



## A aquisição da língua escrita: uma abordagem dialógica-enunciativa bakhtiniana na alfabetização

**Claudimir José da Silva**

Universidade Federal de Lavras - Ufla

Mestre em Educação

claudimirjsilva@hotmail.com

**Resumo:** Compreendendo o ensino da língua materna como processo discursivo, sobretudo na fase de aquisição da língua escrita, este texto discorre a partir da concepção de linguagem dialógica-enunciativa bakhtiniana. Acreditamos que, através das interações entre os sujeitos, há mais eficácia para o desenvolvimento da criança enquanto ser de linguagem. É importante discutirmos esse processo, visto que ainda se acredita que alfabetizar é apenas ensinar as letras, “sons das letras” e famílias silábicas. Nessa perspectiva, buscamos novas concepções de ensino da língua que sejam mais eficientes para a constituição da criança enquanto ser de linguagem. Percebemos na escrita da criança uma resposta a enunciados retrospectivos que nos permitem constituir enunciados prospectivos. Bakhtin (2016; 2019; 2020), Volóchinov (2020; 2021), Medvédev (2012) nos ajudam a constituir a concepção de linguagem dialógica-enunciativa assumida neste artigo e Smolka (1999), Goulart e Gonçalves (2013) auxiliam a discussão acerca da alfabetização enquanto processo discursivo. Inspirados no paradigma indiciário de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), analisamos e refletimos sobre o conhecimento que a criança demonstra conceber da língua escrita. Acreditamos que quando os alunos escrevem, eles escrevem se mostrando verdadeiros sujeitos de linguagem.

**Palavras-chave:** Diálogo-enunciativo bakhtiniano; paradigma indiciário; alfabetização; ensino da língua materna.

### Por que o ensino da língua materna?

Ao refletirmos sobre o ensino da língua materna portuguesa é importante pensar que ao pisarmos no chão da sala de aula levaremos conosco as nossas concepções de ensino e, sobretudo, de linguagem. Sabidamente, o professor Geraldi (1984) escreve que uma prévia reflexão sobre o ensino da língua é sempre nos questionarmos: para quem ensinamos? Ou seja, qual o objetivo de estarmos em sala de aula para trabalharmos as questões da língua? Logo, para respondermos a tal pergunta precisamos definir a partir de qual concepção de linguagem estamos falando.

Antes de iniciarmos o nosso trabalho docente, torna-se necessário propormos uma resposta a essa pergunta. Percebemos que é impossível chegar à sala de aula valendo-nos apenas das teorias dos livros e deixando “de lado” toda a nossa experiência de vida e as nossas interações, enquanto sujeitos, por entre os mais diferentes meios de linguagem. Justamente por sermos seres que nos constituímos pelas e nas interações do eu com o outro, nos mais diversos contextos históricos, sociais, ideológicos, culturais, entre tantos outros, que é impossível uma neutralidade ao pensar o ensino da língua.

Olhar para esse ensino da língua materna, no âmbito da concepção de linguagem dialógica-enunciativa, é refletir sobre o processo de aquisição da língua escrita como uma etapa importante na vida social e do mundo da escrita da criança em fase de alfabetização. Vivemos em uma sociedade grafocêntrica e independentemente de nossa vontade, somos convidados a interagir, desde a mais terna idade, com esse sistema que está por todos os lados. Embora, desde as primeiras interações entre o sujeito e a escrita, a criança não irá aprender o sistema alfabético normativo que utilizamos em nossa sociedade apenas por estar em constante contato com ele. Será necessário que a criança frequente a escola para poder dominar e apropriar-se do uso da língua escrita.

Nativa em uma língua falada, a criança nasce para a língua materna por meio das interações vivenciadas desde a chegada dela ao mundo. Quando atinge a idade escolar, a criança já é capaz de interagir, por meio da língua falada e até mesmo por alguns signos. É na escola, instituição preparada para trabalhar a alfabetização e aquisição da língua escrita, que a criança irá interagir e atribuir sentidos ao mundo das letras. O sistema gráfico alfabético deixará de ser algo desconhecido para a criança e passará a compor o seu próprio ser, fazendo com que ela se torne, de modo mais profundo, um ser de linguagem, capaz de interagir com as múltiplas linguagens.

Esse olhar sobre a aquisição da língua escrita a partir da concepção dialógica-enunciativa vem por acreditarmos que a língua é uma instituição social viva, carregada de sentidos e ideologia. A criança, sentada à carteira da sala de aula, não deixa de ser um ser de linguagem por não dominar a língua normativa, por isso, a linguagem dela deve ser considerada legítima em seu processo discursivo.

