

Cecilia M. A. Goulart
Victoria Wilson
(orgs.)

Aprender a escrita, aprender com a escrita

APRENDER A ESCRITA, APRENDER COM A ESCRITA

Copyright © 2013 by autores

Direitos desta edição reservados por Summus Editorial

Editora executiva: **Soraia Bini Cury**

Editora assistente: **Saete Del Guerra**

Projeto gráfico e diagramação: **Casa de Ideias**

Capa: **Marianne Lépine**

Impressão: **Sumago Gráfica Editorial**

Summus Editorial

Departamento editorial

Rua Itapicuru, 613 – 7º andar

05006-000 – São Paulo – SP

Fone: (11) 3872-3322

Fax: (11) 3872-7476

<http://www.summus.com.br>

e-mail: summus@summus.com.br

Atendimento ao consumidor

Summus Editorial

Fone: (11) 3865-9890

Vendas por atacado

Fone: (11) 3873-8638

Fax: (11) 3873-7085

e-mail: vendas@summus.com.br

Impresso no Brasil

Sumário

APRESENTAÇÃO	7
Cecilia M. A. Goulart	
Victoria Wilson	
1. Aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita	21
Cecilia M. A. Goulart	
Angela Vidal Gonçalves	
2. A apropriação enunciativa no processo de aquisição da linguagem escrita.....	43
Cláudia Cristina dos Santos Andrade	
3. A escrita de registros de experiência científica por crianças do quarto ano de escolaridade: “Será que vai dar certo?”.....	69
Eleonora C. Abílio	
Vanêsa V. S. de Medeiros	
4. A escrita da História nos cadernos escolares.....	103
Helenice Rocha	
5. A revisão de textos por alunos do nono ano do ensino fundamental.....	131
Solange Maria Pinto Tavares	

6. As relações dialógicas na produção de textos do ensino médio	165
Lídia Maria Ferreira de Oliveira	
7. Linguagem escrita de adultos: análise de avaliação e atividades didáticas.....	197
Inez Helena Muniz Garcia	
Marta Lima de Souza	
8. A institucionalização da escrita no contexto acadêmico: tradição e ruptura.....	223
Victoria Wilson	

Apresentação

Cecilia M. A. Goulart
Victoria Wilson

Os estudos reunidos neste livro se interligam pela perspectiva discursiva comum de fundamentação bakhtiniana, em que o texto assume papel teórico e metodológico relevante. Aspectos da teoria da enunciação de Bakhtin, da história da escrita e da cultura escrita, além de aspectos de estudos sobre a aquisição da linguagem verbal e de uma concepção de relação entre língua oral e língua escrita, constituem vetores da base teórico-metodológica geral da pesquisa do grupo responsável pelos artigos deste livro¹. Procuramos compreender tanto os fatores que intervêm em processos de produção do discurso escrito como os modos de construção desse discurso, em diferentes momentos do processo de escolarização, considerando variados *corpora* de dados, os quais abrangem desde produções de crianças em fase inicial de apropriação da língua escrita, passam por materiais escritos por crianças do ensino fundamental, por jovens e adultos e também por alunos do ensino médio, e abarcam até produções textuais de estudantes universitários.

1 Grupo de pesquisa “Linguagem, cultura e práticas educativas/CNPq”, coordenado pela professora doutora Cecilia M. A. Goulart, da Universidade Federal Fluminense (UFF).

O objetivo de todos os estudos é compreender como os estudantes realizam atividades de produção de textos na escola, investigando demandas envolvidas nesses processos e nos distintos modos de dar-lhes solução. A produção é analisada tanto do ponto de vista individual quanto coletivo, buscando entender, em perspectiva discursiva, que fatores intervêm nos diversos processos em variadas etapas do período de escolarização. Em geral, o método indiciário proposto por Ginzburg (1989) guiou, com a fundamentação bakhtiniana, os procedimentos analíticos, por meio da busca de indícios, de pequenos detalhes dos processos de produção escrita. A procura desses sinais foi relevante para o entendimento das singularidades antes não consideradas elementos-chave constitutivos da linguagem e, conseqüentemente, da produção escrita.

