

A INTER-RELAÇÃO ENTRE A PRODUÇÃO DE SENTIDOS E O APRENDIZADO DA ESCRITA DE UMA CRIANÇA COM ATRASOS NESTE PROCESSO: UM OLHAR A PARTIR DA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Glaucia Uliana **Pinto** – CUML

Evani Andreatta Amaral **Camargo** – CUML

Agência Financiadora: Capes

Resumo

A partir da perspectiva bakhtiniana os sujeitos se constituem social e culturalmente na interação verbal mediada pela linguagem. Aprender a falar, ler e escrever passa necessariamente por esse processo quando os sujeitos socialmente organizados compartilham sentidos e atividades comuns. Baseado nestas premissas, o trabalho buscou investigar a apropriação da escrita de um aluno do Ensino Fundamental I, no processo de Inclusão Escolar, vinculado ao projeto de pós-doutorado de uma das autoras, focalizando o papel da interlocução com este aluno para o desenvolvimento da sua produção escrita. A análise dos dados evidenciou que o diálogo estabelecido entre eles favoreceu essa dinâmica, mostrando indícios da apropriação da linguagem escrita construída na relação dialógica e pelos sentidos produzidos por ambos. Destacamos que a interação verbal em processos de ensino e aprendizagem, especialmente com alunos com dificuldades nesses processos, precisam ser pontos de partida para a produção de textos, tanto orais como escritos.

Palavras-chave: Interação Verbal. Língua Escrita. Perspectiva Enunciativo-Discursiva.

A INTER-RELAÇÃO ENTRE A PRODUÇÃO DE SENTIDOS E O APRENDIZADO DA ESCRITA DE UMA CRIANÇA COM ATRASOS NESTE PROCESSO: UM OLHAR A PARTIR DA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte de uma pesquisa de pós-doutoramento que tem como preocupação principal discutir práticas e pressupostos pedagógicos por meio dos quais possamos vislumbrar um ensino de qualidade e mais promissor. A partir desta

preocupação, compartilhamos a ideia de que aprender a ler e a escrever passa necessariamente pela questão das relações dialógicas e de produção de sentidos nas práticas cotidianas, tendo os estudos de Bakhtin como referência.

Nos dias atuais, boa parte dos alunos não faz uso da leitura e da escrita em tais produções de sentido de modo a compreender e ser compreendido pelo interlocutor, ou seja, interpretando textos lidos e expressando ou comunicando ideias acerca do que pensam e sentem, refletindo o modo como estruturam o pensamento e a consciência. O sujeito desta pesquisa é parte desta realidade e apresenta grande defasagem no aprendizado da língua escrita, apesar de frequentar o quinto ano do Ensino Fundamental. Vive uma realidade na escola em que já não é mais convidado a se expressar oralmente e nem pela escrita, restringindo-se a observar os colegas em sala e correr atrás dos amigos no intervalo para o lanche. Tem dificuldade para enxergar, falar e se locomover, provavelmente devido a uma paralisia cerebral, embora não tenha diagnóstico específico. Este aluno acompanha o Ensino Fundamental Público paulista, fazendo parte do processo de Inclusão. A escolha do mesmo se deu a partir do contato das pesquisadoras com a escola, que indicou o sujeito da pesquisa.

De acordo com Ferreira (2006), a escola deve oferecer um espaço privilegiado que atenda às necessidades dos alunos e que garanta o domínio dos processos de aprendizagem, para que todos ocupem um papel social, com a proposta que suas especificidades sejam atendidas. Essas reflexões estão de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2006), que argumenta que a educação especial é parte da proposta pedagógica da escola regular e deve atender às necessidades educacionais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

DÍALOGO, PRODUÇÃO DE SENTIDOS E CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS

Bakhtin (2003) discute o humano constituído pela linguagem e essa ideia está intimamente ligada à possibilidade de atribuir sentido ao que compartilha socialmente, condição única que permite atuar no mundo e o compreender.

Preocupado com a dimensão cultural e social dos sujeitos, argumenta que os fundamentos da consciência e psiquismo, bem como os conteúdos de sua constituição,

desenvolvem-se no processo de interação social mediado por signos, por isso a afirmação de que a consciência é um fato sócio-ideológico. Considerando as bases sociológicas da expressão e da atividade mental, seus conteúdos são essencialmente ideológicos (morais, religiosos, artísticos, científicos) – ideológico entendido como produção de sujeitos socialmente organizados.

