

## Aprendizagem da língua escrita e a constituição do sujeito interlocutivo

Silvia M. Gasparian Colello<sup>1</sup>

**Resumo:** Ao criticar a ineficiência das práticas pedagógicas, que reduzem a alfabetização a uma aprendizagem técnica, o presente artigo defende a construção do conhecimento no contexto das práticas sociais e a aprendizagem da língua escrita pela reconfiguração dos modos de interagir e de se situar no mundo letrado. Vem daí o interesse em compreender como a natureza das atividades escolares pode favorecer a exploração dos recursos linguísticos e temáticos, contribuindo para a constituição do sujeito interlocutivo.

**Palavras chave:** Alfabetização. Ensino da língua escrita. Atividades escolares. Interlocução.

**Abstract:** In criticizing the inefficiency of pedagogical practices, which reduces literacy to a technical learning skill, the present article advocates for building knowledge within the context of social practices and the learning of the written language, by reconfiguring the ways one interacts and situates oneself within the literate world. Hence comes the interest in understanding how the nature of school activities is able to favor the exploration of linguistic and thematic resources, thus contributing for shaping the interlocutory individual.

**Keywords:** Literacy. Teaching of the written language. School activities. Interlocution.

Ninguém se assume como locutor a não  
ser numa situação interlocutiva.  
(GERALDI, 1993, p. 161)

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE/PNAD, 2012) indicam que 27,8 milhões de brasileiros (18,3% da população) são analfabetos funcionais, pessoas incapazes de usar suas habilidades de leitura e escrita no contexto das práticas sociais. O quadro é alarmante, sobretudo quando se comprova que a ocorrência, mais comum nos casos de baixa escolaridade, se estende também entre os estudantes do Ensino Médio e Superior, o que comprova que o avanço da escolaridade não garante o efetivo acesso ao mundo letrado. Embora esse não seja um problema exclusivamente escolar, é certo que o desempenho das pessoas na leitura e escrita é também tributário da ineficiência das práticas pedagógicas.

Na cultura escolar disciplinarizada e enciclopedista, parece haver um abismo entre a aprendizagem do sistema de escrita e a possibilidade de interagir e se comunicar usando as competências letradas (BRITTO, 2003; COLELLO, 2012; GERALDI, 1993; GÓES e SMOLKA, 1995; LEAL, 2003; LEITE, 2001; SOARES, 1999). Não raro o processo de alfabetização se pauta por uma lógica de que “[...] só aquele que conhece perfeitamente as regras pode ser um usuário da escrita”. Como decorrência temos, no plano conceitual, a anulação das dimensões social (escrever com um certo propósito) e dialógica da língua (escrever para alguém e dele esperar um retorno); e, no plano prático, a segmentação entre o momento de aprender e o de fazer uso da língua escrita, meta adiada para um futuro imprevisível.

---

<sup>1</sup> Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. do Dep. de Filosofia e Ciências da Educação da Fac. de Educação da USP, Coordenadora do Grupo de estudos sobre Alfabetização e Letramento –GEAL/USP, membro do Núcleo de Pesquisa Novas Arquiteturas Pedagógicas – NPNAP/USP. silviacolello@usp.br, www.silviacolello.com.br.

Nessas condições, o aluno não lê um texto pelo valor que ele pode ter ou em função de um interesse determinado, nem redige como um ato interlocutivo de fato, mas apenas como treinamento. Do mesmo modo, o professor não lê o texto, ele avalia a produção do aluno em função de seus erros e acertos (BRITTO, 2003, p. 166).