A produção do discurso verbal na perspectiva dos modos de aprender e de ensinar em espaços educativos tem sido o horizonte de trabalho do grupo, que objetiva compreender aspectos do processo de aprendizagem da língua escrita no sentido das práticas sociais letradas, em variados momentos do processo de escolarização. Chamamos de práticas sociais letradas aquelas que envolvem o movimento do conhecimento elaborado com base na escrita e a partir dela, considerando o valor social que essa modalidade de linguagem verbal tem em nossa cultura. A escrita nos identifica como integrantes da cultura letrada, em que há documentos, por exemplo, regulando nossa existência jurídica, e até marcando o corpo das pessoas com tatuagens, nos dias de hoje, no entremeio de muitas outras formas de identificação. Assim, práticas escritas afetam também práticas sociais orais, mesmo que materialmente a escrita não esteja presente.

A meta maior de nosso grupo de pesquisa é contribuir para uma teoria do ensino da linguagem verbal que tenha como eixo a

relação entre os discursos produzidos fora da escola e os produzidos dentro dela, em sala de aula. Em tese, tal teoria poderia, em sentido largo, orientar o ensino de modo geral, considerando que todo professor é professor de linguagem. Procuramos, portanto, abordar questões relacionadas ao trabalho realizado com a linguagem em diferentes espaços escolares, no sentido de contribuir para a reflexão sobre as práticas pedagógicas que lá se concretizam. Como se caracterizam a escrita e a cultura escrita? Como se relacionam a cultura escrita e a escola? Que fatores atuam nessa relação? Como se aprende a escrever? Como podemos conceber, em termos críticos, práticas pedagógicas intimamente associadas com práticas sociais letradas?

Como já destacado em outros artigos (Goulart, 2010, 2009, 2007a, 2007b, 2005), a noção de *linguagens sociais*, de Bakhtin, se constitui em esteio para refletir sobre múltiplas formas de estruturação dos saberes, em discursos produzidos em esferas e instâncias sociais diversas. Comunidades semióticas, grupos sociais variados, no cotidiano das esferas sociais, vão estabilizando e institucionalizando formas de organizar seus conhecimentos, diferentes textualidades. Do ponto de vista das áreas acadêmicas, cada uma se constitui historicamente como uma textualidade, isto é, como uma organização discursiva que apresenta e explica a realidade, envolvendo objetos, fenômenos, procedimentos, relações tempo-espço, entre outros aspectos. Relacionamos tais textualidades ao que Bakhtin (1998, p. 98) conceitua como linguagens sociais: “São pontos de vista específicos sobre o mundo, formas da sua interpretação verbal, perspectivas específicas objetais, semânticas e axiológicas”.

De acordo com o autor, a seleção de palavras de nossos enunciados é realizada com base nas intenções que presidem o seu todo, sendo que a situação social mais imediata e o meio social mais

amplamente determinam a estrutura da enunciação, em que as palavras são orientadas em função do interlocutor, do auditório social. A noção de linguagens sociais juntamente com gêneros do discurso configura modos de apreender a realidade.

Morrison (1995, p. 191), investigando as maneiras como o conhecimento se institucionaliza, afirma que “a associação entre o conhecimento e a organização textual é indispensável para a capacidade de uma cultura quanto à ordenação e codificação do conhecimento”. As mudanças históricas na estrutura textual escrita, segundo ele, geraram um conjunto de práticas, formando um conhecimento social relacionado às argumentações históricas e filosóficas e também às necessidades de outros ramos particulares do conhecimento. O estudo histórico do autor, mantendo as suas especificidades e diferenças, parece confirmar o destaque que, com base em Bakhtin, estamos dando às linguagens sociais.

Essas linguagens são carregadas de conteúdos determinados que as especificam. Implicam, além do vocabulário, formas de orientação intencional de interpretação e impregnam-se de apreciações concretas, ao unir-se a objetos, áreas expressivas de conhecimento e gêneros. Alargando a pluridiscursividade da linguagem, Bakhtin considera que cada época, cada geração, em cada uma das suas camadas sociais, tem a sua linguagem social. Em tais linguagens há distinções metodológicas, já que se orientam por princípios básicos de seleção e constituição diversos. Atendendo a necessidades de grupos sociais e cumprindo funções específicas, conformam esferas de conhecimento e expressam diferenças históricas e culturais entre aqueles grupos. Expressando valores, as linguagens vivem, lutam e evoluem no plurilinguismo social (cf. Bakhtin, 1998, p. 96-101, especialmente).