Nesta perspectiva, a apropriação da linguagem se dá pela interação verbal e no contato do sujeito com grupos de enunciados organizados pelos signos linguísticos, que Bakhtin (2003) denomina de “*gêneros do discurso*”, nos processos enunciativos.

Os significados relativamente neutros das palavras asseguram a compreensão mútua, entretanto, seu emprego na comunicação discursiva é uma opção “individual-contextual”, pois sempre que o sujeito se pronuncia há uma intenção discursiva determinada, há expressividade. Essa expressividade, porém, não pertence à palavra, ela se encontra no ponto de contato da palavra com a realidade, em condições sociais concretas, na enunciação e no interior dos gêneros.

Desta forma, a enunciação realiza-se pelos enunciados concretos, que embora possam ser considerados isoladamente, fazem parte desses tipos relativamente estáveis de grupos de enunciados, ligados a uma esfera de utilização da língua, os gêneros do discurso já citados. Ao falar, o sujeito se expressa pelas normas precisas dos gêneros (político, religioso, amoroso etc.), que às vezes são padronizados e, outras vezes, mais maleáveis. Usa os gêneros do discurso como usa a língua materna, sem perceber; sem nenhum domínio consciente da gramática ou conhecimento teórico, apenas por enunciados concretos ouvidos e reproduzidos durante a comunicação verbal. São os gêneros do discurso que organizam e que permitem a compreensão da fala do interlocutor.

Há uma infinidade de gêneros, entretanto o falante realiza o querer dizer por meio deles e a escolha decorre da necessidade da esfera da comunicação verbal, da temática, dos interlocutores etc.

Nos enunciados, os sentidos são elaborados numa dinâmica em que está em jogo a própria relação entre eles, do presente momento em que ocorrem os enunciados e de contextos anteriores, mas também, como foi dito, da criação de algo que não existia – pela incorporação de vozes que acrescentam, discordam, contradizem, confirmam. Essa

tomada de posição frente ao discurso alheio, a atitude responsiva ativa, é sempre produtiva e constitutiva de algo que não existia – pensamentos, ideias, textos.

O importante a destacar destas premissas é que o centro organizador da expressão não está no interior do sujeito, mas no exterior, a expressão é determinada pelas condições reais da enunciação, o tom apreciativo é produto da interação de dois sujeitos (ou mais) socialmente organizados.

Da mesma forma que na fala, os sujeitos compreendem o que leem e se expressam, na escrita, pelos gêneros discursivos que se configuram em gêneros textuais e pela intencionalidade, pelo querer dizer. Assim, para autores que discutem especificamente a questão da apropriação da língua escrita (CAGLIARI, 1997, CAGLIARI; GAGLIARI, 1999; POSSENTI, 1997, 2005), um ponto importante e que precisa ser levado em conta no processo de aprendizado, é o professor ensinar o aluno como a fala, a escrita e a leitura funcionam e, principalmente, quais os usos que têm. Cagliari (1997) nos fala da possibilidade de um ensino pautado pela gramática descritiva em oposição à gramática normativa, defendendo o uso da escrita em detrimento de suas regras e normas.

Para o autor, compreender e se apropriar da linguagem escrita não se restringe a uma decodificação de letras e sons, mas abrange, fundamentalmente, o reconhecimento dos significados das palavras. “Quando falamos e quando escrevemos, guiamo-nos pelo sentido do que queremos falar ou escrever e não pelos sons e pelas letras” (CAGLIARI, CAGLIARI, 1999, p. 81). Descobrir o que está escrito passa necessariamente pela descoberta do significado da palavra e o sentido do texto e, afirmamos que lidar com estes significados sempre precisa ser trabalhado pelo professor na interlocução com os alunos, já que não há processo de significação fora da dinâmica discursiva.

As letras não são coisas concretas, mas abstratas, do mesmo modo como acontece com os números e a matemática. O aspecto material, físico, gráfico é apenas um suporte. Quando nos referimos a algo como a letra “A”, não estamos falando de nenhuma letra A em particular, mas de tudo que pode ser escrito com a letra A (CAGLIARI; CAGLIARI, 1999, p. 142).

