uma história. Na ocasião, utilizei um projetor multimídia para exibir as imagens das páginas do livro, pois acredito que vários recursos podem ser utilizados com a finalidade de diversificar a contação de histórias. As crianças estavam atentas e buscavam acompanhar a leitura; por isso, acredito que a afirmação do Educando<sup>1</sup> tenha sido motivada pela leitura das expressões “*bandapassá*” e “*veazhora*”.

Nesse contexto, percebo que os educandos acreditam que seja possível falar rápido, sem pausas, mas não é aceitável fazer o mesmo em relação à escrita, não se pode escrever palavras sem que haja um espaçamento adequado entre elas. Segundo eles, os erros podem acontecer na fala, mas, na escrita, eles não podem ser tolerados. Tanto que o trecho “*Ainda bem que ele tá falando porque escreve não ia dá certo*” parece demonstrar, na perspectiva da criança, as consequências radicais que podem ser tomadas a partir dos erros em relação à escrita.

De maneira geral, na concepção dos educandos, a escrita deve ser planejada, precisa e não admite erros. Já a fala, por sua vez, não exige planejamento, é imprecisa, fragmentada e passível de erros. Segundo Marcuschi (2010, p.35), a escrita não tem propriedades intrínsecas privilegiadas, do mesmo modo que a fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas. Ambas são modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas. No entanto, nessa perspectiva, é preciso considerar que as crianças expressam na fala o que entendem e o que querem entender sobre a escrita. Ela é o objeto novo que elas almejam controlar.

Sendo assim, a concepção que se instaura é a de que os erros são concebidos na fala, mas não podem ser possíveis no contexto da língua escrita. Na verdade, não se trata de erro, mas de um ritmo vocal próprio da fala. Tal concepção se constitui, possivelmente, a partir de um ensino de língua que se sustenta na supervalorização da escrita, em que a escola, segundo Signorini (2001, p. 114), exclui o uso da oralidade e trabalha com um ideal de pureza de uma escrita que não se interliga, não se confunde com fala. No entanto, o recorte evidencia a capacidade de reflexão da criança em torno das duas realidades, ao passo que, as pessoas não marcam na escrita exatamente tudo que falam ou como falam.

Outro aspecto que chama atenção é a rapidez e/ou facilidade com que as crianças internalizam tal concepção de erro em razão das poucas vivências que possuem no ensino fundamental, ao passo que esse registro foi realizado ainda no primeiro trimestre do ano letivo.

Nessa perspectiva, Cagliari (1998, p. 203) considera que as crianças levam muito a sério a tarefa de aprender a escrever e põem nisso um grande trabalho de reflexão que os faz compreender como a linguagem funciona, comparar a sua fala com os outros tipos de texto, de estilos diferentes. O registro em questão evidencia que os educandos estabelecem relações entre fala e escrita desde antes da escola, ancorados em suas vivências de linguagem que, possivelmente, possam ter sido condicionadas pelo próprio contexto escolar. Ou se não, antes dele, pela vivência de práticas de linguagem numa sociedade letrada que veste a escrita dessa roupagem purista, que acaba levando a associação do uso da escrita com a ideia de correção.

Dando continuidade à autocrítica, pois não há como dissociar as constatações da pesquisadora, ao passo que são evidenciadas a partir de um ensino, de uma prática da qual a

professora também faz parte, considera-se importante abordar o que o sistema escolar de ensino espera dos educandos que chegam ao 1º ano do ensino fundamental.

Enquanto professora dos anos iniciais, observo que, antes de tudo, eles precisam se apropriar do sistema de escrita alfabética, cujas características não conhecem, e que façam isso rapidamente, de preferência com o mínimo desacordo ao padrão normativo. Além disso, também é preciso considerar que os familiares também esperam que as crianças aprendam a ler e a escrever já nos primeiros meses do ano letivo. Em alguns casos, os pais também fazem com que as crianças criem expectativas, por vezes até exageradas, em relação à aprendizagem.

De maneira geral, tais constatações são observadas em relação à escola e às famílias, mas esse trabalho aponta para outra direção, em que a aprendizagem é considerada um processo e, como tal, demanda tempo. Nessa perspectiva, a criança é caracterizada-se como um sujeito que reflete e que se apoia nas vivências que já possui para se apropriar de novos conhecimentos, como a escrita.

A partir das reflexões evocadas pelo registro em análise, considero que a criança estabelece relações e levanta hipóteses sobre a fala e a escrita desde antes de entrar na escola, uma vez que vive numa sociedade letrada que, mesmo sem saber ainda ler e escrever, vê os adultos fazerem isso e dar sentido ao que leem e escrevem, revestindo tais atitudes de valores.

Além do mais, observo que o ambiente escolar condiciona a perspectiva das crianças em relação às modalidades da língua e que o processo de aquisição da língua escrita, por vezes, perde a naturalidade devido às preocupações com a adequação à norma culta, ao passo que o próprio processo não é considerado como tal, como uma construção que demanda tempo.

O próximo recorte evidencia ainda mais a reflexão das crianças sobre a língua viva em uso em diferentes situações comunicativas.

## Quadro 4 – Recorte 2: Onda de quê?

**Situação inicial:**

Alguns alunos se envolveram em conflitos durante o recreio. Ao retornar para a sala de aula, eles relatam os acontecimentos. Com o objetivo de orientar, a professora explica:

**Professora:** *Vocês não podem fazer certas coisas só porque o outro mandou. É preciso pensar antes de fazer. Não pode entrar na onda do colega!*

**Educando<sup>1</sup>:** *Profe, eu entendi onda, mas onda de surfar.*

**Educando<sup>2</sup>:** *Eu entendi bem, não é onda de surfar.*

**Professora:** *É onda de quê, \*\*\*\*\*?*

**Educando<sup>2</sup>:** *Onda de não ir na onda dos outros de não fazer igual.*

**Professora:** *É isso mesmo. Onda de não fazer igual ao outro.*

**Educando<sup>3</sup>:** *Daí tem onda de surfar e de não fazer igual?*

**Educando<sup>1</sup>:** *Sim, né.*

Encontra-se em evidência, nesse recorte, os pressupostos de Bakhtin (2004) em relação ao tema e à significação dos enunciados. Para o Educando<sup>1</sup>, a palavra “onda” adquire sentidos diferentes dependendo da situação em que é inserida, apesar de continuar sendo a mesma palavra, sendo escrita/pronunciada da mesma maneira.

Bakhtin (2004, p. 128) pressupõe o tema como o sentido da enunciação completa. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação. Por isso, a cada interação, o tema modifica-se devido à concretude da situação comunicativa na qual ele está inserido. Por sua vez, a significação refere-se aos elementos da enunciação que são idênticos a cada vez que são repetidos, a cada nova interação. A significação, ao contrário do tema, pode ser analisada em um conjunto de significações ligadas aos elementos linguísticos que a compõem.

Nessa perspectiva, o tema da enunciação “Entrar na onda” depende da situação histórica concreta em que é pronunciada, não podendo dissolver-se dela. Já a significação será idêntica em todas as instâncias históricas em que é utilizada. De acordo com Bakhtin (2004, p. 129), somente a enunciação tomada como fenômeno histórico possui um tema. O tema não existe sem a significação, bem como não há significação sem tema. Assim, é impossível estabelecer uma divisa absoluta entre ambas.