Como associar a cultura escrita à escola? Como a cultura escrita se escolariza? Escolarizar a cultura escrita é contextualizá-la

para fins formais de ensinar e aprender. Soares (1999, p. 21), analisando a escolarização da literatura infantil, afirma que se trata de um “processo inevitável, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui”. A autora (1999, p. 22) destaca a conotação pejorativa que é atribuída ao termo, ressaltando que esta não é uma relação necessária, mas circunstancial, relacionada à imprópria, inadequada e errônea escolarização da literatura na escola “que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o”. Soares (1999, p. 22) sublinha que “essa escolarização inadequada pode ocorrer não só com a literatura, mas também com outros conhecimentos, quando transformados em saberes escolares”.

Nesse lugar aberto pela autora é que consideramos a escolarização da cultura escrita. E, mais especificamente, a escolarização da cultura escrita no sentido dos processos de alfabetização e letramento. Tendo em vista, como proposto acima, que escolarizar a cultura escrita é contextualizá-la para fins formais de ensinar e aprender, que caminhos tomar para ensinar a ler e a escrever? Entendemos que a cultura escrita se constitui como um plurilinguismo social, em que múltiplas linguagens sociais e gêneros do discurso se entrelaçam, caracterizando-a de modo discursivo.

Os estudos deste livro se fundamentam nas questões teórico-metodológicas abordadas de modo breve anteriormente e em outras peculiares aos focos orientadores dos estudos. Ordenamos a sequência dos capítulos de acordo com o segmento e ano escolar que abrangem, entendendo que assim contribuímos para uma visão transversal de aspectos dos processos de ensinar-aprender a escrever na escola.

Cecilia M. A. Goulart e Angela Vidal Gonçalves são autoras do Capítulo 1, “Aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita”, em que são analisados textos de crianças dos primeiros anos do ensino fundamental de uma escola pública do Rio de Janeiro. O estudo evidencia estratégias semióticas utilizadas pelas crianças no processo de aprender a escrever, com base em conhecimentos de variadas naturezas que já possuem e que estão relacionados à construção de sistemas sociais de referência que vão sendo organizados como formas de representação do mundo. Na análise discursiva da produção escrita, as autoras consideram tanto relações intersubjetivas e interdiscursivas quanto restrições estabelecidas pelo sistema linguístico, ao considerarem o processo de enunciação permeado por determinações e indeterminações. Com base em indagações do tipo “O que se grafa e o que não se grafa nos textos?” e “Como se constroem significados diferentes?”, atentam para a variedade de grafemas que dão sentido ao discurso escrito, indo além de letras e chegando a circunstâncias das situações de enunciação, saberes compartilhados e destinatários sociais. Aprender a escrever, e mais especificamente aprender a elaborar textos escritos, implica a adequação às variadas situações sociais, envolvendo “um intrincado conjunto de conhecimentos que não se resume a uma soma, mas a um enredamento em que muitos fatores estão em jogo”.

No Capítulo 2, “A apropriação enunciativa no processo de aquisição da linguagem escrita”, Cláudia Cristina dos Santos Andrade analisa textos narrativos de crianças do quarto ano do ensino fundamental. A tarefa solicitada foi a reescrita do conto “A moura torta”, que havia sido lido e discutido pelas crianças e pela professora. O objetivo da reescrita é fazer que as crianças produzam um texto que já conheçam bem, a fim de que possam preocupar-se mais com o “como” vão escrever do que com o conteúdo propriamente dito. Tendo já sido estudado, espera-se que

a reescrita do conto, ainda que se aproxime do original, não o reproduza. A reescrita, compreendida como discurso citado, de acordo com a formulação de Bakhtin (1988), possibilita refletir sobre a dinâmica dos processos discursivos ali envolvidos, pois explicita como se dá a apropriação do discurso de outrem, no esforço de reprodução. Nas tentativas de reprodução do conto original, pode-se observar que as intervenções discursivas dos sujeitos revelam formas de compreensão do escrito, além dos conhecimentos de que eles dispõem para recontar a história. Permite, desse modo, compreender as possibilidades enunciativas das crianças, para além do conto que está sendo reproduzido, numa perspectiva de coautoria.