Conceber a alfabetização como um processo discursivo é comungar da ideia de que a escola precisa, além de ensinar a decodificar e codificar palavras, perceber a criança como sujeito ativo na própria ação de constituição da língua materna. Um sujeito participativo e presente nos diferentes contextos de produção de enunciados concretos. Ser que interage com

o outro e que se faz a partir das palavras alheias ao ponto de se tornarem suas. Ao pertencer a uma sala de aula, a criança leva consigo toda a constituição de linguagem e palavras que já a constitui. A partir das interações, ela irá interagir, confrontar, refutar ou confirmar aquilo que para ela é possível.

A partir dos estudos realizados no Círculo de Bakhtin<sup>1</sup>, acreditamos que compreender a língua como processo de interação entre os sujeitos oferece melhores condições de apropriação do sistema de escrita. A criança, quando segura de si e da própria língua, “arrisca” mais a criar e a construir as suas hipóteses acerca do sistema de escrita. Através dos diálogos que vão surgindo nas interações entre as crianças e os textos, a compreensão do sistema de escrita vai se consolidando e as palavras ganhando cada vez mais sentido.

Os textos dos pensadores do Círculo de Bakhtin não foram escritos pensando o ensino da língua, propriamente dito, conforme pontua Silva (2013), o Círculo de Bakhtin pensava ideologicamente “a linguagem como um lugar de convergência de diferenças, em que a identidade se constrói pela convivência com a diversidade, com o outro” (Silva, 2013, p. 48). Nesse sentido, eles desenvolveram suas discussões centradas na filosofia da linguagem e não sobre o ensino da língua em si. Entretanto é possível, a partir de tais textos, construirmos diálogos reflexivos acerca do ensino da língua em sala de aula e, para isso, tomamos da escrita dos textos do Círculo de Bakhtin e de autores que dialogam com tais pensadores.

Em consonância, Ferreira e Villarta-Neder (2020, p. 29) trazem que os pensadores bakhtinianos à época “não se detiveram a escrever sobre as questões educacionais”. Contudo tais textos nos apresentam conceitos que dialogam e sustentam a concepção de linguagem assumida em nosso artigo.

A partir das leituras de autores bakhtinianos como Del Ré, Paula e Mendonça (2014), Geraldi (1984; 2010), Goulart e Gonçalves (2013), Paula e Luciano (2020), pensamos o ensino da língua em uma perspectiva dialógica-enunciativa. Refletimos sobre o ensino da língua escrita materna, pensando a aquisição da língua escrita no processo de alfabetização e em concebê-la como processo discursivo, conforme trabalhado por Smolka (1999). Desse modo, acreditamos que as interações do eu com o outro em um ambiente socialmente organizado, que é a sala de aula, seja o ponto de partida para as principais discussões nesse artigo.

---

<sup>1</sup> Ao dizermos Círculo de Bakhtin estamos destacando os três principais autores do Círculo utilizados como referencial teórico, sendo eles: Bakhtin (2016; 2019; 2020), Volóchinov (2020; 2021) e Medvédev (2012).

## Alfabetização dialógica-enunciativa: refletindo a aquisição da língua escrita

Ainda hoje notamos que a concepção de ensino da língua de muitos alfabetizadores, está centrada em um ensino que prioriza apenas ensinar o sistema gráfico como representação unívoca da fala na perspectiva do sistema gráfico, ou seja, a escrita puramente alfabética. Contudo, acreditamos que o processo de alfabetização e aquisição da língua escrita precisa ser visto como pertencente à criança e não como uma língua estrangeira.

Compreender a representação alfabética não é um problema no ensino, principalmente por vivermos em uma sociedade gráfica. Entretanto, as leituras realizadas nos permitem pensar em, pelo menos, três mitos que cercam o ensino da língua, quando esse é pensado sem reflexões sobre o que é o processo de linguagem na sala de aula. Por isso, precisamos repensá-los e discutirmos em nossas ações pedagógicas.

Sobre os mitos, podemos pensar que o primeiro deles é acreditar que ensinar o sistema de escrita é ensinar que ele simplesmente representa a fala, embora exista uma relação fonema-grafema, essa relação não é pura, podendo uma mesma letra representar mais de um fonema ou o mesmo fonema podendo ser representado por várias grafias. O segundo mito é acreditar que existe uma maneira correta de falar (pronunciar as palavras), negando toda a vivência que o aluno traz consigo ao chegar à sala de aula, alimentando a proposta de que existe uma língua valorizada e outra que é marginalizada, no sentido de deixada à margem, desprezando a construção social que o aluno faz através da linguagem. Além disso, esse mito trata a língua materna como língua estrangeira para o aluno nativo. O terceiro mito é acreditar que ensinar língua é ensinar gramática ou, simplesmente, ensinar através da metalinguagem, trabalhando as nomenclaturas e estruturas da língua sem que haja contexto para análise e reflexões, sobretudo, desconsiderando que a língua é uma manifestação viva.