Nesse contexto, ressalta-se a importância de valorizar as descobertas das crianças em relação à língua, considerá-las a partir das suas vivências de linguagem, sua inserção em contextos sociais e históricos em que interagem verbalmente. Além disso, só é possível compreendê-las tomando a língua como prática social, viva e em evolução.

Passo ao próximo recorte.

Quadro 5 – Recorte 2: Quem fala errado?

**Situação inicial:**

Durante o intervalo entre a realização das atividades, algumas crianças resolvem brincar de perguntas e respostas. Elas gostam de desafiar os colegas a responderem às perguntas inventadas na hora:

**Educando 1:** *Quem fala errado, a Mônica ou o Cebolinha?*

**Educando 2:** *O Cebolinha, né.*

**Professora:** *Vocês também acham que o Cebolinha fala errado?*

**Educando 3:** *É que ele troca as coisas, as letras. Fala “barde”, não é “barde”.*

**Professora:** *Mais alguém quer dizer por que acha que o Cebolinha fala errado?*

**Educando 2:** *Balde é com L. Se escreve com R tá errado.*

**Professora:** *Então, se falar barde também tá errado?*

**Educando:** *Sim. Tu tem que corrigi.*

**Professora:** *Eu?*

**Educando:** *Que nem tu faz quando a gente escreve. Se fala errado tem que corrigi.*

Nesse recorte, observo que as crianças têm uma visão equivocada do personagem Cebolinha, pois ele não pronuncia o R. É possível que elas tenham confundido dois dos personagens da Turma da Mônica, o Chico Bento e o Cebolinha.

Além do mais, o recorte expõe o gosto que as crianças têm pela brincadeira de perguntas e respostas, pelo fato de desafiar o outro a responder, a dar uma resposta para a pergunta elaborada. Durante o ano letivo, por várias vezes, os educandos escolhiam brincar de fazer perguntas em momentos de descontração. A partir delas, eles esperavam uma resposta do outro, esperavam uma resposta que os convencesse.

Nessa perspectiva, observo preocupação das crianças com a reação do outro, com a forma como que ele receberá o enunciado. De acordo com Bakhtin (1992, p. 321), quando o locutor fala está levando em conta a maneira como o seu enunciado será recebido pelo destinatário. Sendo assim, destaca-se o papel do outro para o qual o enunciado se elabora e a sua importância, pois ele se constitui como um participante ativo na comunicação verbal, não como um ouvinte passivo.

O recorte evidencia as reflexões das crianças em relação às modalidades da língua, retomando e ampliando as concepções de erro observadas no recorte 1: “Escrevê assim vira bagunça”. Nessa perspectiva, alarga-se a concepção de erro, contemplando a fala e a escrita à medida que os “erros” em relação à fala também não são aceitáveis, também devem ser corrigidos. A criança, por sua vez, constitui-se como sujeito falante que estabelece relações entre as modalidades da língua, ancorando-se em suas vivências de práticas sociais de linguagem essencialmente orais.

Dessa maneira, o recorte ressalta o sujeito que reflete sobre a língua, assim como o sujeito responsivo postulado por Bakhtin (1992), um sujeito que busca a interação com o outro, que espera dele uma compreensão ativa perante a enunciação. Além disso, um sujeito que se constitui socialmente a partir da interação verbal, na relação de troca com o outro, seja ele real, seja ele presumido, e que, devido à sua inserção social e histórica, está em constante processo de formação.

Outro aspecto que se sobressai em relação à situação analisada refere-se ao trabalho do professor, pois a concepção que as crianças têm nesse sentido é a de que o professor deve corrigir os erros praticados, agora, em relação às duas modalidades. No entanto, refletindo bem, as crianças não poderiam ter outra concepção, dado que a correção, por vezes, parece ser inerente à prática docente, ao contexto escolar e, inclusive, ao falar adulto, em grande parte das experiências construídas em sociedade.

Em relação aos recortes analisados, observo que as crianças estabelecem relações e levantam hipóteses sobre a fala e a escrita a partir de suas vivências de linguagem. Além disso, considero que elas refletem sobre a língua desde antes de entrar na escola; esta, por sua vez, condiciona a perspectiva das crianças em relação às modalidades da língua.

Por esse ângulo, as concepções de escrita das crianças estão presentes em suas falas. Elas conversam com outras crianças e com os adultos sobre como se escreve e revelam ter hipóteses, concepções que não foram construídas de maneira isolada, mas condicionadas pelas mais diversas situações de interação com outro, pelas instituições sociais em que estão inseridas. Nesse contexto, observa-se que as crianças revelam em seus enunciados quais são os valores que constituem a esfera social da qual fazem parte.

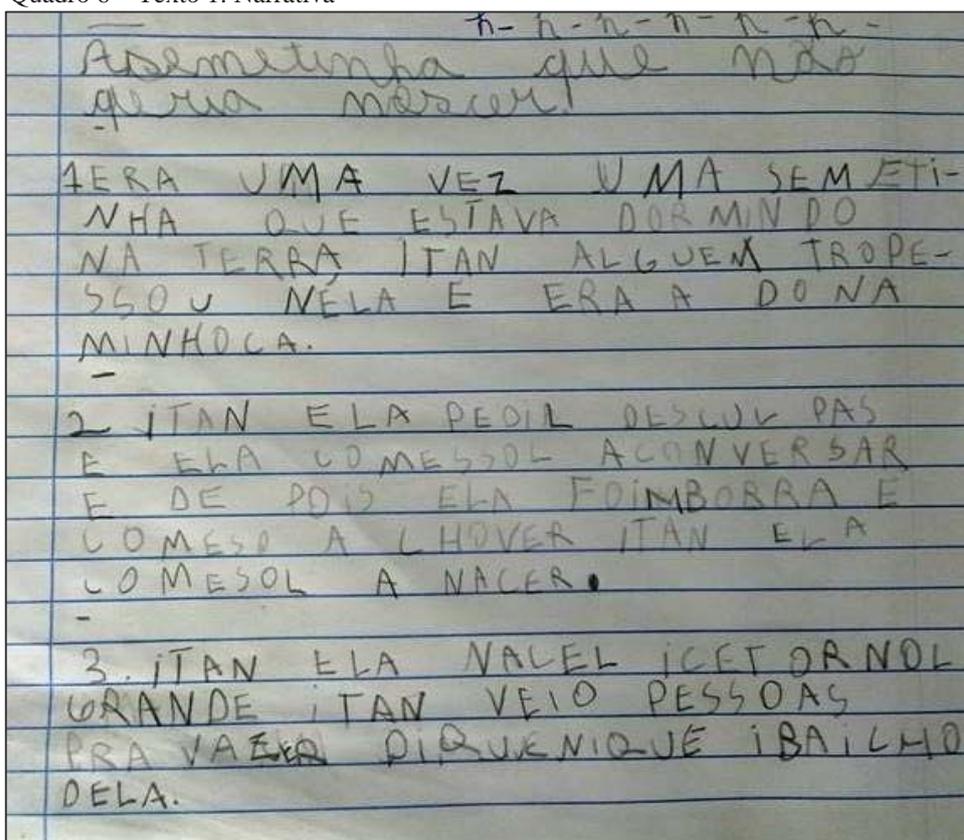
Além do mais, considerando que a aprendizagem da escrita não é um processo linear e previsível, também é preciso evidenciar a importância desses momentos de interação com o outro, pois é possível aprender a escrever conversando, refletindo sobre a escrita, levantando hipóteses sobre o seu funcionamento. Nesse sentido, a busca pela interação com o outro e a constituição da criança como um sujeito social e em formação torna-se evidente.