A palavra é interindividual e o que é dito não está na alma do falante, nem na linguagem normativa. “Não há nela nada de inexprimível, de interiorizado, tudo está na

superfície, tudo está na troca, tudo está no material, principalmente no material verbal” (BAKHTIN, 1990, p. 42).

A escrita é representativa, simbólica e significativa, atributos construídos nas interações sociais e dialógicas. Os alunos, ao serem convidados a escrever textos, aplicam nesta tarefa um trabalho de reflexão muito grande, além de observarem as regras desta atividade específica e seus usos possíveis. Somos sujeitos da cultura e nossos atos são sempre permeados por regras, convenções e ideologias, por trocas que estabelecemos com o outro.

Discussão importante e que precisa ser levada em conta quando o que se deseja nas escolas é a constituição e acima de tudo, lapidação do sujeito simbólico que precisa aprender, entre outras coisas, a ler e a escrever. As crianças precisam utilizar os signos verbais de forma sistemática e significativa e isso só pode ocorrer dialogicamente. Há um mundo de significados carregados pela palavra e a leitura e a escrita operam nesse universo.

Cagliari (1997) aponta que a escola privilegia a escrita em detrimento da leitura, porém uma criança que aprende a ler toma velocidade no aprendizado, desde que a atividade não se restrinja a um jogo de montar e desmontar sílabas.

Possenti (2005) afirma a importância da prática da escrita, ou seja, só aprendemos a escrever, escrevendo e reescrevendo, do mesmo modo que o trabalho com os textos lidos, precisa ser de qualidade. O ponto em comum destes dois autores é a ênfase dada às atividades que privilegiam a leitura e escrita significativas, ou seja, algo que produza o saber sobre a linguagem entre professor e alunos e não mera reprodução de técnicas para ler e escrever. A atividade da escrita sistematizada pelo professor no trabalho com o aluno precisa considerar o funcionamento da escrita e seus usos, ou seja, características que a escrita tem na prática. Seu domínio pelo aluno requer familiaridade e regularidade.

Na mesma linha de raciocínio, Geraldi (1997) faz comentários interessantes sobre a questão dos processos de significação presentes no aprendizado da língua, quando destaca que começa errada a proposição de uma escrita para o aluno, apoiada em sua criatividade. Menciona que até os grandes escritores de jornais e revistas investigam para escrever e, para que a escrita tenha um sentido, se faz necessário que tenha uma finalidade, um projeto, uma encomenda; fruto de alguma pesquisa que leva

um tempo para ser elaborada, ao mesmo tempo em que as produções precisam ter revisão, reescrita, correção. “... porque o conhecimento de regras (decoradas ou fora de contexto) não leva necessariamente ao acerto na prática” (p. 15).

O caminho possível vislumbrado pelo autor para o aprendizado da língua escrita é o da prática constante e sistemática da leitura e escrita e o abandono dos exercícios repetitivos e sem sentido. Para ele, baseado na perspectiva bakhtiniana, a língua enquanto sistema é somente uma abstração, o importante é a significação que adquire no contexto e seu uso pelos falantes, de modo a possibilitar a construção dos sentidos nas enunciações. Ao dirigirmos a palavra a um interlocutor, ela assume uma função específica, variável, dependendo de se tratar de uma pessoa de um mesmo grupo social ou não, de pessoas ligadas ou não por laços estreitos etc.

A ideia de que a palavra sempre se dirige a um interlocutor também é essencial aqui, mesmo que não haja um interlocutor presente concretamente ele é substituído pelo representante do grupo social ao qual o sujeito pertence. “Não pode haver locutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado” (BAKHTIN, 1990, p. 112).

A escola, de modo geral, lida com o aprendizado como algo que se desenvolve de dentro para fora, ou seja, a possibilidade de aprender reside nas capacidades internas da criança, de um sistema cognitivo saudável e criativo. Este é um ensino que não considera o quanto o meio social e as trocas dialógicas são ricas e fundamentais na constituição dos sujeitos e seus processos cognitivos, privilegiando atividades reprodutivas, mecânicas e repetitivas.