O que explica essa configuração pedagógica são as concepções reducionistas de língua (entendida como um código), de ensino (centralizado no conteúdo, no professor ou no livro didático) e de aprendizagem (como processo passivo de assimilação). Por isso, as práticas pedagógicas insistem em procedimentos mecânicos, descontextualizados e pouco significativos, que desconsideram tanto o contexto sociocultural dos alunos (seus valores, motivações e práticas letradas de seu mundo), como também suas experiências no mundo da escrita (saberes conquistados em situações de efetivo uso da língua). Muitos professores se sentem despreparados para lidar com as turmas, numerosas e heterogêneas, ou para promover experiências plurais do ler e escrever. No que diz respeito à metodologia, prevalece uma estrutura linear, que prevê e controla os passos de uma progressão cognitiva inflexível, não necessariamente compatível com o percurso e ritmo dos alunos. Fazendo jus a esse cenário, os recursos didáticos, muitas vezes insuficientes ou inadequados, pecam também pelo seu caráter prescritivo e generalista que, seguindo uma lógica do mercado editorial, pouco investem na relação funcional do indivíduo com a língua que se pretende ensinar (COLELLO, 2012).

A despeito do consenso que hoje paira entre os pesquisadores sobre a importância de se romperem as barreiras que separam a escola da vida, a assimilação de “novos” paradigmas é um processo lento, carregado de tensões e desafios. Ao lado das boas intenções de uma escola que, efetivamente, pretende alfabetizar em nome da cidadania e da emancipação dos alunos, persistem os mecanismos que favorecem o analfabetismo funcional: a progressiva imposição do desinteresse e silenciamento, da submissão e marginalidade. Nas palavras de Leite (2001, p. 15),

Apesar de inegáveis avanços teóricos na área da aquisição, domínio e usos da linguagem verbal escrita, as práticas docentes na grande maioria das escolas brasileira [...] continuam a reproduzir esquemas ultrapassados e esclerosados, quando não perniciosos e prejudiciais à aprendizagem significativa das letras. Eu até arriscaria dizer que, em alguns casos, os esquemas de ensino, de tão improvisados e artificiais, geram a morte paulatina do potencial que as crianças trazem consigo quando iniciam a sua trajetória escolar. Daí a frustração, o fracasso, a repetência e a própria exclusão.

No sentido de contribuir para os debates educacionais, importa compreender como tantos fatores condicionantes do fracasso incidem sobre um sujeito que, mesmo compreendendo o sistema alfabético, fica impedido de fazer uso funcional dele. Em outras palavras, qual é o divisor de águas que, no contexto das práticas de ensino, segrega alfabetizados plenos e analfabetos funcionais?

Partindo do pressuposto de que a alfabetização, mais do que uma aprendizagem técnica, vincula-se à constituição do sujeito interlocutivo, o presente artigo pretende discutir a natureza dessa relação, evidenciando ainda como, ao desconsiderar essa condição, as práticas de ensino podem afetar a qualidade da produção textual já nos primeiros anos da escolaridade.

## 1. O conhecimento e a alfabetização em contextos interlocutivos

O referencial sócio-histórico situa a alteridade como dimensão fundamental da constituição do conhecimento e da consciência. Para Vygotsky (1987), as funções superiores são gestadas nas práticas sociais em uma progressiva incorporação do mundo, que é mediada pela língua. Isso significa que é na interação com o outro que se estabelece o contato com os objetos de conhecimento. Nos múltiplos encontros entre o eu e o tu, a dimensão sócio-histórica da fala permite a incorporação dos saberes, dos sentidos e das experiências vividas no contexto de uma dada cultura. O conhecimento é, assim, uma produção simbólica construída no espaço da intersubjetividade (a relação sujeito-sujeito-objeto). É no caldo dos discursos alheios que o sujeito transforma o interpessoal em intrapessoal. Por isso, o que somos, conhecemos e acreditamos advém de muitos outros em um arranjo inédito que marca a singularidade de cada um de nós. Essa postura redimensiona a compreensão sobre a aprendizagem da língua, tal como explica Geraldi (1993, p. 179):

Ao aprender a língua, aprende-se ao mesmo tempo outras coisas através dela: constrói-se uma imagem da realidade exterior e da própria realidade interior. Este é um processo social pois [...] é no sistema de referência que as expressões se tornam significativas. Ignorá-las no ensino, ou deixar de ampliá-las no ensino, é reduzir não só o ensino a um formalismo inócuo. É também reduzir a linguagem, destruindo sua característica fundamental: ser simbólica.