## 5.2 AS CRIANÇAS E A ESCRITA

Esta segunda parte destina-se à análise das produções textuais escritas pelos educandos do 2º ano do Ensino Fundamental. Os textos não foram escritos pelo mesmo educando e contemplam mais de um gênero do discurso, dado que o escopo do trabalho visa compreender como se constitui, na escola, a vivência de práticas sociais de linguagem pela criança.

Nesse sentido, busca-se, através das produções textuais, examinar as práticas sociais de linguagem das crianças, evidenciar o deslocamento das crianças em relação às propriedades da escrita e situar o texto escrito pelo educando no continuum tipológico entre oralidade e escrita. Dessa maneira, pretende-se atender ao objetivo principal e aos objetivos específicos propostos no início deste trabalho. Cada texto recebe um título que se refere ao gênero do discurso ao qual pertence.

Quadro 6 – Texto 1: Narrativa



O texto em análise narra os acontecimentos de uma história contada às crianças em aula. Nesse dia, a história não foi lida literalmente, mas contada com algumas adaptações. Entendo que, quando um professor planeja a contação de uma história, ele pode se apropriar da experiência do narrador e das personagens e, ainda, pode ampliá-las a partir das suas vivências, dos interlocutores que espera sensibilizar e da própria compreensão responsiva ativa que espera deles, além dos objetivos pedagógicos traçados.

Nesse contexto, a história contada baseou-se na obra “A sementinha que não queria nascer”, de Patrícia Kenney e Richard McFadden. Depois de contá-la, conversei com os educandos sobre os acontecimentos narrados, as personagens e suas ações. Posteriormente, as crianças foram convidadas/instigadas a narrar os acontecimentos da história a partir das suas perspectivas pela

escrita. Expliquei a elas que poderiam contar a história da maneira como achassem melhor, lembrando que não era necessário escrever todos os acontecimentos, só os que julgassem mais importantes para o entendimento geral do contexto da história, ou seja, que eles poderiam resumí-los sem causar prejuízos para a compreensão de um possível leitor ou ouvinte.

Além disso, também expliquei às crianças que, depois de prontos, os textos seriam lidos para mim e aos demais colegas, considerando, de início, as produções em uma situação concreta de comunicação, em que existem interlocutores reais para o que está sendo produzido.

A criança que escreveu o texto em questão preferiu organizá-lo a partir de três partes numeradas, considerando, possivelmente, a divisão dos acontecimentos da história em início, meio e fim. Além disso, pela minha experiência na alfabetização, percebo que as crianças têm uma concepção muito natural em relação ao emprego de parágrafos e, por vezes, compreendem que, para escrever uma história, devem, inicialmente, organizar os acontecimentos em três partes, distribuindo-os entre início, meio e fim; cada uma dessas partes corresponde a um parágrafo.

Desse modo, observa-se que os educandos do 2º ano do ensino fundamental buscam se adequar aos moldes textuais exigidos pela escola. Em relação à narrativa, de início, o educando apresenta as personagens; em seguida, expõe a sequência de acontecimentos através de verbos de ação empregados no passado. Observa-se que o texto atende às composições funcionais, os objetivos enunciativos e estilos do gênero narrativo.

Além disso, a criança repete, por vezes, a palavra “*itan*” (então), evidenciando a necessidade de usá-la para representar a mudança ou acréscimo de fatos à narração, dando ritmo às cenas. Observa-se a preocupação de quem escreve em relação à coesão, à transição de ideias entre as frases e os parágrafos do texto, dando continuidade a cada uma delas. De outro modo, a criança fez dessa maneira porque sabe que precisa dar sequência para que outros acontecimentos sejam narrados.

Constata-se que a criança, ao escrever, faz uma mixagem de elementos trazidos das práticas de comunicação oral, como as repetições “*itan ela pedil descul pas e ela comessol aconversar e de pois ela foimborra e comeso [...]*”, que indicam a sequenciação dos acontecimentos narrados e de palavras em que o educando parece buscar referências na fala para registrá-las, como “*icetornol*” (e se tornou), “*ibaicho*” (embaixo), com algumas estruturas gramaticais da escrita considerada correta ou padrão.

Cagliari (2010) pressupõe que a criança se apoia em seus conhecimentos linguísticos, essencialmente orais, para escrever. O linguista considera que elas revelam uma reflexão dos educandos em relação aos usos linguísticos da escrita e da fala. Além do mais, reitera que a

escola não reconhece tais reflexões; por isso, a criança é injustamente criticada pelo seu esforço que é maior do que se possa pensar. A partir desses pressupostos, o linguista denuncia um posicionamento de parte da sociedade em relação às reflexões do sujeito cognoscente, ou seja, é preciso escrever, preferencialmente sem desacordo ao padrão, independente do processo, dos conhecimentos mobilizados tanto.

Nesse sentido, segundo Cagliari (2010, p. 59), a estrutura fônica de palavras pode sofrer alterações quando uma palavra é unida com outra em frases ou até mesmo quando são unidas ou separadas as sílabas de uma única palavra. Esse fenômeno de juntar sílabas em palavras ou juntar palavras em frases chama-se juntura silábica ou intervocabular. Observando o texto, encontra-se, por exemplo: “*icetornol*” (e se tornou), “*ibaicho*” (embaixo) e “*foimborra*” (foi embora), “*asementinha*” (a sementinha).

Em alguns casos, devido à acentuação tônica das palavras, pode ocorrer uma segmentação, ou seja, uma separação na escrita que ortograficamente é considerada incorreta, como: “*de pois*” (depois), “*descul pas*” (desculpas). De acordo com o autor, a juntura intervocabular e segmentação é um fenômeno que possui muitos aspectos que podem ajudar a conhecer como a fala funciona e para compreender a escrita de crianças que estão se apropriando do sistema de escrita alfabética.

Assim, a partir de suas vivências orais, em alguns momentos, a criança escreve da maneira como fala, o que a faz juntar determinadas palavras. O mesmo ocorre em relação à separação de uma palavra, os conjuntos de sons ditos em determinadas alturas é um dos critérios que a criança usa para separá-la quando escreve. Tais ocorrências retomam as considerações realizadas no “Recorte 1: Escrivê vira bagunça”, em que as crianças chegaram à conclusão de que é aceitável falar rápido, sem pausas, mas que não é possível fazer o mesmo em relação a escrita, pois não é correto escrever palavras sem que haja um espaçamento adequado entre elas.

Nesse contexto, observa-se que as crianças revelam em seus enunciados quais são os valores que constituem a esfera social na qual estão inseridos. Os posicionamentos de tal esfera emergem dos enunciados das crianças, elas revelam uma das condutas que são aceitáveis em relação à fala, mas negam essa mesma possibilidade para a escrita. De outro modo, a fala admite “erros”, mas eles não podem ser tolerados no que se refere à escrita.

De acordo com Cagliari (2010, p. 123), há situações em que o educando escolhe uma letra possível para representar um som de uma palavra quando a ortografia usa outra letra. Isso se justifica porque uma letra pode representar muitos sons e um som pode ser representado por letras diferentes. No contexto analisado, são encontradas ocorrências dessas escolhas, em: “*tropessou*” (tropeçou), “*comesol*” (começou), “*nacel*” (nasceu), “*nacer*” (nascido) e “*imborra*”

(embora). Nesse contexto, as trocas de vogais não são consideradas, pois, quase sempre, representam transcrições fonéticas.