Pelo que foi explicitado, o papel constitutivo da palavra (tanto a oral como a escrita, que é o *locus* de nossa investigação) ocupa lugar de destaque nas obras de Bakhtin. Dada sua plasticidade, serve a todos os contextos discursivos e ideológicos possíveis. Porém, por si mesma a palavra é neutra, não traz consigo a entonação e a expressividade que fundamentam o sentido que a mesma palavra possa ter na interação dialógica. O sentido é atribuído pelo sujeito nessa interação, na linguagem viva entre pessoas. No enunciado, e somente nele, a significação se dá, singularizando a fala individual no conjunto das convenções sociais – mesmo que as palavras sejam utilizadas pelo sujeito a partir de um estoque disponível de signos já existentes, ela se realiza enquanto expressão de algo nas relações sociais. A palavra é uma enquanto dotada de significados relativamente estáveis, ao mesmo tempo é múltipla, no sentido

da pluralidade de suas manifestações e significações, concretizadas no jogo das elaborações do que é dito na comunicação verbal.

A CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE SOB A ÓTICA DA ENUNCIÇÃO

A questão da interação verbal é central para o trabalho, assim como a necessidade de se compreender a origem histórica e social do psiquismo. Os sujeitos se constituem nas relações sociais, no compartilhamento de atividades comuns, fundamentalmente através da linguagem. Para Bakhtin (2003), o sujeito é fruto das relações sociais que estabelece com outros.

Neste enfoque, é coerente pensar que desenvolvimento e aprendizagem estão atrelados à ação educativa, principalmente escolar, e o sujeito não é passivo frente aos modos de educá-lo, é o resultado da relação que estabelece com outros. Na mesma linha de pensamento, afirmamos que os signos não se originam na consciência, sendo ela própria resultado da internalização da linguagem nas interações sociais, portanto, pode-se dizer que a interação e a operação com signos estão no cerne dos processos humanos.

Seguindo esse argumento, é preciso considerar que a linguagem está sempre orientada para o outro e ao mesmo tempo para si, compondo a subjetividade e o desenvolvimento cognitivo no interior das atividades comunicativas mediadas por signos. Sendo assim, é no fluxo das relações discursivas que os processos de desenvolvimento e aprendizagem podem ser investigados.

Contrapomo-nos, a partir de Bakhtin, à ideia de um sujeito individual, considerado isoladamente. O próprio discurso é uma construção híbrida (DAHLET, 1997), acabada por vozes em ocorrência e sentidos em conflito, sendo a atividade mental de natureza social. Assim, há uma impossibilidade de conhecer o sujeito fora do discurso que ele produz, pois só pode ser conhecido enquanto tal reconstruído pelas vozes do discurso alheio.

Desta forma, temos como objetivo discutir a apropriação da escrita de um aluno do Ensino Fundamental I, no processo de Inclusão Escolar, em um momento de atividade complementar, vinculado ao projeto de pós-doutorado de uma das autoras. Neste caminho, focalizamos o papel da interlocução com este aluno, tendo como base a produção de sentidos na perspectiva bakhtiniana e explicitada por Geraldi em suas discussões a respeito da aprendizagem da língua portuguesa (1997).

A construção e análise dos dados é feita a partir da abordagem microgenética, à luz da teoria enunciativo-discursiva acima explicitada. Essa abordagem vincula de modo central, a interpretação histórico-cultural e semiótica dos fenômenos investigados, relacionando micro eventos das interações sociais a partir do exame do funcionamento dialógico-discursivo presentes nestas interações. GOES (2000, p. 11) salienta que a grande contribuição desta abordagem é a explicitação da constituição dos processos humanos no interior das práticas discursivas, buscando “compreender os passos do desenrolar das ações dos sujeitos e explicar suas construções e transformações cognitivas”. É uma forma de construção dos dados que valoriza detalhes dos acontecimentos interativos e faz uso de narrativas de episódios, os quais permitam interpretar o fenômeno de interesse a partir dos processos intersubjetivos e das práticas sociais.

Meira (1994) argumenta que essa abordagem também é, em parte, qualitativa, que tem como método a compreensão e interpretação da atividade em conjunto com o exame detalhado dos processos cognitivos-interacionais, como por exemplo, na realização por episódios que exemplifiquem a elaboração ou ilustração de princípios teóricos.