Na mesma linha de raciocínio, muitos autores (BRITTO, 2003; COLELLO, 2012; GÓES e SMOLKA, 1995; LEAL, 2003; SMOLKA 2008; SOARES, 1999) defendem a alfabetização como um processo que, superando a aprendizagem da escrita das letras, implica a construção de sentidos necessariamente voltados para um interlocutor. Assim, a produção textual é uma proposta de compreensão que impõe ao sujeito o esforço de traduzir-se ao outro. Para isso, ele é obrigado a reorganizar a sua própria fala, considerando modos de dizer para um interlocutor distante, não necessariamente conhecido ou familiarizado com o seu contexto (GERALDI, FICHTNER e BENITES, 2006). Ao mesmo tempo, a leitura obriga o sujeito a deslocar-se do seu ponto de vista para “ler com o olho do outro”, recriando sentidos e estabelecendo relações pela virtualidade desse encontro com o autor.

Nessa nova função de deslocamento dos planos individuais, as crianças lidam com o complexo fluxo entre o pensamento e a palavra, transformando o discurso interno para alcançar novas possibilidades de interlocução: a construção/interpretação linguística em uma perspectiva socializada que é própria da língua escrita. Longe de serem processos diretos e lineares, eles costumam implicar, tanto para a leitura como para a produção textual, uma profusão de operações cognitivas como a consideração sobre o tema e sobre o interlocutor, a antecipação de sentidos, o estabelecimento e comprovação de hipóteses, o reconhecimento dos gêneros e dos propósitos do texto, a articulação dos elementos internos do texto, a busca de mecanismos de planejamento e revisão. Tudo isso em nome da constituição do jogo interlocutivo, isto é, o estabelecimento das bases de referência e de interação social.

A alfabetização, em um sentido pleno, se faz pela reconfiguração dos modos de interagir e de se colocar no mundo na medida em que situa o sujeito na corrente comunicativa do universo letrado. A esse respeito, vale lembrar as palavras de Soares (1999, p. 61- 62) que, recuperando a concepção da língua como prática discursiva e dialógica (BAKHTIN, 2003), situa a figura do sujeito no contexto dessa aprendizagem:

[...] a escrita [...] é reconhecida como “enunciação”, como “discurso”, isto é, como forma de interlocução (“inter-locução”), em que quem fala ou escreve é um *sujeito* que, em determinado contexto histórico, em determinada situação pragmática aprendizagem, interage com um interlocutor, também ele um *sujeito*, e o faz levado por um objetivo, um desejo, uma necessidade de interação (*inter-ação*). A aprendizagem do uso da escrita, na escola, torna-se, pois, a aprendizagem de ser *sujeito* capaz de assumir a *sua* palavra na interação com interlocutores que reconhece e com quem deseja interagir, para atingir objetivos e satisfazer desejos e necessidades de comunicação (grifos originais).

Circunscritos em tempos, lugares e valores, os encontros e desencontros entre as pessoas constituem cada sujeito, tanto pelo que ele diz, como pelo seu lugar nessa esfera de múltiplos dizeres. No jogo interlocutivo, a palavra alheia torna-se a minha palavra que se transforma na palavra para o outro e pede resposta. Longe das práticas reprodutivas, o ciclo discursivo se renova pelos arranjos únicos e irrepetíveis da contrapalavra de cada um, e pelas reações que dela advém (concordâncias e discordâncias, críticas, comentários, complementações etc.).