Nesse sentido, Cagliari (2010, p. 121) também considera a escrita como transcrição fonética da fala. No texto analisado, foram observados casos relacionados à transcrição, como a escrita de *l* em lugar de *u*, em: “*pedil*” (pediu), “*comesol*” (começou), “*nacel*” (nasceu), “*tornol*” (tornou). Nessas situações, o educando troca a vogal *u* pela consoante *l*, porque em alguns casos a pronúncia dessas letras é semelhante. Além da escrita de *i* em lugar de *e*, em: “*imborra*” (embora), “*icetornol*” (e se tornou), “*ibaicho*” (em baixo) e “*itan*” (então). Nesse caso, o educando escreve *i* em lugar de *e*, porque fala *i* e não *e*.

O mesmo autor (2010, p. 127) afirma que tais ocorrências não são dificuldades insuperáveis ou falta de capacidade das crianças, nem mesmo os acertos atrelados à adequação à norma culta são obras do acaso. Tudo pertence a um processo de aprendizagem da escrita e revela a reflexão que a criança põe na sua tarefa e na forma de interpretar o fenômeno que estuda. Nessa perspectiva, Cagliari aponta para a valorização das vivências da criança em relação à aprendizagem da escrita. As escolhas que ela faz ao escrever estão visivelmente associadas às suas vivências de práticas sociais de escrita, assim como de oralidade. Tanto que, de acordo com o linguista, a atitude implacável da escola “em função da ortografia deve ser mudada, urgente e radicalmente.”

Nessa perspectiva, a posição das crianças em relação ao “Recorte 2: Quem fala errado?”, reproduz a postura adotada pela escola em relação a troca de letras, aos erros ortográficos. Elas constataram que a personagem da Turma da Mônica fala errado, pois troca uma das letras da palavra “*balde*” e consideram que o erro ocorre da mesma maneira em relação à escrita. Percebe-se que tais constatações foram condicionadas pela própria escola em decorrência de uma visão grafocêntrica do ensino da língua, tal juízo de valor está, portanto, diretamente atrelado à esfera social na qual as crianças estão inseridas.

Em continuidade, as questões ortográficas não podem ser concebidas como marcas de oralidade, mas como opções de grafia feitas pela criança que ainda não domina as convenções de escrita por completo. Tais escolhas são motivadas pelo aspecto fônico, sonoro das palavras e configuram a relação que se estabelece entre oralidade e escrita. Bakhtin (2004) propõe que o uso da língua se efetua em forma de enunciados, orais e escritos, concretos e únicos, na troca entre dois sujeitos socialmente situados. Nesse sentido, considera-se que a relação da criança com os enunciados escritos ainda está em seu início; logo, as escolhas que ela faz ao escrever são escolhas cabíveis e aceitáveis, demonstrando que há uma reflexão sobre como se escreve.

Dessa maneira, a partir das considerações realizadas sobre a produção textual em análise, observo que a criança, de fato, reflete sobre a fala, sobre as conversações espontâneas nas quais está inserida desde os primeiros dias de vida e os conhecimentos linguísticos que já adquiriu em relação à escrita no contexto escolar. Em razão de sua vivência na linguagem se constituir muito mais por experiências orais, a criança mobiliza seus conhecimentos linguísticos para escrever, compreender o funcionamento da escrita e estabelecer relações com a fala.

Nessa perspectiva, a criança vivencia o continuum tipológico entre a fala e a escrita. Tal vivência revela seus deslocamentos que, por sua vez, estão marcados linguisticamente na sua produção escrita. Em relação ao contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita proposto por Marcuschi (2010), considero que a narrativa escrita pela criança se aproxima mais da fala do que da escrita justamente em razão de sua vivência na linguagem se constituir quase que essencialmente por experiências orais.

Em relação à mixagem de elementos trazidos das práticas de comunicação oral, observo que ela se verifica a partir da visão do adulto que possui domínio sobre as duas modalidades da língua. Por isso, é capaz de identificar a mistura de formas percebidas como próprias das modalidades oral e escrita, assim como elementos como códigos gráfico-visuais, gêneros e modelos textuais. Para a criança, trata-se de escrever ancorando-se nos conhecimentos linguísticos que já possui, os da fala.

Além disso, também é pertinente salientar que a produção textual não pode ser um produto acabado, que tem como finalidade preencher as folhas do caderno. Ao contrário, é importante valorizar as produções das crianças, elas gostam de ler o que escreveram para a professora e aos demais colegas, sentem-se orgulhosas, satisfeitas e estimuladas pelos comentários feitos a respeito do que escreveu. Constata-se que as crianças se sentem satisfeitas em relação ao sucesso que são capazes de alcançar em tal esfera social, elas atingem as expectativas que o grupo do qual participam propõe em relação a elas. De início, as crianças demonstram timidez e receio ao ler suas produções, mas, com o passar do tempo, elas se sentem seguras e participam cada vez mais desses momentos de partilha, de construção dos conhecimentos. Tais posicionamentos iniciais evidenciam as poucas vivências das crianças em relação à leitura de suas produções, o que lhes causava insegurança.

A partir dessa concepção, o texto em análise foi lido para os colegas e a professora, assim como os demais que também foram escritos a partir da proposta descrita. Segundo Signorini (2001, p. 61), as crianças que produzem textos na escola o fazem buscando estabelecer relações com os sujeitos envolvidos nesse espaço que é discursivo. O que é dito

pelos educandos encontra-se sustentado no que eles esperam dos sujeitos envolvidos, nos efeitos que buscam alcançar escrevendo de determinada maneira, dentre outros fatores.

De modo geral, observa-se que as crianças se ancoram nas vivências que já possuem para escrever, que suas escolhas são condicionadas pelas suas próprias vivências, pela esfera social na qual estão inseridas e pelos valores sociais que emergem de tal esfera. Desse modo, não é possível observar as escolhas da criança ao escrever sem considerar o contexto social e histórico em que ela está situada, observar apenas a forma escrita sem atentar para o quê motivou tal escolha, sem relacioná-la com as reflexões da criança, à sua inserção social.

Nessa perspectiva, o texto 2 também evidencia a busca pela interação, a compreensão responsiva ativa esperada pelas crianças em relação aos seus interlocutores.

Quadro 7 – Texto 2: Carta

Barro Preto, 21 de junho de  
2017

-  
PRIMA EVILY  
-

EU NAS MINHAS FERIAS EU VOU ALI E  
QUERO DORMIR DO SEU LADO E TEMBE  
VAMOS GOGAR CARTAS EU GOSTO MUITO  
DE VOCE GOSTA DE MIM EU GANHEI UM  
BINGO NOVO E FOI NA FESTA JUNINA QUE  
EU GANHEI DA ESCOLA ZANDONA QUE  
EU GANHEI E SAO NOVE CARTELAS E SO  
E UM ABRAÇOS SUA PRIMA DAFNE

A proposta de produção do texto em análise surgiu a partir da leitura da obra “A moeda de ouro que um pato engoliu”, de Cora Carolina. Na narrativa, os habitantes de Ferreiro preparam-se para os festejos de São João e organizam um almoço para receber um convidado especial, o padre mais festeiro da região. O prato principal é pato com arroz molinho; porém, ao abrir a moela do pato, a cozinheira encontra uma antiga moeda de ouro, do tempo dos reis do Brasil. A história é contada em uma carta escrita por uma vovó, o destinatário é o seu neto que mora longe.