De acordo com Freitas (2003), a pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica opta pela análise dos processos em ocorrência e favorece a explicação dos fenômenos investigados a partir da inter-relação do funcionamento mental humano com os contextos sócio-históricos,

A escola em que a pesquisa foi realizada é da rede pública de ensino e está localizada numa cidade do interior de São Paulo, atendendo cerca de 550 alunos do ciclo I do Ensino Fundamental. Antônio, o sujeito desta análise, é um deles. Frequentando o quinto ano do ciclo I, com 10 anos de idade, apesar de seu grave problema de visão e dificuldades motoras, tem interesse pelas atividades de leitura e escrita. Com enorme dificuldade, procura ler e redigir alguns textos quando lhe é dada oportunidade.

Para o desenvolvimento do trabalho, uma das pesquisadoras realizou atividades com o aluno em encontros semanais na biblioteca da escola, em dupla com outro aluno também em processo de inclusão; duas vezes por semana, durante cinquenta minutos cada, após isto ter sido acordado com a direção e professores da escola com o objetivo de minimizar as dificuldades de leitura e escrita enfrentadas por esses alunos.

As atividades envolviam conceitos trabalhados em sala de aula, como por exemplo, reciclagem de lixo, regiões brasileiras, ou outras sugeridas pela professora que utilizava textos digitados com letras grandes para Antônio. Buscando investigar as possibilidades de produção escrita do aluno nas trocas dialógicas e os processos de ensino e aprendizagem que podem ser propiciados, o foco se direcionou para os níveis de sistematização da escrita que podem ser alcançados pelo aluno dialogicamente. Os dados foram organizados a partir de observação e registro por diário de campo, de modo que permitissem uma análise microgenética, com ênfase em minúcias dos acontecimentos interativos e dos diálogos estabelecidos.

Os diários de campo foram elaborados a partir de um relato posterior das atividades realizadas com Antônio, procurando retomar aspectos significativos dos processos interativos durante a produção escrita do aluno. A análise microgenética comumente associa o uso de vídeo gravação das atividades, situação que não foi possível por conta da pesquisadora desenvolver o trabalho com o aluno na biblioteca da escola, com o barulho e presença de outros alunos não participantes da pesquisa.

Durante o desenvolvimento da atividade que será descrita a seguir, a pesquisadora procurou levar o aluno a compreender o sentido da produção escrita a ser elaborada e os sentidos dos próprios conceitos envolvidos na interlocução, acreditando ser um caminho mais promissor para o desenvolvimento do texto do aluno.

Episódio¹: escrita de um anúncio de jornal

A professora do aluno pede para que a pesquisadora vá até a biblioteca com Antônio para ajudá-lo a fazer uma atividade. Antônio precisa produzir um pequeno texto, como se fosse um anúncio de jornal, informando que perdeu seu cachorro. Na folha de atividade entregue pela professora tem um exemplo de anúncio em que um determinado sujeito comunica que perdeu seu gato e solicita que entrem em contato caso o bichinho seja encontrado. A pesquisadora pede que o aluno leia o texto e procure compreender o que está sendo solicitado e, em seguida, pergunta:

- (1) Pesquisadora: Entendeu o que você precisa fazer?
- (2) Antônio: não...
- (3) Pesquisadora: Vou ler com você então... (a pesquisadora lê a atividade pausadamente e pede que o aluno acompanhe a leitura).
- (4) Pesquisadora: É uma pessoa que perdeu seu gato e colocou um anúncio no jornal para que o ajudem a encontrá-lo. Você sabe o que é um anúncio?
- (5) Antônio: (faz o gesto de negação com a cabeça).

¹ Para o relato do episódio optou-se por marcar os gestos e as ações entre parênteses e o texto escrito pelo aluno em negrito.

(6)Pesquisadora: É como se fosse uma propaganda, sabe aquelas propagandas que você vê na TV? Para que elas servem?

(7)Antônio: não.

(8)Pesquisadora: Elas servem para mostrar para bastante gente alguma coisa, um brinquedo que você poderia comprar, por exemplo, você não vê na TV um monte de propaganda de brinquedo?

(9)Antônio: Sim!