Em Bakhtin (2019) é possível percebermos que é preciso repensar o nosso ensino da língua, a fim de fazer com que os alunos compreendam que a linguagem utilizada na vida vai além daquela linguagem livresca, ou seja, refletir a partir de uma linguagem que seja “tanto gramatical e culturalmente correta, quanto audaciosa, criativa e viva” (Bakhtin, 2019, p. 42). Assim, saímos do campo abstrato e impessoal da língua, que é incompleto, para uma linguagem de sentidos e coletiva.

Há uma distância entre a língua viva, aquela que o aluno faz uso, e a língua engessada, aquela pensada apenas pelas estruturas gramaticais, conforme a forma convencional padrão para a sala de aula. Ressaltamos que a forma convencional deve estar presente nas salas

de aula, mas acreditamos que apenas ela não tem sido o suficiente. O próprio Bakhtin (2019) escreve que as formas gramaticais e linguísticas bem estruturadas, que são estudadas na sala de aula, não são utilizadas pelos alunos e dificilmente por alguém nos nossos diversos contextos do cotidiano. Ele reflete que a questão não é abolir as formas padronizadas, mas fazer o aluno entender quando e para que se usa tal condição.

Não podemos julgar o ensino pela prática dos professores, visto que, não sabemos quais concepções eles trazem consigo para a docência. Pensando diretamente o processo de alfabetização, Ferreiro (2011, p. 33) diz que “nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem”. Entretanto, não podemos deixar que tais práticas continuem sendo realizadas sem que haja discussões e reflexões sobre elas. Desse modo, concordamos quando Bakhtin (2019) diz que devemos nos perguntar o que ganhamos e o que perdemos ao escolher uma ou outra maneira de se trabalhar o ensino da língua.

Por isso, percebemos que ainda é preciso que continuemos pesquisando, aprofundando os assuntos, pensando a sala de aula como ambiente de diálogos-enunciativos, considerar e dar novos sentidos às palavras produzidas nesse espaço de interações. Encontrar nesse ambiente de aprendizagem oportunidades para ensinar e discutir uma linguagem viva e não apenas “analisar a linguagem alheia já criada e pronta” (Bakhtin, 2019, p. 28).

Em “Marxismo e filosofia da linguagem”, Volóchinov (2021) discute, logo na introdução do livro, o que é palavra (sinal) e o que é palavra enquanto signo ideológico. A palavra, quando solta e sem contexto, apenas grafada ortograficamente, é um sinal, signo neutro, ou seja, apenas uma estrutura organizada de letras e sílabas (falada ou escrita). Contudo, ao dar sentido e contexto a essa palavra, ela se torna signo ideológico e, carregada de sentido, apresenta funções específicas que não pertencem apenas ao seu falante, mas a quem a ouve. Desse modo, embora o autor não discuta a questão do ensino da língua propriamente dito no sentido escolar, podemos perceber que a língua apresenta uma dimensão ideológica, no âmbito das comunicações sociais, em diferentes contextos sociais e pelas interações entre os sujeitos.

Pensar o ensino da língua é justamente pensar quem são esses sujeitos e qual o valor ideológico que a língua carrega. Concordamos com Bagno (2014) ao sinalizar que as línguas mudam incessantemente sem perder a sua capacidade de permitir a interação social. E são nessas interações sociais que percebemos as marcas que os alunos trazem de sua linguagem. A partir desses diálogos, a concepção de linguagem irá se constituir no processo de interações estabelecidas entre o aluno e o professor. Percebemos que é necessário contextualizar a

aprendizagem para que ela não seja apenas mais uma estrutura de uma cadeia sonora da fala sem sentidos. Sobretudo, pensar o ensino “na palavra, no gesto, no ato” (Volóchinov, 2021, p. 107).

Isso nos faz refletir sobre as situações em que o ensino da língua acontece. Compreendemos que não há nada pronto e engessado em uma sala de aula, de modo que o conhecimento e as interações vão se construindo a cada dia. O professor Geraldi (2010) faz uma observação ao discutir o fato de que, nas salas de aulas, os conteúdos são vistos como verdade absoluta, conseqüentemente, ao cobrar perguntas e respostas certas, não damos espaço para os diálogos e nem para as construções de enunciados concretos. O importante é saber se o aluno consegue acompanhar o “conteúdo” e não se ele pode criar novos sentidos. Perdemos as chances de interagir, pois o “que se constrói na ciência como hipótese, na escola vira verdade” (Geraldi, 2010, p. 88). Isso inibe a possibilidade de o aluno se colocar como um ser de linguagem ao realizar suas atividades, visto que a escrita (a resposta) já está pré-estabelecida.