A partir da leitura, as crianças demonstraram curiosidade em relação às cartas, por isso conversei com elas sobre quais ferramentas as pessoas utilizam para se comunicar. Instiguei as crianças a conversarem com seus avós sobre quais eram os meios de comunicação utilizados antigamente. Todas voltaram para a escola com várias descobertas para contar; alguns trouxeram cartas antigas escritas por parentes que moravam longe. A partir da pesquisa com os avós e da leitura das cartas, as crianças levantavam hipóteses e tiravam suas próprias conclusões sobre esse gênero do discurso. Destaca-se, dessa maneira, a valorização das descobertas das crianças em relação ao gênero carta, à realização do gênero como prática social de linguagem que possui características, finalidades definidas.

Nesse contexto, os conceitos de língua como atividade social, histórica e cognitiva, assim como a premissa de interação verbal postulados por Bakhtin (2004) regem as minhas ações em relação à proposta e, também, conduzem as ações das crianças, que buscam interagir como os demais sujeitos envolvidos nesse contexto imediato esperam a compreensão responsiva ativa dos colegas e da professora ao enunciar suas descobertas sobre o gênero carta, estabelecendo uma troca de experiências entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Uma das conclusões, talvez a mais expressiva em relação ao trabalho, envolve a escrita de uma “carta de verdade”. De acordo com algumas crianças, uma “carta de verdade” é aquela que não é escrita para ser colada no caderno, ou seja, ela precisa ser enviada pelo correio para uma pessoa que não frequente a escola, que more bem longe. Desse modo, observa-se que as crianças compreenderam que a finalidade do gênero não pode ser alcançada quando a carta não possui um destinatário para quem será enviada ou um destinatário que esteja próximo de seu interlocutor/remetente.

Com o objetivo de proporcionar às crianças a experiência de escrever uma “carta de verdade”, fiz um levantamento prévio com o objetivo de verificar se elas tinham algum familiar ou amigo que morasse longe para quem pudessem escrever. Por fim, todos encontraram um destinatário para enviar sua carta e já contavam aos colegas como iriam escrever, lembravam que não poderiam se esquecer de colocar a data para que o destinatário soubesse quando foi escrita, a cidade de onde estavam escrevendo e, ao final, a despedida. Nesse sentido, Bakhtin (1992, p. 305) afirma que a ideia que o interlocutor tem da forma de um gênero preciso do discurso o conduz em seu processo discursivo.

Durante a produção das cartas, a maioria dos educandos mostrou-se preocupada em relação à escrita correta de algumas palavras, solicitando a ajuda dos outros colegas ou da professora. Considero que elas queriam mostrar aos seus destinatários que já sabem escrever

corretamente. Além do mais, todos se dedicaram ao traçado das letras, caprichando mais do que o habitual. Tais atitudes evidenciam a preocupação das crianças não só com o conteúdo, mas em relação à forma também.

Nessa ocasião, observei a partir das preocupações em relação à escolha das informações mais adequadas e ao traçado mais aprimorado das letras, a interação das crianças com os seus interlocutores. Constatei que, de fato, a enunciação, conforme Bakhtin (2004, p. 112), é o produto da interação entre dois indivíduos e a palavra, como produto da interação do locutor e do ouvinte, varia se o interlocutor for do mesmo grupo social, se estiver ligada por laços estreitos, se ele for inferior ou superior na hierarquia social.

Nesse contexto, os educandos pareciam querer prever como os destinatários receberiam as cartas, o que pensariam a respeito delas, se ficariam orgulhosos com o modo como haviam escrito, com a letra caprichada, mas principalmente com o que e quando responderiam. Assim, contempla-se o proposto por Bakhtin (1992, p. 291), em que o locutor não postula uma compreensão passiva em relação ao outro, mas uma compreensão responsiva ativa; ele espera uma resposta, uma aprovação, uma discordância, uma efetivação, etc. De outro modo, ao produzir o seu enunciado, o locutor prevê a compreensão do outro e espera dele uma postura ativa perante o enunciado.

Também é conveniente ressaltar que as cartas chegaram aos destinatários da maneira como foram produzidas, sem marcas da tentativa de uma escrita pura em relação à norma culta, ou seja, eu (professora) não fiz a correção delas, adequando-as à língua padrão com o objetivo de relacionar as enunciações das crianças à situação real de comunicação em que elas foram produzidas, caracterizando-as como uma prática sociodiscursiva específica. Além disso, as cartas evidenciam aspectos do processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças.

Nessa perspectiva, Signorini (2001, p. 125) considera que as práticas de uso da escrita estão sempre atreladas à história individual do sujeito que escreve, das comunidades de que participa, assim como aos diferentes campos de atividades do cotidiano e suas instituições de referência. Tanto que, na essência das práticas de comunicação social, a escrita é compreendida como um modo de intervenção na e pela linguagem, em uma dada conjuntura social e histórica.

Considerando a linguagem escrita em seu contexto histórico e social, assim como a inserção dos sujeitos envolvidos, entende-se a necessidade de analisar a carta a partir do *querer-dizer* da criança, da busca pela interação enunciativa com seu destinatário, do sentido que se constrói no encontro enunciativo com tal interlocutor. Segundo Bakhtin (1992, p. 299), a totalidade acabada do enunciado, que possibilita responder de modo responsivo, é determinada por três fatores, entre os quais está o *querer-dizer* do locutor, em virtude de que ele determina

o todo do enunciado, sua abrangência e demarcações. Em relação a qualquer enunciado, os sujeitos são capazes de captar o *querer-dizer* do locutor.

A carta em análise foi escrita para um familiar da criança, uma prima. Em virtude da proximidade entre locutor e destinatário, emprega-se aos enunciados um estilo familiar, próximo. Conforme Bakhtin (1992, p. 322), a quem o enunciado se dirige, a maneira como o locutor imagina seu destinatário e a influência que ele tem sobre o enunciado definem, sobretudo, o estilo da enunciação. Nesse contexto, o enunciado dirige-se a uma prima com quem a criança tem intimidade, com quem ela aparentemente já jogou cartas e com quem pretende jogar bingo.

Além do mais, o discurso está permeado de afetividade, o locutor expõe seu sentimento em relação ao destinatário e busca estabelecer com ele uma relação de troca, de reciprocidade em “*Eu gosto muito de você gosta de mim*”. Evidencia-se que a carta cumpre a função de estabelecer uma interação enunciativa com o seu destinatário. Por esse ângulo, o gênero do discurso em questão também parece ser ampliado, ao passo que, nas enunciações, são inseridos aspectos relacionados à emoção. Nesse sentido, a carta parece não corresponder ao aspecto acabado do gênero, mas reflete a intenção de quem escreveu, o seu *querer-dizer*.

Em relação à perspectiva da escrita que exhibe um hibridismo, caracterizado pela presença de elementos associados à língua falada, segundo Signorini (2001, p. 98), observa-se que a carta é marcada pela oralidade por meio do uso de recursos expressivos que se repetem e são comuns às enunciações orais, trazendo para a enunciação escrita as marcas da encenação dialógica que dão ritmo à cena.