Nesse sentido o acesso ao mundo da escrita implica poder operar com os objetos culturais e com os discursos da cultura letrada, situando-se em um universo referencial. A partir dele, a escolha de estratégias do dizer (tipos de textos, gêneros e operações discursivas) depende das relações interlocutivas do passado (as experiências linguísticas e os saberes acumulados), os objetivos da escrita e a imagem que se tem do interlocutor. Por isso, alfabetizar é ampliar os horizontes para que o sujeito tenha o que dizer, para quem dizer, porque dizer e como dizer (GERALDI, 1993). Em outras palavras, é preciso que o aluno se constitua como locutor para penetrar na corrente das interações típicas do mundo letrado. Indiscutivelmente, esse é o diferencial daqueles que, efetivamente, aprendem a ler e escrever.

## 2. Atividades de escrita e a produção textual

Sabendo que alguns tipos de textos são mais propensos à expressão de vozes e que as condições de produção podem intensificar o elo interlocutivo e favorecer o enfrentamento dos desafios do escrever, importa perguntar: como a natureza das atividades escolares pode interferir na produção textual das crianças? Que tipo de proposta favorece a exploração de conteúdos, de gêneros e de operações discursivas nos anos iniciais da escolaridade?

Com o objetivo de conhecer melhor as variáveis das práticas de escrita na escola e seus efeitos sobre a produção textual, apresentamos aqui dados parciais da pesquisa em desenvolvimento “A escola e as práticas interativas na produção textual”<sup>2</sup>. Os dados foram colhidos no Instituto André Franco Vive<sup>3</sup>, uma ONG localizada em São Paulo, que tem o objetivo de acolher jovens de baixa renda, apoiando a formação educacional, cultural e profissional. Entre os projetos ali desenvolvidos, o “Centro Educacional e Recreativo” atende 220 crianças entre 6 e 15 anos de idade no período contrário à escolaridade regular. Desse montante, foram sujeitos da pesquisa 30 crianças (10 de 6 anos, 10 de 8 anos e 10 de 10 anos), que cursavam, respectivamente, os 1º, 3º e 5º anos em escolas públicas próximas ao Instituto.

---

<sup>2</sup> Subprojeto de pesquisa desenvolvido no Núcleo de Pesquisa Novas Arquiteturas Pedagógicas - NP-NAP/USP <[http://nap.usp.br/npnap/?page\\_id=54](http://nap.usp.br/npnap/?page_id=54)> . Acesso em 7/2/2014.

<sup>3</sup> <[www.andrefrancovive.org.br](http://www.andrefrancovive.org.br)>. Acesso em 7/2/2014.

Considerando a baixa escolaridade dos pais, a escassa existência de livros e materiais escritos no âmbito doméstico, o acesso restrito às práticas sociais de leitura e escrita e a pequena circulação dos referidos alunos em eventos culturais, trata-se de um grupo cujo perfil sociocultural é marcado pelo baixo nível de letramento. Compreender os processos cognitivos dessas crianças e suas possibilidades de escrita pode contribuir para subsidiar a revisão das práticas de ensino.

Entre as cinco atividades experimentais feitas originalmente pelo estudo, apenas duas serão objeto do presente artigo. Na primeira, entregamos aos alunos uma folha com a seguinte pergunta: “Por que as pessoas vão para a escola?”. Sem determinar um propósito nem um destinatário para a tarefa, a proposta aproxima-se das atividades tipicamente escolares, com um fim em si mesma. Nesta situação, a condição de escrita apresenta baixo apelo interlocutivo.

Na segunda atividade, criamos uma situação hipotética, apresentada da seguinte forma: “Tenho um vizinho, chamado Marcelo, que tem a sua idade. Ele resolveu que não quer ir para a escola. Todas as pessoas da família já conversaram sobre isso com ele, mas o Marcelo não muda de opinião. Será que você poderia ajudar a resolver esse problema escrevendo alguma coisa para ele?”. Neste caso, a proposta apresenta claramente um interlocutor e um propósito que desafia o aluno a pensar em alguma estratégia para convencer o suposto personagem. O enquadramento da situação (a proximidade do tema com a realidade de alunos que frequentam a escola, a definição de um contexto significativo para os referenciais da criança, a possível identificação com o personagem da mesma idade e o desafio da escrita com potencial de mudar uma dada situação), reforça o apelo interlocutivo.