Ao pensar o processo dialógico-enunciativo e a sua relação com o processo de alfabetização e aquisição da língua escrita, refletimos sobre: por que e para quem a escola ensina a língua materna? Torna-se um ato opressivo e excludente cada vez que um aluno diz que não sabe a própria língua por não compreender o ensino tradicional que não é o ponto chave para uma língua. Encontramos nessa concepção de ensino uma linguagem que, conforme escreve Bakhtin (2019, p. 41) é “mais correta do ponto de vista formal, mas ela é privada de personalidade, de cor e de expressividade”.

Então, “se a escola não alfabetiza para a vida e para o trabalho... para que e para quem ela alfabetiza?” (Ferreiro, 2012, p. 17). A quem interessa um ensino que não valoriza a linguagem do outro? Que não percebe que a linguagem se constitui pelas interações dos sujeitos? Que na sala de aula são seres se constituindo no e pelo outro? Embora a pesquisadora Ferreiro não seja bakhtiniana, ela traz contribuições em seus trabalhos sobre a alfabetização. Segundo a professora “a alfabetização não é um luxo nem uma obrigação; é um direito” (Ferreiro, 2012, p. 39). Assim como a própria linguagem também é um direito do seu falante usuário nativo.

Ao discutir a função da alfabetização na vida do aluno como um direito que o torna cidadão livre em um mundo no qual as diferenças linguísticas e culturais devem ser consideradas riquezas e não consideradas defeitos, Ferreiro (2012) nos faz refletir sobre o processo de alfabetização como um direito subjetivo da criança, buscando capacitá-la para o mundo de diversidades linguísticas, escritas e faladas, no qual os gêneros discursivos trazem

inúmeras possibilidades de diálogo com o seu leitor.

Assim, percebemos que o leitor no mundo atual é aquele capaz de interpretar os vários textos explícitos em nosso meio, sendo essa uma proposta para se trabalhar a alfabetização enquanto processo discursivo em sala de aula.

Podemos citar a professora Smolka (1999), que traz a proposta de pensar o processo de alfabetização como processo discursivo, potencializando a linguagem enquanto ação transformadora a partir das interações vivenciadas em contextos escolares. Sendo que é a partir das interações entre o texto e o aluno que esses indícios se mostrarão presentes nos dizeres da criança através da língua escrita. A produção escrita da criança talvez esteja longe dos padrões da gramática normativa da língua escrita, porém é uma escrita legítima. É possível, a partir da escrita da criança, notarmos indícios propícios sobre o conhecimento que a criança já demonstra ter acerca da língua escrita.

De certo modo, o pensamento da autora reforça os dizeres de Bakhtin (2020, p. 16) “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. É justamente pensar um ensino que considere a língua como uma manifestação viva.

Ao lermos Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997; 2012); Smolka (1999) e Goulart e Gonçalves (2013), notamos que ambas as autoras trazem a questão da relação do eu com o outro como fundamentação importante na construção do texto e na produção de sentidos, aspecto notável nos escritos do Círculo de Bakhtin para uma compreensão da linguagem que se constitui na interação das relações entre os sujeitos.

O professor Cagliari (1992), embora comungue de outra vertente teórica, também apresenta contribuições relevantes para o nosso texto. Para o autor, quando o aluno começa a frequentar os espaços escolares, a língua é apresentada a ele como se fosse estrangeira, ou seja, como se ele não a conhecesse, ou pior, como se a língua não fosse dele, uma vez que ela já nasceu nesse meio e já faz o uso da língua falada na prática.

Percebemos que é importante ter esse olhar voltado às singularidades dos textos escritos pelas crianças. Ao observar a produção escrita da criança em sua dimensão mais ampla, a fim de encontrar esses sinais, encontramos mais sobre quem o escreveu. A criança encontra uma maneira de enunciar e dialogar com o texto, mesmo que seja sem perceber. Segundo Buscariolo, Smolka e Anjos (2022, p. 156) “ao produzir seu texto, a criança produz a si mesma e revela sua individualidade”. As autoras, ao escreverem sobre a escrita de texto produzido pela criança, nos mostra a riqueza que essas produções apresentam, no que diz respeito de encontrar

ali condições de compreender o que a criança entende por escrita e como, através da interação dos sujeitos, a criança vai se aperfeiçoando enquanto um ser que escreve e se faz entender, dando sentido a sua escrita.