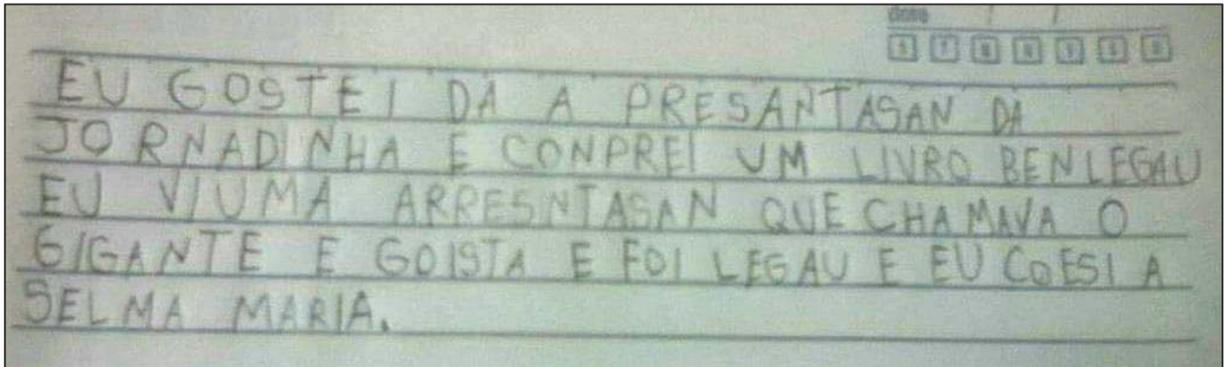
Torna-se importante salientar, ainda de acordo com Signorini (2001, p. 99), que a constatação da “interferência do oral no escrito” deve ser compreendida como um efeito que se verifica ou não em razão de um conjunto de fatores que envolvem “a posição e os papéis assumidos pelos interactantes e das práticas de letramento em que se dá a interlocução mediada pela escrita.” Logo, considera-se a criança do 2º ano do ensino fundamental em processo de apropriação do sistema de escrita alfabética e, portanto, está inserida em práticas escolares letradas.

A constatação da “interferência do oral no escrito” revela a vivência de um continuum tipológico entre oralidade e escrita que, por sua vez, aponta para as práticas sociais de linguagem, assim como de letramento nas quais o sujeito que escreve está inserido. Em relação à produção da carta, observo que tal vivência se aproxima mais da fala do que da escrita, considerando as práticas sociais de linguagem da criança.

Além do mais, todas as escolhas realizadas pela criança revelam as suas hipóteses em relação à escrita de uma carta, desde a escolha do destinatário, alguém que morasse bem longe, à produção dos enunciados e ao traçado mais caprichado da letra. Ela quer agradar o seu

destinatário, mostrar que sua letra é bonita, estabelecer com ele uma interação afetiva. Aliás, a criança também busca uma resposta, o que lhe parece inerente a escrita de uma carta.

Quadro 8 – Texto 3: Relato



A produção textual é um relato da participação do educando na 8ª Jornadinha Nacional de Literatura. A proposta de produção instigou as crianças a relatarem tudo o que quisessem sobre esse dia, o que gostaram, o que lhes chamou atenção, até o que não foi tão bom assim.

Expliquei que esses relatos seriam publicados no jornal da cidade, com outro texto, contando que todos os educandos da escola haviam participado da Jornadinha em Passo Fundo. Lembrei que a maioria das pessoas que iria ler os relatos, possivelmente, não participou do evento. Por isso, era preciso contar detalhes para que os leitores conseguissem imaginar, saber quais escritores eles conheceram, se compraram livros, como foi o espetáculo de abertura, etc.

Tal proposta de produção toma o texto escrito pelas crianças no contexto de uma situação concreta de comunicação, em que existe um leitor preestabelecido para o que está sendo produzido. Bakhtin (1992) considera que o enunciado reflete intensamente a influência do destinatário e sua presumida ação resposta. Além do mais, o estilo do enunciado depende do modo como o locutor percebe e compreende seu destinatário.

Nesse sentido, também é importante considerar que o relato se distingue dos demais textos, pois se caracteriza como um gênero mais escolarizado, que se aproxima mais do cumprimento de uma tarefa escolar. A criança que escreveu o texto buscou atender ao que foi proposto, não fazendo maior investimento em relação à textualidade como na narrativa e na carta.

A produção em análise revela um sujeito que se marca no discurso como protagonista que, de fato, ressalta a própria participação, suas ações e percepções sobre a Jornadinha. Além disso, apresenta características híbridas em relação à forma e ao conteúdo, pois a criança escreve com se estivesse, de fato, falando, contando para alguém como foi o seu passeio. No entanto, tais características não ocorrem com a mesma espontaneidade observada nas demais

produções textuais em razão de que a criança parece responder a um questionário, buscando contemplar o que lhe foi solicitado.

No relato, são utilizados recursos expressivos que se repetem e que são comuns às enunciações orais, trazendo para a enunciação escrita as marcas da encenação dialógica. Nesse sentido, o gênero em questão parece potencializar ainda mais a postura adotada pela criança. Conforme Bakhtin (1992, p. 304), os gêneros organizam a fala, os locutores aprendem a moldar a fala às formas do gênero. Tanto que a criança busca a compressão responsiva ativa dos leitores, contando-lhes a quais apresentações assistiu e sua percepção sobre elas, ressalta as ações que praticou, a compra do livro e o fato de ter conhecido a escritora Selma Maria.

Em relação ao contexto, observa-se que, possivelmente, a criança tenha mencionado a escritora Selma Maria, pois, em uma atividade da pré-jornadinha, a turma do 2º ano ganhou a tarefa de apresentar as obras da escritora para as demais turmas, ou seja, dos escritores que estavam na Jornadinha, a Selma foi quem lhe pareceu mais próxima, pelas obras que ela havia lido, pelos vídeos que assistimos em que a escritora faz brincadeiras com as palavras.

Nessa perspectiva, observo que as vivências da criança estão marcadas no texto, ao passo que elas são concebidas aqui como experiências variadas e que estão diretamente atreladas ao contexto social e cultural no qual os sujeitos estão inseridos. Também é possível afirmar que a linguagem não está dissociada das demais vivências sociais da criança. Ao contrário, segundo Bakhtin (2004, p. 70), a singularidade do meio social e do contexto social mais imediato são indispensáveis para que a existência da linguagem em três esferas da realidade (física, fisiológica e psicológica) possa ser vinculada à língua, possa se tornar um fato de linguagem.

Ainda em relação às vivências, destaco o papel da escola como instituição que promove diferentes experiências para as crianças. A participação na 8ª Jornadinha Nacional de Literatura é algo que perpassa os muros da sala de aula, leva as crianças para outra cidade, instiga a curiosidade, a imaginação, o gosto pela leitura. Além do mais, atribui sentido para as atividades realizadas durante a Pré-Jornadinha em preparação para a participação no evento.

O relato, assim como as demais produções textuais escritas, evidencia o processo de aquisição da linguagem escrita e mostra as relações que o educando estabelece entre as modalidades da língua. São observados, novamente, os aspectos considerados por Cagliari (2010), em que a criança escreve de acordo com a pronúncia: “*legau*” (legal); quando escolhe uma letra possível para representar determinado som “*apresentasan*” (apresentação), “*ben*” (bem); quando ela junta ou segmenta determinadas palavras: “*a presentasan*” (apresentação), “*e goista*” (egoísta), “*viuma*” (vi uma), “*benlegau*” (bem legal).