(10)Pesquisadora: Então, uma propaganda, um anúncio no jornal, na TV, é pra contar alguma coisa pra bastante gente. Essa pessoa aqui perdeu o gato e quer contar pra bastante gente pra ver se o ajudam a encontrar... Agora a professora pediu pra que você faça um anúncio porque perdeu seu cachorro. Vamos fazer?

(11)Antônio: Sim!

(12)Pesquisadora: O que você pode escrever?

(13)Antônio: Hummmm... Esqueci!

(14)Pesquisadora: Será que você não precisa contar primeiro pras pessoas que você perdeu seu cachorro?

(15)Antônio: Sim!

(16)Pesquisadora: Porque se não contar que você perdeu seu cachorro, como as pessoas vão entender sua história, né?

(17)Antônio: como escreve cachorro? (a pesquisadora explica que é com “dois erres”)

Antônio escreve: **Meucachorroperdido...** (a pesquisadora lembra o aluno da separação das palavras).

(18)Pesquisadora: E agora, o que mais podemos falar sobre seu cachorro pra que as pessoas que lerem o anúncio te ajudem a encontrá-lo?

(19)Antônio: Esqueci...

(20)Pesquisadora: Será que não precisamos contar como o cachorro é?

(21)Antônio: Sim!

(22)E escreve: **Ele é branco e marrom...** (a ideia é do aluno, que solicita ajuda para escrever as palavras e a pesquisadora escreve numa folha a parte e ele copia).

(23)Pesquisadora: O que mais?

(24)Antônio olha para a pesquisadora e não responde.

(25)Pesquisadora: Pode dizer qual o nome dele...

(26)Neste momento, Antônio lembra que teve um cachorro chamado Apolo e a pesquisadora o encoraja a escrever.

(27)Escreve: **Onomedele é Apolo e ele tá perdido...** (a pesquisadora lembra o aluno novamente da separação das palavras e que “Apolo” se escreve com letra maiúscula).

(28)Pesquisadora: e agora, o que está faltando? (Antônio fica em dúvida e a pesquisadora pede para que olhe o anúncio novamente. Ele tem dificuldade para responder e a pesquisadora aponta no anúncio o número de telefone no texto).

(29)Pesquisadora: O que nosso colega que perdeu o gato escreveu aqui?

(30)Antônio: Telefone...

(31)Pesquisadora: Isso! E o que precisamos escrever agora?

(32)Antônio: Telefone!

(33)Pesquisadora: Isso! Você precisa colocar no anúncio seu telefone, para que as pessoas que encontrarem seu cachorro liguem para você.

(34)Antônio escreve:**800813...**

(35)Pesquisadora: Se você colocar só o número será que as pessoas que lerem vão entender?

(36)Antônio demonstra não saber o que fazer e a pesquisadora sugere que olhe como foi colocado no anúncio que a atividade traz como exemplo.

(37)Antônio apaga o número e escreve com auxílio do texto: **Por favor, ligar para 8008135.**

A dinâmica interativa estabelecida entre a pesquisadora e o aluno favoreceu a produção do texto; mesmo porque, a língua não é algo pronto a ser usado, tampouco um sistema de normas a ser assimilado passivamente pelo sujeito, como afirmam Bakhtin (2003) e Geraldí (1997). O aprendizado da língua envolve fundamentalmente estes momentos de interação, ou seja, é no processo interlocutivo que a atividade da linguagem se constrói.

Gostaríamos inclusive de questionar o seguinte ponto: se Antônio tivesse que depender de sua criatividade, ou usasse um dicionário para compreender o significado da palavra “anúncio”, provavelmente teria dificuldade em realizar o texto, já que temos como premissa que aprendemos a escrever a partir do contato com os textos em seus gêneros – texto entendido aqui numa perspectiva ampla, não apenas o texto escrito (BAKHTIN, 2003).

Além disso, especificamente neste aluno com baixa visão e dificuldade de leitura, a compreensão da atividade seria a mesma? Principalmente com crianças que apresentam limitações físicas como ele, o papel do educador/interlocutor se torna ainda mais fundamental para a aprendizagem.