Diante do exposto, nos apropriamos do trabalho desenvolvido por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) para analisarmos a produção escrita neste texto, de crianças em fase de alfabetização, testando suas próprias teorias acerca da aquisição da língua escrita. É a partir da aquisição da língua escrita que a criança se apresenta e no âmbito da concepção de linguagem na perspectiva dialógica-enunciativa bakhtiniana, analisamos a produção como texto, talvez ilegível, mas legítimos.

Na perspectiva do plano dialógico-enunciativo, buscaremos desenvolver o nosso olhar para o “dizer”, o “fazer” e o “compreender” que a criança demonstra apresentar no papel a partir do texto escrito que é dela. Acreditamos que, ao escrever o texto, a criança está respondendo a enunciados retrospectivos e ao mesmo tempo deixa constituídos enunciados prospectivos, em outras palavras, ela responde a alguém ao mesmo instante em que se sujeita a respostas futuras. Nesse processo, ao dizer a criança faz e ao fazer ela demonstra o que compreendeu.

Outra vez concordamos com Smolka (1999) quando ela escreve que a criança, ao produzir o texto escrito, está ocupando o lugar de um aluno que é leitor, escritor e autor. Ao assumir isso, enquanto escreve, a criança não se preocupa com questões gramaticais ou ortográficas, ela não se preocupa se ela sabe ou não escrever, mas ela busca interagir com o outro através daquilo que ela compreende sobre a escrita.

Tal análise está amparada no conceito de enunciado de Bakhtin, que diz “porque só nele, no enunciado, a língua se materializa na forma individual” (Bakhtin, 2020, p. 18), em uma perspectiva dialógica-enunciativa. Assim compreendemos que a criança, ao deixar esse indício singular em sua escrita, que é uma forma de enunciado, ela deixa-se mostrar como ela compreende a escrita, além de dialogar com enunciados vividos, construindo novos enunciados, numa “cadeia que vai de um signo a outro e depois para um novo signo, é única e ininterrupta: sempre passamos de um elo sógnico, portanto material, a outro elo também sógnico” (Volóchinov, 2021, p. 95).

É possível compreendermos como a criança pensa esse processo de escrita através dos textos produzidos por ela. Quando se permite que a criança escreva, ela irá construir hipóteses sobre o sistema de escrita e registrar do modo como ela pensa que seja a representação das palavras. Ao registrar no papel a maneira como ela imagina que a escrita seja representada,



podemos, a partir das análises, identificar os indícios que nos permitirão dialogar com aquilo que a criança demonstra saber acerca do sistema de escrita. Desse modo, podemos dizer que as crianças vão criando enunciados e registrando esses enunciados em forma de escrita, que de início não são convencionais ou padronizados. Contudo, através das interações vividas, constituindo-se da linguagem do outro, esses alunos são convidados a refletirem sobre os registros e começam a recriar e a responder aquilo que escreveram. Para salientar o que pensamos, citamos Del Ré, Paula e Mendonça (2014) ao dizerem que:

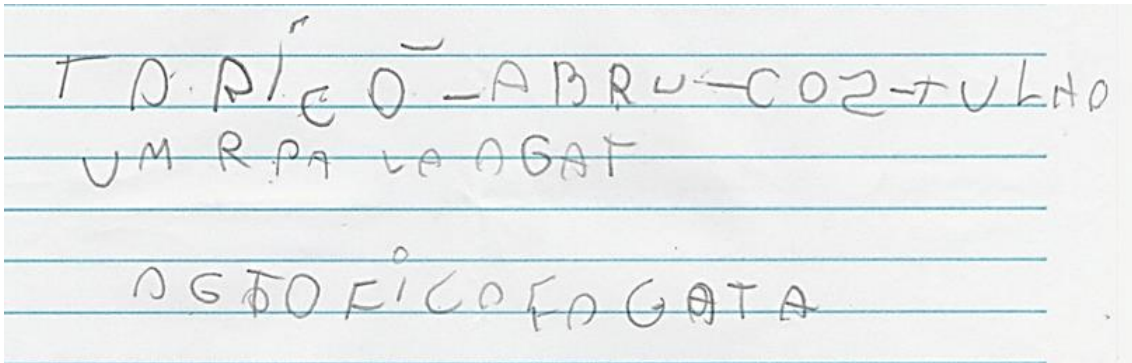
Estudar a linguagem da criança, de certa forma, é dar-lhe voz, principalmente, do ponto de vista epistêmico ao qual já nos referimos: o de que pensar e pesquisar nas Ciências Humanas significa encarar o “dado” como produzido por um sujeito outro, que se constitui por meio da linguagem e nos constitui como pesquisadores, tanto quanto o nosso olhar para esse sujeito também o constitui como nosso outro (Del ré; Paula; Mendonça, 2014, p. 19).