No entanto, esses aspectos não são verificados, nesse contexto, como erros, mas como resultados das práticas sociais de linguagem da própria criança. Sendo assim, cada elemento distinto da norma de escrita escolar revela uma hipótese levantada pela criança ao escrever. Além do mais, a criança também aprende a escrever conversando sobre a escrita, ela reflete ao falar e ao escrever, ancorando-se em seus conhecimentos linguísticos e estabelecendo relações entre as modalidades da língua.

Tanto que, as descobertas/constatações realizadas pelas crianças na seção anterior, em que foram descritas e analisadas as situações de interação relacionadas às reflexões que a criança estabelece entre fala e escrita, foram evidenciadas em suas produções textuais e revelam ainda mais suas hipóteses em relação à escrita e aos gêneros do discurso, às relações que ela estabelece ao escrever e evidenciam o próprio processo de aquisição da escrita.

Este estudo tem como objetivo geral descrever a vivência, pela criança do 2º ano do ensino fundamental, das práticas sociais de linguagens orais e escritas, a partir da análise de sua manifestação discursiva. Como desdobramento do objetivo geral, foram elencados três objetivos específicos. Na próxima seção, realizam-se, quanto a eles, alguns comentários/constatações que configuram a discussão da análise.

### 5.3 DISCUSSÃO DA ANÁLISE

Com o propósito de verificar se os objetivos foram alcançados, é necessário recorrer aos comentários sobre as produções orais e escritas pelas crianças do 2º ano do ensino fundamental que serviram como *corpus* desta pesquisa e as constatações realizadas a partir das análises de cada uma delas. Foram analisadas produções orais e escritas, a partir de uma concepção de língua como atividade histórica e social, tomando-as no contexto de uma situação concreta de comunicação, em que existe um interlocutor real ou preestabelecido para o que está sendo produzido.

Após a realização das análises, observa-se que a criança vivencia, na escola, práticas sociais de linguagens orais e escritas e que, de fato, tais práticas são responsáveis pela hibridização de suas produções textuais, principalmente escritas. Assim, devido às vivências de linguagem das crianças serem essencialmente orais, elas se ancoram em seus conhecimentos acerca da oralidade para se apropriar de um sistema de escrita alfabética que ainda não dominam, assim como dos gêneros escritos.

Nessa perspectiva, torna-se necessário considerar que tais constatações são possíveis em razão de se pensar enquanto outro da interação. A criança, por si só, não se dá conta disso, quem se

dá conta é o outro: o interlocutor, o professor, o pesquisador. Reitera-se que sempre haverá outro envolvido na interação, ela só se efetiva entre dois indivíduos socialmente organizados.

Durante a apropriação do sistema de escrita, são observados elementos associados à língua falada, ou seja, verifica-se uma mistura de elementos das suas modalidades que, por sua vez, evidenciam as etapas do processo de aquisição da linguagem escrita, assim como as reflexões que a criança estabelece ao escrever. Observou-se que as crianças refletem sobre a língua, estabelecem relações entre fala e escrita e, condicionadas por suas vivências de linguagem, elaboram suas próprias concepções em relação às duas modalidades.

À vista disso, compreende-se o hibridismo por um viés sociolinguístico, por uma consciência verbal de mundo marcada pelas posições e papéis assumidos pelos sujeitos da enunciação. Se a escola reconhecer o hibridismo, irá legitimar os enunciados orais e escritos das crianças em processo de aprendizagem da língua escrita, assim como o deslocamento dos sujeitos que se constituem via práticas sociais de linguagem marcados pela singularidade da situação comunicativa mais imediata, sua inserção social e histórica, além de seus conhecimentos linguísticos.

Justamente por considerar os deslocamentos do sujeito, em relação às análises, constatou-se que o texto da criança do 2º ano do ensino fundamental ocupa um espaço específico no continuum tipológico entre oralidade e escrita. Tal espaço se aproxima muito mais da oralidade do que da escrita, pois suas vivências de linguagem ainda se constituem mais na oralidade.

Em relação às produções orais das crianças, observa-se que os valores que constituem a esfera social em que elas estão inseridas emergem de seus enunciados. Elas revelam as concepções que as crianças possuem em relação à oralidade e a escrita, apontam para as concepções de erro e revelam um ensino de língua baseado na supervalorização da escrita.

Quanto às produções textuais escritas, de forma mais específica, observou-se a importância da proposta feita às crianças e de que se considere, desde já, um possível interlocutor para quem o texto se dirige, pois elas buscam estabelecer relações com os sujeitos envolvidos na situação discursiva, com os interlocutores – reais ou presumidos. Outro aspecto evidenciado foi a relevância de o professor considerar a produção da criança, oral ou escrita, como um conjunto de aspectos que se relacionam, como fruto de suas vivências linguísticas e reflexões, assim como do próprio *querer-dizer* do sujeito

Portanto, na busca pelo alcance dos objetivos traçados, revela-se a criança que reflete ao falar e ao escrever, ancorando-se em seus conhecimentos linguísticos e estabelecendo relações entre as modalidades da língua. Reafirma-se o papel do outro durante todo o processo

de ensino-aprendizagem, não só ao que se refere à apropriação do sistema de escrita alfabética e à importância da interação com o outro ao longo desse processo. As constatações podem ser conferidas no Quadro 9.

Quadro 9 – Constatações da pesquisa

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Constatações a partir dos objetivos específicos</b>
a) Examinar as práticas sociais de linguagens orais e escritas das crianças do 2º ano do ensino fundamental.	<p>Textos orais produzidos pelas crianças em conversas espontâneas relacionadas às suas reflexões sobre a fala e a escrita.</p> <p>Produções escritas realizadas pelos educandos durante as aulas, contemplando mais de um gênero do discurso.</p> <p>As produções foram examinadas a partir de uma concepção de língua como atividade histórica e social, consideradas no contexto de uma situação concreta de comunicação.</p>
b) Situar o texto escrito pelo educando no continuum tipológico entre oralidade e escrita.	<p>O texto escrito pela criança do ensino fundamental ocupa um espaço específico no continuum tipológico entre oralidade e escrita.</p> <p>Tal espaço se aproxima muito mais da oralidade do que da escrita, pois as vivências de linguagem da criança ainda se constituem mais na oralidade.</p>
c) Evidenciar o deslocamento das crianças em relação às propriedades da escrita.	<p>A criança reflete sobre a língua, estabelece relações entre fala e escrita e elabora suas próprias concepções em relação às duas modalidades.</p> <p>A criança mobiliza seus conhecimentos linguísticos para escrever, compreender o funcionamento da escrita e estabelecer relações com a fala.</p>

Nessa perspectiva, são realizadas as considerações finais.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, inserido na linha de pesquisa Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, buscou compreender a vivência, na escola, das práticas sociais de linguagem envolvendo oralidade e escrita pela criança do 2º ano do ensino fundamental a partir de sua manifestação discursiva.

A motivação pessoal para a realização desta pesquisa incidiu sobre a regência de classe da pesquisadora nos anos iniciais do ensino fundamental e a constatação da necessidade de compreender quais são as reflexões/relações que os educandos estabelecem entre fala e escrita durante o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética. Nessa perspectiva, este estudo procurou evidenciar os educandos como sujeitos que refletem, estabelecem relações entre as modalidades da língua e se apoiam nas vivências de linguagem que já possuem e compartilham em sala de aula para, assim, apropriarem-se do sistema alfabético.