Eleonora C. Abílio e Vanêsa V. S. de Medeiros descrevem, no Capítulo 3, “A escrita de registros de experiência científica por crianças do quarto ano de escolaridade: ‘Será que vai dar certo?’”, como essas crianças elaboram registros de experiências científicas feitas por colegas da turma e originadas da leitura de textos de divulgação científica para crianças. Os registros escritos das crianças expressam a importância da palavra dos que apresentam as experiências científicas, sentindo-se o espaço escolar como um microcosmo social. Recuperar o dizer do apresentador significa não apenas mencionar seu nome, mas modos de significar e, por conseguinte, modos de aprender que comportam o tema, a estrutura composicional e o estilo do gênero. Os alunos procuram não perder de vista as vozes que dialogam nesse embate: encontram-se a voz do outro ou do enunciado dos textos-fonte, a voz da linguagem social da ciência dialogando com a voz do apresentador da experiência. Nas entrelinhas e nos subentendidos desse diálogo, percebem-se as vozes dos alunos, mediadas pela voz da professora, observando, discutindo e pensando cada experiência realizada. São enunciados, portanto, que partem de

outros enunciados, com eles dialogam e sobre eles refletem, como em um processo contínuo de reflexão em cadeia entre o dizer/o fazer/o refletir/o escrever.

No capítulo 4, “A escrita da História nos cadernos escolares”, Helenice Rocha trata dos usos de cadernos em aulas de História e das condições relativas aos textos e exercícios em duas escolas, uma pública e uma particular. Rocha salienta aspectos “do tempo escolar, das concepções vigentes sobre o valor da cópia, do conjunto de materiais disponíveis e, por fim, das representações dos professores acerca das condições de leitura e escrita de seus alunos nas aulas de História”. Na última parte do capítulo, a autora analisa mais detalhadamente as escolhas didáticas de uma professora em que são observadas suas representações sobre a condição letrada dos alunos. O estudo desses manuscritos, considerando-se a diferença estrutural entre os textos oferecidos à leitura dos alunos da escola pública e os da escola particular, se revela “como uma contribuição em potencial para a compreensão acerca dos usos e formas de apresentação da História na escola”. Rocha também destaca a necessidade de mudanças na formação de professores, com vistas a um enfoque que privilegie a linguagem relacionada aos conhecimentos escolares, para que se possa prevê-la e compreendê-la como constituinte dos sujeitos.

O Capítulo 5, “A revisão de textos por alunos do nono ano do ensino fundamental”, de Solange Maria Pinto Tavares, visa compreender o sentido que os alunos atribuem à revisão de textos quando têm a oportunidade de refletir sobre eles. Os textos foram produzidos em contexto escolar, como resposta a três diferentes propostas temáticas, estabelecidas tanto pelo professor de Língua Portuguesa responsável pela turma quanto pela pesquisadora que participou do processo junto dos alunos, envolvendo modos de produção diferenciados. A pesquisadora solicitava aos

adolescentes a leitura dos textos e, depois, a reescrita do próprio texto, momento em que eles faziam a intervenção no texto original para modificar o que julgassem necessário. Os alunos, quando se sentem motivados, escrevem melhor. E a motivação não só envolve o contato com temas de interesse para a produção escrita, como também está relacionada aos objetivos propostos pela escola para esse tipo de atividade. Quando descontextualizada, a atividade de escrita perde uma de suas funções principais: associar-se à construção de sentidos. Outro ponto importante destacado refere-se à produtividade na elaboração de revisões textuais. Do modo como foi concebida e trabalhada pela pesquisadora, a atividade revelou-se como uma “prática [que] permite que o autor veja o próprio texto de outro lugar, buscando colocar-se no lugar de seu leitor e reconhecer outras possibilidades de aperfeiçoar o discurso escrito”.

A busca de sentidos em textos de alunos do ensino médio, em atividades de reescritura, é o foco do Capítulo 6, “As relações dialógicas na produção de textos do ensino médio”, de Lídia Maria Ferreira de Oliveira. A autora parte do princípio de que a escola trabalha com um tipo de letramento que prepara tecnicamente o estudante para a atividade da escrita, sem se preocupar em ajudá-lo a construir um saber. Esse *modus operandi* resulta, pouco a pouco, num processo de expropriação da variedade linguística do aluno, em nome de uma concepção idealizada e homogeneizante da língua. Como consequência, os resultados da produção escrita, seja no próprio cotidiano escolar, seja na ponta final desse processo – redações de vestibular e exames nacionais, como o Enem –, acabam revelando textos que não atendem às expectativas. Daí a autora conduzir sua investigação tentando responder às demais perguntas que a inquietam: o que escrevem os jovens estudantes do ensino médio? Por quê? Como escrevem? Que estratégias dis-

cursivas utilizam e por quê? Ferreira observa que a produção escrita analisada demonstra o quanto os estudantes se esforçam na direção da compreensão do outro. No processo de reescritura, seus textos são construídos como resposta ativa a enunciados anteriores e posteriores e revelam o trabalho do sujeito com a linguagem que em muito ultrapassa a dicotomia certo *x* errado.