Sendo assim, compreendemos que este texto foi constituído através dos enunciados que aqui se formam, pelas palavras alheias que assumimos como palavras nossas, que antes que eu pudesse verbalizar foi necessário, primeiramente, me constituir pela palavra do outro. Essas palavras alheias ganham sentidos no meio social em que elas foram pronunciadas, por isso, a palavra sempre será a relação dialógica do eu com o outro ou a maneira como eu vejo o outro. Para Bakhtin (2019, p. 42) “a palavra tem ainda uma influência poderosa sobre o pensamento daquele que está falando”, pois é através dela que o sujeito (eu) irá (irei) se (me) posicionar no mundo, demonstrando de que lugar ele (eu) fala (falo) e, sobretudo, para quem ele (eu) fala (falo). Desse modo, a palavra é a marca da nossa posição social enquanto sujeito.

### **O tricô: um texto discursivo legítimo**

O texto produzido é de uma criança da 1ª série (atual 2º ano) e foi escrito após uma oficina chamada “A bruxinha atrapalhada”. Ela aconteceu em uma escola pública e em 2003. Uma reprodução, grande e colorida, da sequência de imagens contendo uma história extraída do livro “A bruxinha atrapalhada”, de Eva Furnari, foi apresentada às crianças para a atividade de leitura de imagem. Após contarem a história, cada aluno recebeu um envelope contendo uma cópia da narrativa “O tricô”. Devido ao fato de as imagens estarem fora de ordem, a primeira etapa da atividade foi colocar as cenas em ordem, definindo uma sequência para a narrativa. No penúltimo momento, foi pedido às crianças que cada uma escrevesse o seu texto. Esse trabalho

foi realizado pelo Grupo de Estudos sobre a Aquisição da Linguagem Escrita (Geale), desenvolvido por professores pesquisadores da área da produção escrita da Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, e a produção textual pertence ao Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita (Batale), idealizado por Miranda (2001).



Fonte: Miranda (2001)

O texto da 1ª série B - Escola Pública 0197\_070020\_M\_01\_06\_01\_2003\_TN\_BA\_1S\_B

TORICÔ – ABRU- COZ – TULHO
UM RPA LA O GAT
O GTO FICO FO GATA

Nessa produção escrita podemos encontrar indícios que nos permitem analisar a questão da aquisição da língua escrita a partir da vivência da criança com o ensino da sala de aula. Mais uma vez usaremos do subentendido, presente em Volóchinov (2019), para traçar as primeiras impressões que essa produção nos despertou.

Percebemos que a criança vai construindo suas hipóteses sobre a escrita a partir de algumas possíveis vivências na sala de aula. A primeira delas é o fato de alguns professores alfabetizadores ensinarem a criança a escrever fazendo o uso de traços/hífen (-) entre uma palavra e outra durante a escrita no caderno. Essa prática se justifica exatamente para mostrar para a criança a presença das segmentações entre as palavras. Talvez seja por esse motivo que a criança, ao produzir esse texto, inicie a escrita dela separando as primeiras palavras com traços que sugerem essa prática. Notamos essas ocorrências quando a criança registra as palavras “TORICÔ – ABRU- COZ – TULHO/TRICÔ A BRUXA COSTUROU”.

Embora a criança inicie a produção dela fazendo o uso dos traços para mostrar a presença de possíveis segmentações, notamos que conforme a criança vai aproximando a escrita ao fim da narrativa, logo na segunda linha, e nas demais ocorrências, ela “larga mão deste modo de escrever”, estruturado por traços entre as palavras, para assumir uma escrita que é dela. Notamos nessa ocorrência que a criança ao mesmo tempo que dialoga com as duas possíveis maneiras de escrever, ela transita por saberes diferentes e que ela possivelmente já teve contato.

Podemos dizer que na busca por escrever as palavras “TORICÕ – ABRU- COZ – TULHO/TRICÔ A BRUXA COSTUROU” a criança talvez tenha tentado introduzir na primeira palavra dessa sentença (“TORICÕ”/TRICÔ) algo sugestivo ao título da narrativa que ela construiu. Notamos que as palavras que depois seguem essa tentativa (“ABRU- COZ – TULHO”/A BRUXA COSTUROU) sugerem ser o início da narrativa da criança, produzindo mais sentido quando aceitamos que “TRICÔ” não faz parte dessa sentença.