Apesar de Antônio verbalizar pouco, pois quase não se manifesta oralmente e apresenta dificuldade em fazê-lo, restringindo-se geralmente a dizer “sim” e “não”, sua produção escrita demonstra a compreensão dos sentidos que são apresentados pela pesquisadora e, em decorrência, o que precisa colocar no texto para se fazer entender e

pedir ajuda para encontrar seu cachorro (turnos 17, 22, 27, 34 e 37). Além do que verbaliza nos turnos 30 e 32, mostrando alegria por compreender a proposta – o que a pesquisadora marcou com ponto de exclamação após a fala do menino.

Nas relações dialógicas, a fala de um se define como a contrapalavra da fala do outro, elaborada a partir dos enunciados em ocorrência e para Geraldi (1997, p. 09), “o falar depende não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis, mas de operações de construção de sentidos destas expressões no momento da interlocução” (p. 09). O episódio ilustra como isso ocorre na escrita. Inicialmente, Antônio não sabe o que escrever (turno 2), mas a partir do diálogo estabelecido com a pesquisadora sua produção acontece (turno 17). “Ensinar a língua é ampliar a experiência do aluno com a nossa” (GERALDI, 1997, p. 121).

Esse autor traz para a discussão um constructo teórico interessante para essa análise, destacando que as atividades de escrita envolvem um “pré-constructo cultural” que se orienta por dois eixos, o sociológico e o cognitivo. O primeiro é responsável por fornecer o material cultural e ideológico presente na produção escrita, o segundo, responsável pelas atividades de abstração e generalização, também presentes na atividade. Ou seja, grosso modo, quando a pesquisadora explica ao aluno o conceito de “anúncio” e sua função social, estamos nos referindo ao primeiro eixo e, quando Antônio se apoia em tais informações e produz seu texto, estamos nos referindo ao segundo. O fato que pretendemos chamar a atenção é que essas produções acontecem privilegiadamente de fora para dentro, nas trocas dialógicas e não de dentro para fora, dependentes de condições intrínsecas ou maturacionais do desenvolvimento.

Para Bakhtin (2003) são os posicionamentos que se produzem e se encontram no campo da linguagem e a partir dela são projetados pontos de vista pelos quais compreendemos os objetos culturais, conhecimento que se produz com apoio na linguagem como um sistema de signos.

Pode-se dizer que a apropriação da linguagem é a construção e interpretação de sentidos pelos sujeitos nos processos de interação. Com a ajuda da pesquisadora e a conversa estabelecida com o aluno, marcando os sentidos em circulação, Antônio pôde redigir e criar seu texto, inclusive dar um nome ao seu cão perdido (turno 27). De modo simplificado, perante as precárias condições de escrita do aluno, essa é a novidade que nos fala Geraldi (1997), a partir de Bakhtin. A articulação que o sujeito faz para produzir seu próprio discurso e expressar um sentido sobre o mundo, fazendo seu trabalho ir além da mera reprodução da fala do outro. É assim que o sujeito se constitui

como tal, como sujeito da linguagem que compreende e expressa ideias sobre o mundo – a nosso ver, processos fundamentais para o aprendizado e desenvolvimento da escrita.

Na dinâmica interativa os sujeitos constroem sentidos, por isso se entendem e se comunicam e essa relação é sempre ativa, de elaboração e transformação constante de significados e desses sentidos. Este dinamismo está ligado ao fato de que as relações dialógicas são sempre originais e não podem ser reduzidas a relações lógicas, estritamente linguísticas, psicológicas ou mecânicas. São relações de sentido por meio das quais os sujeitos “exprimem a si mesmos”, são amplas, diversificadas e complexas das quais os sujeitos participam enquanto autores dos enunciados. A característica essencial do enunciado é a de comportar sentidos que são construídos pelos sujeitos.

É na elaboração dos sentidos das palavras nas relações discursivas que o discurso de cada sujeito é formulado, entre falantes que compõem seus dizeres não porque extraem e se apropriam da linguagem normativa, mas porque colocam em movimento significados que são construídos pela produção de sentido nas práticas discursivas.

Eleger o quê se quer narrar, a própria história ou fatos dentro de uma delas, é o que permite que o sujeito se coloque. Este é o momento em que o professor da criança a auxilia no sentido para que possa alcançar seu intuito discursivo (BAKHTIN, 2003). Fato que podemos exemplificar pelos turnos 36 e 37, em que a pesquisadora propõe que releiam o texto do anúncio e Antônio identifica a necessidade de reelaborar seu próprio texto com a informação do telefone, por exemplo, ou quando se recorda de sua história de vida, dando ao cachorro fictício o nome de seu animal de estimação (turnos 26 e 27).