Na comparação das duas propostas, pode-se dizer que, na segunda, o aluno é convidado a abandonar o estado de submissão de quem apenas cumpre uma tarefa formal (dar a resposta adequada), para assumir a sua própria palavra, em uma relação de reciprocidade entre iguais. A atividade fica, portanto, marcada pelo envolvimento pessoal e pela motivação interna ao próprio trabalho.

Em função desse diferencial das propostas, as produções textuais dos alunos demonstraram uma considerável variação tanto no arranjo linguístico (a escolha dos tipos textuais, a construção de gêneros e de operações discursivas), como no tratamento do conteúdo.

No que diz respeito ao arranjo linguístico, o trabalho daquele que escreve consiste em situar a opção por um ou mais tipos de texto (constructos teóricos com propriedades linguísticas internas), que se traduzem pela construção concreta de gêneros para atender especificamente uma dada situação interlocutiva. Assim, enquanto os tipos textuais são entidades formais que caracterizam a narração, a descrição, a argumentação, a exposição e a injunção, os gêneros vinculam-se às esferas socio-comunicativas (MARCUSCHI, 2002). Como toda comunicação verbal se faz em um gênero, não é possível escrever (ou aprender a escrever) globalmente; quando escrevem, as pessoas produzem textos específicos, tais como cartas, relatórios, crônicas, reportagens ou receitas. Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 78), “o locutor serve-se da língua para as suas necessidades enunciativas concretas”.

Situada em um tipo textual e em um gênero discursivo, a formulação textual propriamente dita é feita pelas operações discursivas, isto é, propostas de compreensão feitas ao interlocutor, como os recursos de argumentação, condensação, exemplificação, esclarecimento, retificação, salvaguarda etc. (GERALDI, 1993). Para Goulart (2003), a produção escrita “força” as crianças a gerar recursos expressivos para atender aos propósitos do texto. Seja nas situações de redação ou nas de revisão, esse monitoramento textual pode funcionar como importante atividade epilinguística: buscar o modo de dizer, ou de melhor dizer, o que se quer dizer. Como produções vinculadas a

um contexto específico, as operações discursivas dificilmente poderiam ser classificadas em categorias fixas e exaustivas. Por isso, a análise linguística requer a consideração dos textos a partir das intenções dos autores e das condições de produção.

Os exemplos abaixo<sup>4</sup> ilustram as opções de tipologia e gênero construídas com base em algumas dessas operações e, ainda, favorecem a constatação das diferenças quantitativas e qualitativas entre as produções textuais para as duas atividades propostas:

1º Exemplo: Texto integral feito por um aluno de 8 anos para a “atividade-pergunta”

ESTUDAR  
APRENDER  
LER

2º Exemplo: Texto integral feito em grupo por alunos de 8 anos para a “atividade-situação hipotética”

- (1) VOCÊ PODE CER AUGUEN NA VIDA.
- (2) CE VOCÊ IR A ESCOLA VOCÊ CONHECER MAIS COISA.
- (3) QUANDO VOCÊ NÃO QUISEIR IR A ESCOLA FALA PARA SUA MÃE QUE TEM GENTE TE CHINGANDO.
- (4) SE VOCÊ IR A ESCOLA VOCÊ VAI PRENDER MUITO A LER E ESCREVER.
- (5) CE VOCÊ IR A ESCOLA VOCÊ VAI APRENDE COISAS NOVA E VAI GOSTA E PODE COTAR PARA SUA MÃE.
- (6) CE ACON TECER ALGUMA COISA NO CEU 1 DIA DE VIA COTA PARA SEUS PAIS.
- (7) CE OS CRANDE JOGAR PAPEL NE VOCÊ E A PROFESSORA VER E DEIXAR VOCÊ DE CASTIGO FALA A VERDADE.
- (8) SE VOCÊ NÃO GOSTAR DO RECREIO FALA PARA DIRETORA