Desse modo, temos uma tentativa de escrita que pode nos sugerir, a partir da nossa interpretação, um texto que caminhe na seguinte direção de sentido: “TORICÕ – ABRU- COZ – TULHO/TRICÔ A BRUXA COSTUROU”; “UM RPA LA O GAT/UMA ROUPA PARA O GATO” e “O GTO FICO FO GATA/O GATO FICOU FOLGADA”. É possível atribuímos sentido ao ler a história produzida pela criança, visto que nela reconhecemos os elementos necessários que dão a essa narrativa um sentido. Isso nos permite dizer que ainda que a criança não demonstre total compreensão acerca da língua escrita, não escrevendo nos moldes convencional, ela já compreende e faz uso de alguns saberes acerca do nosso sistema de escrita.

Logo no início do texto temos a sugestiva tentativa de dar o título à narrativa, supostamente copiado do papel, porém uma cópia que entra em conflito entre uma cópia fiel e uma memória visual. A criança busca por escrever a palavra “TORICÕ” por inteira e faz o uso do til (~) ao invés do acento circunflexo (^). Embora o til (~) não seja considerado um acento gráfico, a criança demonstra conhecer outros sinais gráficos além das letras do alfabeto.

Dando sequência em sua escrita, a criança continua o texto escrevendo as demais sentenças, de início silabando, fazendo o uso dos traços/hífen, notados nas ocorrências após as sílabas “ABRU”, “COZ” e após a “TU”, que poderia vir outro traço/hífen, a criança reformula sua hipótese para escrever e percebemos que nesse momento ela abre mão para começar a escrever do seu próprio jeito. Observamos nessa produção textual fortemente a presença de ocorrências que nos remetem às questões de segmentação.

Outra ocorrência que merece destaque e que está na última linha da produção escrita. A criança reescreve por cima, sem apagar a escrita, da letra “O” em dois momentos.

Para retratar aqui usarei a letra que poderia ter sido apagada e que ficou por baixo da nova letra entre parênteses e minúscula. Desse modo temos “O G(o)TO FICO FO G(o)ATA”. No primeiro momento ela substitui a letra “O” pela letra “T” e forma a palavra “GTO” e no segundo momento ela substitui a letra “O” pela letra “A” e forma a palavra “GATA”, que em nossa interpretação e dentro do contexto da história, supomos que seja folgada.

Essa análise nos permite dizer que a criança já apresenta compreensões acerca do uso do sistema de escrita, visto que, além das questões mencionadas, ela também registra a escrita iniciando da margem direita e a direcionando para a margem esquerda. Quando necessário, escreve no sentido vertical de cima para baixo.

Voltando o nosso olhar para as considerações acerca das questões dialógicas-enunciativas, notamos que a criança busca responder as concepções de língua escrita dela através do diálogo entre as hipóteses. A partir desse cruzamento de hipóteses ela constitui um dizer que reflete sobre a compreensão dela acerca do sistema de escrita.

Demonstrando a partir do uso que ela faz da escrita, que inicialmente parece ser um uso mais escolar (talvez metódico e pedagógico) propício da sala de aula, ela vai se encontrando no mundo das possibilidades que lhe permitam ficar mais à vontade para enfim fazer uma escrita que retrate o jeito dela.

Podemos dizer que ao tomar para si a segurança de escrever, a criança se permite testar e criar as possibilidades que para ela são significativas. São esses testes que ela faz que nos demonstram o seu compreender do processo da aquisição da linguagem escrita.

Nesse sentido, notamos que a criança já começa a compor o seu próprio jeito de escrever e se mostrando um verdadeiro ser sujeito de linguagem. O modo de escrever e de usar da escrita, que no início parecia ser da professora, aos poucos vai ganhando forma e características da própria criança. A passos lentos, a criança vai se mostrando e se constituindo da língua escrita.

### **Últimas considerações**

A alfabetização apresenta uma construção dialógica-enunciativa que a escola precisa aprender a lidar, no sentido de mostrar ao aluno que muitas vezes não escrevemos como falamos e que isso é algo natural de qualquer língua.

Compreender que a escrita espontânea da criança é um texto legítimo, carregado de

sentidos, é reconhecer ali a produção de um enunciado. Como sabemos, todo enunciado responde a algo e deixa em aberto para uma nova resposta. É isso que os textos das crianças estão esperando: respostas.

Enquanto professores alfabetizados, precisamos parar de olhar a escrita da criança apenas como uma estrutura convencional e encontrar pistas e sinais que as crianças deixam sobre qual é a compreensão delas do sistema de escrita. O que elas trazem nesses textos é a relação do eu com o outro, vivida em diferentes contextos.