A análise que Inez Helena Muniz Garcia e Marta Lima de Souza fazem de respostas escritas de jovens e adultos a testes de avaliação, no interior de um programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), se traduz no Capítulo 7, “Linguagem escrita de adultos: análise de avaliação e atividades didáticas”. Observam que os jovens e adultos escrevem tendo como ponto de partida o contexto específico de produção, ou seja, a própria experiência na elaboração dos enunciados esperados nas atividades propostas, considerados dentro da realidade ali criada. A análise das respostas sugere que os sujeitos não fazem um deslocamento da situação criada. O sentido vivencial, ideológico, se sobrepõe à abstração que parece ser esperada pelos formuladores dos testes. Essa é uma questão que já vem sendo destacada em outras pesquisas e, na perspectiva discursiva, se relaciona com a necessidade de dar significado, contextualizar as questões propostas, e não necessariamente implica que os sujeitos não tenham capacidade de abstrair. As autoras revelam como a produção escrita desses sujeitos está “carregada de vozes sociais com as quais dialogam”, assim como é fruto e reflexo/reflexão de suas experiências e histórias de vida. Ressaltam ainda a importância de elaborar políticas públicas e propostas pedagógicas que atendam às necessidades peculiares a cada situação e a cada grupo.

Victoria Wilson, no Capítulo 8, “A institucionalização da escrita no contexto acadêmico: tradição e ruptura”, investiga textos produzidos por graduandos do curso de Letras de uma

universidade pública do estado do Rio de Janeiro. Trata-se de textos redigidos como trabalho final de avaliação de uma disciplina, cuja ementa está direcionada para a escrita de gêneros acadêmicos em linguagem formal na norma culta da língua. A autora destaca que, na condição de reproduzir as convenções, os alunos reiteram a palavra autoritária, o discurso instituído, como “discurso que foi solicitado a surgir e que já era esperado” (Bakhtin, 2003, p. 89). Mesmo projetado para as expectativas do contexto, o discurso dos graduandos não é apenas o resultado de apropriações do instituído social e do uso repetitivo de enunciados já produzidos: no ato de redigir textos, muito se faz, parafraseando Geraldini (1991), *com e sobre* a linguagem. Por essa razão, os discursos que circulam apresentam naturezas diversas e estão sempre marcados pela singularidade, trazendo marcas de sua interioridade. A escrita revela o modo como os graduandos, em geral, imaginam a escrita institucional com os valores a ela associados, em que o reforço de padrões e crenças enraizados no senso comum alia-se ao esforço em direção às expectativas do contexto e à compreensão do outro.

Crianças, jovens e adultos que estão na escola se constituem no interior de muitas redes de conhecimentos que interagem com a rede de conhecimento escolar. Como afirma Bosi (1999), “objeto de olhar e modo de ver são fenômenos de qualidade diversa; é o segundo que dá forma e sentido ao primeiro”. Como os alunos são levados a ver a escrita na escola? Como uma linguagem sem peso que submete e subordina os sujeitos e suas falas, ou como criação humana e social, na dimensão política dos discursos, dos textos, fortalecendo os sujeitos? Desejamos que os artigos deste livro possam gerar instigantes e férteis debates entre professores e pesquisadores, além de outros profissionais da Educação e demais interessados no tema: que sejam uma contribuição para um

trabalho com a linguagem na escola, em qualquer ano escolar, segmento e disciplina, que forme pessoas comprometidas socialmente com a liberdade de expressão e também responsáveis pela mesma expressão. O compromisso da escola de trabalhar por mudanças estruturais da sociedade continua sendo um desafio ético-político para os educadores neste país com tantas desigualdades. Levamos em conta a discussão do importante papel da linguagem para os sujeitos no projeto pedagógico, organizado em currículos, planejamentos, planos de aula e, sobretudo, nas ações mais cotidianas. Da mesma forma, o compromisso da escola de legitimar o conhecimento de inúmeras esferas sociais, como grupos, instituições, pessoas e classes, não necessariamente vinculados à tradição da cultura letrada, se mostra urgente para a construção de uma realidade social justa – incluem-se aí modos de falar, de interagir e de apresentar aquele conhecimento.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 4. ed. Tradução Aurora Bernardini et al. São Paulo: Hucitec/Anablume, 1998, p. 84.
- _____. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BOSI, Alfredo. *Machado de Assis – O enigma do olhar*. São Paulo: Ática, 1999.
- GERALDI, João W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GINZBURG, Carlo. “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”. In: *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-79.