Com base em Marcuschi (2002), podemos situar o primeiro exemplo como um tipo de “texto expositivo”, uma vez que a intenção do autor era a de apresentar informações que respondessem ao questionamento. Para tanto, lança mão da “lista”, um gênero não muito típico e, certamente, pouco funcional para quem pretende explicitar ideias. O texto, embora escrito, configura-se pela transposição da oralidade. Nesse formato, a “resposta direta e objetiva” funciona como uma operação discursiva próxima da fala que, sem contextualizar o texto, aparece focada no núcleo semântico de cada componente da resposta: o estudo, a aprendizagem e a leitura.

No esforço para contemplar um interlocutor indefinido, o texto se consolida como uma produção despersonalizada. A voz dos alunos parecem incorporar o discurso previsível do que é aceito e amplamente difundido no âmbito social: ir à escola para estudar e aprender, a língua como um objetivo indiscutível do ensino. Em um estudo semelhante, inclusive pela temática da vida escolar, Leal (2003, p. 62)

---

<sup>4</sup> Os exemplos foram transcritos fielmente, respeitando-se inclusive o tipo de letra usada pelo autor. No 2º exemplo, os números foram acrescentados para facilitar a análise.

corroborar essa interpretação sobre o texto que “[...] é muito mais o reflexo do que a escola quer ouvir, do que aquilo que o produtor do texto realmente pensa [...]”.

Com o propósito convencer Marcelo ir à escola, os alunos do segundo exemplo mesclaram os tipos textuais “argumentativo” e “injuntivo”: o primeiro pela pretensão de buscar uma negociação associando a escola a aspectos positivos; o segundo pelo uso de imperativos que prescrevem comportamentos. Para tanto, assumiram o gênero de “diálogo argumentativo”, um texto que se volta diretamente para alguém trazendo marcas da oralidade. Como estratégias linguísticas, os autores lançam mão das seguintes operações discursivas: “argumentação” (1); “argumentação que situa a condição para consequências positivas” (2, 4 e 5); “argumentação que prevê problemas e aponta soluções”; e “enunciados que incitam à ação” (6, 7 e 8).

Nesse caso, fica evidente o arranjo feito pelos autores, ora incorporando as vozes sociais (ser alguém na vida, aprender muitas coisas, aprender a ler e escrever nos segmentos), ora trazendo referências dos autores sobre as dificuldades na escola (alunos que xingam e jogam papéis, ocorrências supostamente negativas no primeiro dia de aula ou no recreio, professora que coloca de castigo), propostas pessoais de solução (contar para os pais ou para a diretora) e até os sentimentos que podem compensar os transtornos vividos (o gosto de poder compartilhar com a mãe as novas aprendizagens).

O que diferencia as duas produções é a passagem da “escrita-atividade”, que apresenta uma resposta, para a “escrita-produção”, que se constrói nas e pelas palavras (COLELLO 2012, GERALDI, 1993, KRAMER, 1999; SMOLKA e GÓES, 1995). Ao escrever sobre situações vividas, sentidas e refletidas, os alunos dão mostras: 1º de seu envolvimento com o contexto de produção; 2º da capacidade de se colocar no lugar do outro; 3º de seu compromisso com o interlocutor; 4º da sua convicção sobre o potencial transformador da escrita; e 5º da efetiva possibilidade de serem autores do próprio texto.