Em relação ao trabalho que pode e deve ser realizada com as normas da língua, a pesquisadora vai “dando dicas” de regras gramaticais para que o texto se torne legível, como exemplo, ao lembrá-lo da ortografia correta e da separação das palavras, fatos que podem mostrar ao aluno as especificidades da língua oral e escrita, processos diversos de representação, mas extremamente relacionados ao da apropriação da língua escrita (POSSENTI, 2005, CAGLIARI; CAGLIARI, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem, enquanto processo de constituição da subjetividade, marca as trajetórias individuais de sujeitos que se fazem sociais também pela língua que compartilham (GERALDI, 2010, p.123).

A partir da análise do processo de interação de Antônio e a pesquisadora, bem como do texto construído por ambos, voltamos nosso olhar para as propostas iniciais desse trabalho. O anúncio elaborado ilustra indícios de apropriação da linguagem escrita de Antônio, construída na relação dialógica com a pesquisadora. Evidencia-se a produção de sentidos, nem sempre identificada nos textos escritos deste aluno. A perspectiva teórica assumida nos permite tais argumentações quando o texto final se configura no gênero proposto pela atividade (anúncio de jornal).

Considerando que é no fluxo das interações verbais que se aprender a falar, é neste mesmo fluxo que precisamos aprender a ler e a escrever, apesar de serem processos distintos. A linguagem é constituída nas relações sociais e ao mesmo tempo constitutiva dos sujeitos.

Além disso, se a produção escrita tiver um destinatário (no caso do episódio, quem pode ler o anúncio e ajudar a encontrar Apolo), ela fará mais sentido, pois, a palavra e os interlocutores sempre se dirigem a alguém.

O sujeito, incompleto, se define nas relações com os outros. Como tais relações são sucessivas, não se tem um sujeito absoluto, ele é sempre resultado de um passado e uma expectativa de futuro. Antônio que não escreve, escreveu quando teve oportunidade para expressar-se por esta via, o que já havia aprendido e não tinha oportunidade de demonstrar e desenvolver. Se a criança não escreve automaticamente, o adulto tem que compartilhar conhecimentos para ajudá-la a construir o que quer dizer, ou seja, seu intuito discursivo.

Segundo Geraldi (1997), a língua não é um código, mas uma abstração que possibilita que a significação se estabeleça nas diversidades textuais e é relevante propiciar que alunos com restrições e atraso na apropriação da linguagem escrita, possam ter acesso a esses processos de representação, que englobam a aprendizagem da escrita por Antônio. Tais reflexões são importantes para que possamos discutir ferramentas promissoras que possam ser pensadas e inseridas no processo de Inclusão Escolar.

Consideramos, a partir dos autores trazidos para a discussão, que a produção de textos, tanto orais como escritos, precisa se dar pela via dialógica, sendo estes os pontos de partida para ao ensino da língua. Para Geraldi (1997), os textos escritos são produtos

de um trabalho que revela o intuito discursivo do autor e não meramente a reprodução de técnicas para o aluno mostrar ao professor o que aprendeu.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5.^a ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4.^a ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, MEC, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 08 de março. 2015.

CAGLIARI, C. L. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

CAGLIARI, M. G; CAGLIARI, L. C. **Diante das Letras. A Escrita na Alfabetização**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

DAHLET, P. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Ed. Unicamp, 1997, p. 59 – 87.

FERREIRA, M.C.C. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C.R; VICTOR, S. L. (orgs). **Pesquisa e Educação Especial: Mapeando Produções**. Vitória: Edufes, p.139-154, 2006.

FREITAS, M. T. de A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa**. São Paulo: Ed. Cortez, p.26-38, 2003.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J.W. **Ancoragens: estudos bakhtiniano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GÓES, M.C.R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**. Ano XX, no. 50, 2000, p. 9-25.

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. **Temas em Psicologia**, no. 3, 1994, p. 59-71.

POSSENTI, S. **Aprender a escrever (re) escrevendo**. Campinas: Unicamp, 2005.