- GOULART, Cecília M. A. “Alfabetização e letramento: os processos e o lugar da literatura”. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; CORREA, H.; VERSIANI, Z. *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007a, p. 57-68.
- _____. “Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin”. *Revista Pro-Posições*, v. 18, n. 3, v. 54, p. 93-107, set./dez. 2007b.
- _____. “Em busca de balizadores para a análise de interações discursivas em sala de aula com base em Bakhtin”. *Revista Educação Pública*, UFMT, p. 15-31, 2009.
- _____. “Processos escolares de ensino e aprendizagem, argumentação e linguagens sociais”. *Revista Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 50-62, 2.º sem. 2010.
- GOULART, Cecília M. A. *et al.* “Processos de letrar e ser letrado na infância: modos de letrar e ser letrado na família e no espaço educativo formal”. Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF/CNPq, 2005.
- MORRISON, Ken. “Estabelecendo o texto: a institucionalização do conhecimento por meio das formas históricas e filosóficas de argumentação”. In: BOTTÉRO, J.; MORRISON, K. *et al.* *Cultura, pensamento e escrita*. São Paulo: Ática, 1995, p. 141-200.
- SOARES, Magda. “A escolarização da leitura literária”. In: EVANGELISTA, A.; BRANDÃO, H.; MACHADO, Z. V. (Eds.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 17-48.

Aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita

Cecilia M. A. Goulart
Angela Vidal Gonçalves

Sobre a base teórica do estudo e o objeto de pesquisa

A concepção de linguagem como atividade constitutiva dos sujeitos, com base em Bakhtin, é o ponto de partida deste estudo. A perspectiva filosófica da linguagem é integrada a uma semiologia em que sua marca distintiva é o tratamento simbólico e ideológico da realidade político-social. A linguagem possibilita ao sujeito existir, interagir e refletir, materializando suas experiências, sendo concebida como algo que organiza e tensiona a vida coletiva e individual, dado que organiza aquelas experiências. Bakhtin destaca a ação da linguagem sobre os sujeitos e a ação destes sobre a linguagem e sobre o outro do discurso. Não se trata, portanto, de uma linguagem determinada, com sentidos e formas definidos

a priori; ao contrário, os sentidos e as formas se constroem nos espaços mesmos da enunciação.

Que relação podemos estabelecer entre essa concepção de linguagem e os processos de alfabetização? Que tipos de reflexão as crianças realizam no processo de aprender a modalidade escrita da linguagem verbal? Consideramos simplista a ideia de que as crianças aprendam a escrever seguindo os caminhos que levaram à criação do princípio alfabético da língua escrita (a relação entre fonemas e letras) e à explicitação de conhecimentos como a distinção entre vogais e consoantes, de unidades linguísticas como a sílaba e seus diferentes padrões, e à formação de palavras, sem que com isso neguemos a importância de tais conteúdos para a aprendizagem da leitura e da escrita. Muitas questões evidenciadas nesses processos têm ficado sem resposta, têm sido consideradas anômalas em tal aprendizagem ou, ainda, têm sido ignoradas ou omitidas em estudos.

O objetivo deste capítulo é focalizar aspectos do processo de alfabetização, destacando evidências de estratégias semióticas utilizadas por crianças e assim visando contribuir tanto para a melhor compreensão de como elas aprendem a escrever quanto para a formulação de propostas de alfabetização pelos professores. A perspectiva discursiva adotada aqui dá relevo a esse aprendizado como um processo de aprender a significar por escrito. Do ponto de vista linguístico, considera a enunciação como um processo que apresenta determinações e indeterminações.

Em Pacheco (1997, atual Goulart), observamos que a criança, no esforço de aprendizagem da língua escrita, faz uso dos conhecimentos e recursos de que dispõe, utilizando-se do que Halliday (1975)¹ denomina de estratégias semióticas. Essas estratégias permitiriam à criança se utilizar de um sistema pouco ou mal conhecido, enquanto ainda o está construindo, e desenvolvê-lo