A análise geral das produções ratifica as diferenças quantitativas e qualitativas dos exemplos apresentados. Na “atividade-pergunta”, os alunos de 6 anos produziram escritas do tipo expositivas, concretizadas pelos gêneros “resposta por palavra” (uma só palavra para responder a pergunta) e “lista”. As operações discursivas, por sua vez, ficaram limitadas a “respostas diretas e objetivas”. Nos dois outros grupos (alunos de 8 e 10 anos), ao lado desse mesmo tipo de produção, aparece o gênero “texto explicativo” que se vale de “condicionais negativos ou positivos”: “porque as pessoas precisam aprender a ler e escrever muito se não fica puro” (burro).

A despeito das dificuldades específicas de escrita dos alunos (domínio do sistema, ortografia, pontuação) e dos ajustamentos não eficientes ao propósito do texto, a “atividade-situação hipotética” incorpora os tipos “argumentativo”, “expositivo” e “injuntivo”, que se revelam em uma considerável exploração dos seguintes gêneros e as correspondentes operações discursivas: 1º listas de palavras (produções exclusivas ao grupo de 6 anos), em referência às boas coisas da escola com a intenção de convencer; 2º listas com respostas diretas e objetivas sobre o que se faz na escola (produções exclusivas ao grupo de 6 anos); 3º texto expositivo com enumeração de vantagens; 4º diálogos argumentativos com condicionais positivas ou negativas; 5º diálogos argumentativos com operações de convencimento; 6º diálogos argumentativos com operações explicativas; 7º diálogos argumentativos com perguntas e pedidos de resposta; 8º textos de opinião com exclamativas de repúdio à posição do menino 9º textos de opinião assumindo posição pessoal; 10º cartas com operações explicativas.

No que diz respeito à abordagem de conteúdo, vale considerar a distribuição dos temas abordados por idade nas “atividades-pergunta” (P) e “situação hipotética” (H) sintetizada no quadro abaixo:

| <b>TEMAS ABORDADOS SOBRE A ESCOLA</b>   | <b>6 anos</b> | <b>8 anos</b> | <b>10 anos</b> |
|---|---------------|---------------|----------------|
| Atividades escolares (estudar, ler, escrever, fazer continhas)                          | P/H           | P/H           | P/H            |
| Condição pessoal pelas consequências positivas ou negativas (ser alguém na vida)        | H             | P/H           | P/H            |
| Brincar (brincadeiras com amigos, pular corda, boneca, gangorra)                        | P/H           |               | H              |
| Aspectos sociais (ter amigos, conhecer gente nova)                                      | H             |               | H              |
| Referências externas à escola (partilhar com os pais, ganhar o leite que é distribuído) | H             | H             |                |
| Conflitos e soluções (situações negativas e alternativas para resolver problemas)       |               | H             |                |
| Referência ao futuro (ir à faculdade, ter emprego melhor)                               | H             | H             | P/H            |

É interessante perceber que todos os temas considerados na “atividade-pergunta” foram retomados na “atividade- situação hipotética”. Esta, por sua vez, deu margem a uma ampliação temática para todos os grupos, sugerindo um impacto progressivo (4 novos temas para o grupo de 6 anos, 3 para o grupo de 8 anos e 2 para o grupo de 10 anos). Sem a pretensão de generalizar o quadro para situar uma tendência (o que exigiria uma ampliação dos casos estudados), fica o indício de que propostas interlocutivas, como a “atividade-situação hipotética”, fazem considerável diferença na ampliação do dizer, especialmente para as turmas mais novas.

A análise qualitativa das produções sugere também que a “atividade-situação hipotética” favorece um detalhamento do tema, particularmente para os alunos de 6 anos. Aqueles que, na situação P, responderam com o termo genérico “brincar”, fazem, na situação H, uma longa lista de brinquedos e brincadeiras, um indício do envolvimento em uma escrita que pretende convencer e transformar uma realidade.