Perceber que é importante considerar o conhecimento prévio do aluno acerca da língua não significa que a escola tem que apenas trabalhar no contexto em que o aluno vive, pelo contrário, o objetivo é realmente fazer com que a criança amplie seu leque de possibilidades de uso da língua, mas de modo reflexivo, sem ser imposto ou meramente estrutural ou metalinguístico.

### **Referências**

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade; GERALDI, João Wanderley. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 25, 2012 [1995]. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639237>. Acesso em: 20 out. 2022.

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. A relação entre escrita espontânea e representações linguísticas subjacentes. In.: **Verba Volant**, v. 2, n. 1. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2011. p. 167-200.

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. FIAD, Raquel Salek. MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. **Cenas da aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, SP: Mercado das letras: Associação de leitura do Brasil – ABL, 1997.

BAGNO, Marcos. **Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. 3. reimp. São Paulo, SP: Editora 34, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo, SP: Editora 34, 2019.

BUSCARIOLO, Ana Flávia Valente; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; ANJOS, Daniela Dias dos. O texto livre como instrumento pedagógico na alfabetização das crianças. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 42, n. 117, p.154-170, maio-ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC251505>. Acesso em: 20 out. 2022.

CAGLIARI. Luís Carlos. **Alfabetização e linguística**. 4. ed. São Paulo, SP: Editora Scipione Ltda., 1992.

DEL-RE, Alessandra; PAULA, Luciane de; MENDONÇA, Marina Célia. Aquisição da linguagem e estudos bakhtinianos do discurso. In: DEL-RE, Alessandra; PAULA, Luciane de; MENDONÇA, Marina Célia (Orgs.). **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 17-30

FERREIRA, Helena Maria; VILLARTA-NEDER, Marco Antônio. O tom de como eu aprendo e de como eu ensino: uma reflexão bakhtiniana sobre ações entre sujeitos. **Línguas & Letras**, v. 21, n. 5. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24404>. Acesso em: 25 out. 2022.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. Tradução de Cláudia Berliner. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução de Horácio Gonzales. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984. p.41-48.

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GOULART, Cecília Maria Albuquerque; GONÇALVES, Angela Vidal. Aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita. In: GOULART, Cecília Maria Albuquerque; WILSON, Victoria (Orgs.). **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. São Paulo: Summus, 2013. p. 21-42.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. **Batale**: Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita. Pelotas: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2001.

PAULA, Luciane de; LUCIANO, José Antônio Rodrigues. A tridimensionalidade verbivocovisual da linguagem bakhtiniana. **Linha D'Água [Online]**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 105-134, set/dez, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/issue/view/11597>. Acesso em 10 out. 2022.

SILVA, Adriana Pucci Penteado de Faria e Silva. Bakhtin. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral. (Org.). **Estudos do discurso**. Perspectivas Teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 45-69.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 8. ed. São Paulo/Campinas-SP: Cortez/ Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

VILLARTA-NEDER, Marco Antonio. Verbivocovisualidade no documentário Histórias de quando a água chegou: ato responsável e diálogo na constituição intersemiótica. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 48, n. 3, p. 1657-1672, dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/issue/view/68>. Acesso em: 15 out. 2022.

VOLÓCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

VOLÓCHINOV, Valentin N. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

## The acquisition of written language: a Bakhtinian dialogical-enunciative approach to literacy teaching

**Abstract:** Seeking to understand language teaching in the written language acquisition phase, this text discusses the Bakhtinian dialogical-enunciative conception of language, since we believe that teaching language as a discursive process through interactions between subjects is more effective for the development of the child as a language being. It is important to discuss this process, since it is still believed that literacy is just about teaching letters, "letter sounds" and syllabic families. Looking at it from another angle, we are looking for new conceptions of language teaching that are more efficient for the child's development. We believe that the child's writing is a response to retrospective utterances that allow us to constitute prospective utterances. Bakhtin (2016; 2019; 2020), Volóchinov (2020; 2021), Medvédev (2012) help us to build the concept of enunciative language that we have here, and Smolka (1999), Goulart e Gonçalves (2013) help us to discuss literacy as a discursive process. Inspired by the indicative paradigm of Abaurre, Fiad and Mayrink-Sabinson (1997), we analyze and reflect on the child's knowledge of the written language. We believe that when pupils write, they are showing themselves to be true subjects of language.

**Keywords:** Bakhtinian enunciative dialogue; indicative paradigm; literacy; teaching the mother tongue.

Recebido: 20 abril 2024

Aprovado: 17 junho 2024