O problema de pesquisa apresentou a seguinte questão norteadora: como se constitui a vivência, pela criança do 2º ano do ensino fundamental, de práticas sociais de linguagens orais e escritas? Com o objetivo de responder ao problema com maior explicitude, toma-se a vivência como relativa à vida, à aprendizagem adquirida através das experiências, as quais são variadas e estão diretamente atreladas ao contexto social e cultural em que os sujeitos estão inseridos.

Nessa perspectiva, constatou-se que as vivências, na escola, de práticas sociais de linguagem da criança do 2º ano do ensino fundamental se constituem como essencialmente orais, pois a conversação é a primeira das formas de linguagem a que a criança é exposta e, provavelmente, a única que ela nunca deixará de utilizar durante a sua vida. Assim, os educandos que ingressam no 1º ano do ensino fundamental, aos seis anos de idade, já são capazes de compreender e de falar a Língua Portuguesa com propriedade e eficiência comunicativa.

Além do mais, apesar de a criança estar inserida numa sociedade letrada, que, mesmo sem saber ler e escrever, vê os adultos fazerem isso e dar sentido ao que leem e escrevem, a escola ainda se caracteriza como uma das maiores responsáveis por proporcionar à criança vivências de práticas sociais de linguagem escrita. Nesse contexto, as vivências, na escola, das práticas sociais de linguagens orais e escritas pela criança do 2º ano do ensino fundamental se constituem nas trocas com o outro sujeito da interação verbal a partir do contexto social e histórico em que estão inseridos.

Tendo em vista o problema de pesquisa, este estudo teve como objetivo geral descrever a vivência, pela criança do 2º ano do ensino fundamental, das práticas sociais de linguagens orais e escritas, a partir da análise de sua manifestação discursiva. Como desdobramento do objetivo geral, foram elencados os objetivos específicos:

- a) examinar as práticas sociais de linguagens orais e escritas das crianças do 2º ano do ensino fundamental. Para atender tal objetivo, foram examinadas produções orais e escritas, a partir de uma concepção de língua como atividade histórica e social, tomando-as no contexto de uma situação concreta de comunicação.
- b) situar o texto escrito pelo educando no continuum tipológico entre oralidade e escrita. Constatou-se que o texto escrito pela criança do 2º ano do ensino fundamental ocupa um espaço específico no continuum tipológico entre oralidade e escrita e que se aproxima muito mais da oralidade do que da escrita, pois as vivências de linguagem da criança ainda se constituem mais na oralidade.
- c) evidenciar o deslocamento das crianças em relação às propriedades da escrita. Observou-se que a criança mobiliza seus conhecimentos linguísticos para escrever, compreender o funcionamento da escrita e estabelecer relações com a fala. Tais reflexões são responsáveis pela hibridização de sua produção textual.

Os fundamentos teóricos desta pesquisa seguiram os princípios e pressupostos da abordagem dialógica de Mikhail Bakhtin e seu Círculo (1992, 2004), em que o sujeito é considerado como um ser social que se apropria da palavra por meio da experiência com o mundo que o cerca. O sujeito, assim, é compreendido como um ser de resposta, que busca a compreensão responsiva ativa do outro em diferentes possibilidades de interação verbal.

O *corpus* deste trabalho compreendeu as produções textuais, orais e escritas, de educandos do 2º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Barra Funda, localizada no município de Barra Funda, RS. A turma do 2º ano é composta por 11 alunos, quatro meninos e sete meninas na faixa etária de 7 a 8 anos. A professora regente da turma é a pesquisadora que desenvolve o presente trabalho. Tal fato justificou a escolha do campo selecionado para a realização da pesquisa.

Nesse contexto, a escolha do campo de análise também foi motivada devido à necessidade de inserção da pesquisadora que investiga a linguagem sob forma de imersão na situação real de troca, que busca ser aceita no contexto de produção e que tem a pretensão de produzir seus próprios materiais de análise.

Mediante o estudo ora desenvolvido, pretende-se contribuir para a compreensão da vivência de práticas sociais de linguagem envolvendo oralidade e escrita pela criança do 2º ano

do ensino fundamental a partir de sua manifestação discursiva. Além de examinar as práticas sociais de linguagens orais e escritas, vivenciadas pelas crianças, situar o texto escrito pelo educando no continuum tipológico entre oralidade e escrita e evidenciar o deslocamento do sujeito que se constitui via práticas sociais de linguagem.

Algumas limitações apresentadas no decorrer do trabalho deram-se devido ao fato de a pesquisadora também ser a professora da turma. Afinal, nem sempre é fácil se autocriticar. No entanto, ressalta-se a importância de o professor tornar-se pesquisador, problematizar, buscar respostas para questionamentos que emergem a partir da prática pedagógica, das vivências em sala de aula. Nesse sentido, afirma-se que a pesquisa faz o professor imergir na prática pedagógica de uma maneira única, faz refletir, vislumbrar novas possibilidades, ressignificar-se perante o próprio objeto de análise.

Assim, observa-se que a pesquisa-ação, de maneira geral e de forma ainda mais específica no contexto educacional, exige que o pesquisador busque desempenhar um papel ativo na própria realidade em que os fatos são observados. O professor/pesquisador não faz somente o acompanhamento das ações e da atividade interacional dos sujeitos, mas busca examinar o objeto de análise na situação observada, procura alternativas de ação, de superação.

Por conta disso, sugere-se que outros trabalhos investiguem a vivência das práticas sociais de linguagem envolvendo oralidade e escrita pela criança, considerando que tais experiências são variadas e estão diretamente atreladas ao contexto social e cultural em que os sujeitos estão inseridos, visando fornecer subsídios para a prática pedagógica dos educadores da educação básica.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.
- BAKHTIN, M. VOLOCHÍNOV. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução Lúcia Lahud e Yara F. Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o Ba-Be-Bi-Bo-Bu*. São Paulo: Scipione, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 2010.
- CORRÊA, Karen Cristina Carvalho. *A influência da oralidade na escrita nos anos iniciais*. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Letras da Rede Nacional) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2015.
- DIEDRICH, M. S. Os registros da experiência da criança na linguagem: o ato enunciativo de transcrição. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 25, p. 711-737, 2017.
- DIEDRICH, Marlete Sandra; RIGO, Karina de Almeida. A língua mobilizada na conversação: princípios metodológicos para um trabalho de investigação. *Desenredo*, Passo Fundo: Ed. da UPF, v. 13, p. 694-705, 2017.
- FARACO, Carlos E.; TEZZA, Cristóvão. *Prática de texto*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 2000.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LEAL, Leiva de F. Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: COSTA, Val; ROCHA, G. (Org.). *Reflexões sobre práticas de produção de texto na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 53-67.
- MARCUSHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- OLIVEIRA, Simone Simões. *Entrelaçamento da oralidade e da escrita em textos narrativos e argumentativos de estudantes do sétimo ano do ensino fundamental*. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Estudos Literários) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2015.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. 2.ed. Novo Hamburgo: Ed. da Feevale, 2013.

ROJO, Roxane. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001. p. 51-74.

ROJO, Roxane. Revisitando a produção de textos na escola. In: ROCHA, G.; COSTA VAL, M. G. (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 185-205.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 97-134.

SOUZA, Thais Tolentino Santos. *Marcas da oralidade em textos escritos*. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.