### **Considerações finais**

No desenvolvimento da produção textual as iniciativas do dizer passam pelo tateio de possibilidades discursivas de um eu que se traduz para o mundo em um processo mediado pelo outro. Um processo que, em uma perspectiva interlocutiva, se inicia já nas atividades desencadeadoras, desafiando o sujeito não só pela colocação dos propósitos e destinatários, mas também porque antecipa as possibilidades de repercussão (GÓES e SMOLKA, 1995). O que se configura, nessas propostas, não é só uma relação com o texto (a atividade a ser elaborada), mas a reconstrução de si porque pressupõe a reorganização das ideias e vivências pessoais. Ao mesmo tempo, o texto é movido para o outro, transformando-se com e por ele.

O contexto de produção não esgota toda a dialogia que deveria permear as relações na escola, mas ele é, certamente, uma porta de entrada privilegiada para a constituição do sujeito interlocutivo. Com base no estudo realizado, pode-se supor que

o avanço das crianças na “atividade-situação hipotética” tornou-se possível porque elas puderam transpor para o papel suas experiências de vida e seu repertório comunicativo, o que garantiu o envolvimento com a produção e o significado da proposta.

Para além da condição desencadeadora (mas profundamente dependente dela), o ajustamento da produção nos arranjos linguísticos (o “como dizer”) e de conteúdo (o “o que dizer”) passa necessariamente pela permanência do sujeito nesse universo discursivo, um espaço em que ele possa (se) compreender, convencer, expor, argumentar, relatar, perguntar, interpretar, responder...

Negar essa condição é condená-lo ao silenciamento e marginalidade. “Parece óbvio que a criança se proponha a enunciar seu pensamento quando gera um texto. E, no entanto, encontramos crianças que mostram uma noção indefinida, certamente decorrente de suas experiências escolares, sobre a origem do dizer que se encontra na escrita.” (GÓES e SMOLKA, 1995, p. 55). Paradoxalmente, a escola que se propõe a ensinar a ler e escrever cria resistências, dificuldades e distanciamentos com o mundo letrado.

Escapar da condição de analfabetismo funcional requer, portanto, a possibilidade de assumir a sua própria palavra no contexto das muitas palavras e, ainda assim, acreditar no poder de transformação que elas possam ter. O que está em jogo é perspectiva de se comprometer com o outro. Um outro que, em primeira e última instância, dá sentido à linguagem e à própria condição humana.

### **Referências bibliográficas**

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. [1. ed. 1976]
- BRITTO, L. P. L. *Contra o consenso*. Campinas: Mercado das letras, 2003.
- COLELLO, S. G. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Summus, 2012.
- GERALDI, W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes: 1993.
- GERALDI, B.; FICHTNER, B. & BENITES, M. *Transgressões convergentes*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.
- GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. “A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos” In: ALENCAR, E. (org.) *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1995.
- GOULART, C. “A produção de textos escritos narrativos, descritivos e argumentativos na alfabetização: evidências do sujeito na/da linguagem” In: ROCHA, G.; VAL, M. G. (orgs.) *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2011*. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em [ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho\\_e\\_Rendimento/Pesquisa\\_Nacional\\_por\\_Amostra\\_de\\_Domicilios\\_anual/2011/Sintese\\_Indicadores/sintese\\_pnad2011.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/2011/Sintese_Indicadores/sintese_pnad2011.pdf). Acesso em 10/1/2014.
- INAF 2011, Instituto Paulo Montenegro. São Paulo, 2012. Disponível em [http://www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por). Acesso em 10/1/2014.

- KRAMER, S. “Leituras como experiência – notas sobre seu papel na formação” In: ZACCUR, E. (org.) *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 1999.
- LEAL, L. F. “A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino” In: ROCHA, G.; VAL, M. G. (orgs.) *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LEITE, S. A. (org.) *Alfabetização e letramento – Contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas: Komedi/Arte Escrita, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais & ensino*. 2º ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita – A alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008.
- SOARES, M. “Aprender a escrever, ensinar a escrever” In: ZACCUR, E. (org.) *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 1999.
- VIGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Recebido para publicação em 11-01-14; aceito em 12-02-14