

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Marina de Oliveira

A CRIANÇA E SUA EXPERIÊNCIA DE SIGNIFICAÇÃO:
O ATO INTERACIONAL DA ESCRITA

Passo Fundo

2017

Marina de Oliveira

A CRIANÇA E SUA EXPERIÊNCIA DE SIGNIFICAÇÃO:
O ATO INTERACIONAL DA ESCRITA

Monografia apresentada ao curso de Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção de grau de Licenciatura em Letras, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Marlete Sandra Diedrich.

Passo Fundo

2017

Marina de Oliveira

A criança e sua experiência de significação: o ato interacional da escrita

Monografia apresentada ao curso de Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção de grau de Licenciatura em Letras, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Marlete Sandra Diedrich.

Aprovada em 06 de dezembro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Marlete Sandra Diedrich - UPF

Prof. Dr. Ernani Cesar Freitas - UPF

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que me trouxeram ao mundo e fizeram de tudo para que eu conseguisse chegar até aqui, sacrificando muitas vezes o seu conforto em prol da minha educação. E à minha irmã e aos meus sobrinhos, que sempre estiveram ao meu lado, me apoiando no que fosse preciso.

À professora, orientadora e, acima de tudo, amiga Marlete, por me adotar em meu primeiro semestre de Letras e me ajudar a crescer e ser quem sou hoje. Sem ela este trabalho não seria possível, graças a ela eu sou uma pesquisadora.

Às professoras e aos alunos da Escola Municipal que me acolheram durante este ano e fizeram o possível para que eu conseguisse realizar minha pesquisa monográfica. Obrigado por me tornarem parte da escola e por me fazer sentir tão querida por todos.

Aos meus amigos que durante um semestre ficaram perguntando “Já acabou?” e dizendo que daria tudo certo, apesar de estarem sofrendo com suas próprias monografias. Eu amo vocês.

À Universidade de Passo Fundo, ao Curso de Letras e ao Comitê de Ética em Pesquisa por seu apoio institucional para a realização dessa pesquisa.

A mim mesma, por não ter desistido no meio do caminho e continuado mesmo após ter percebido a loucura em que havia me metido, também por não ter escutado aqueles que disseram que eu não ia conseguir. Eu consegui, eu sobrevivi.

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema a experiência de significação da criança do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I via ato interacional da escrita. O objetivo é compreender a constituição da criança do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública de Passo Fundo como sujeito escrevente na experiência de significação advinda do ato interacional da escrita através de suas diferentes formas discursiva. A pesquisa encontra suporte teórico nas obras de Mikhail Bakhtin e do Círculo de Bakhtin que estabelecem o sujeito como um ser social. Muitos autores servem de complemento e ajudam a estruturar esta pesquisa, dentre os quais se destacam Del Ré, Paula e Mendonça (2014), Fiorin (2008), Brait (2001) e Franchi (1989). Princípios e conceitos advindos da teoria de Bakhtin e relacionados à temática da pesquisa foram tomados como fundamentadores da análise. Por fim, pode-se chegar a algumas constatações: as crianças apresentam uma necessidade absoluta da aprovação do *outro*; o discurso que a criança concebe sobre a escrita não é próprio, mas é uma reconstrução-ressignificação dos discursos dos adultos do seu meio social; as crianças atribuem um *status* mais elevado à escrita cursiva. Dentro dessa perspectiva, é possível compreender como a criança do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I se constitui enquanto sujeito escrevente.

Palavras-chave: Ato interacional da escrita. Constituição do sujeito escrevente. Bakhtin. Criança. Discurso.

ABSTRACT

The present research has as its theme the experience of meaning of the child in the 1st and 2nd year of elementary school through the interactional act of writing. The objective is to understand the constitution of the child of 1st and 2nd year of Elementary School I in a public school in Passo Fundo as an writing subject in the experience of meaning derived from the interaction act of writing through its different discursive forms. The research finds theoretical support in the works of Mikhail Bakhtin and the Circle of Bakhtin, which establish the subject as a social being. Many authors complement and help to structure this research, among which stand out Del Ré, Paula and Mendonça (2014), Fiorin (2008), Brait (2001) and Franchi (1989). Principles and concepts derived from Bakhtin's theory and related to the research theme were taken as fundamentals of analysis. In the end it is possible to arrive at some findings: the children present an absolute necessity of the approval of the other; the discourse that the child conceives on writing is not from her or his, but it is a reconstruction-re-signification of the discourses of adults in her or his social environment; children attribute a higher status to cursive writing. Within this perspective, it is possible to understand how the child in the 1st and 2nd year of elementary school is constituted as a writing subject.

Keywords: Interactive writing act. Constitution of the writing subject. Bakhtin. Child. Discourse.

SUMÁRIO

1 CAI CAI BALÃO, CAI CAI BALÃO, CAI AQUI NA INTRODUÇÃO	8
2 BAKHTIN ENTROU NA RODA TOCANDO SEU VIOLÃO! DA... RA... RÃO! DÃO!	14
2.1 Era uma vez: língua, signo, interação e enunciação	14
2.2 Era uma vez Sinal <i>versus</i> Signo: a construção do sentido.....	19
3 CAPELINHA DE MELÃO É DE SÃO JOÃO, É DE CRAVO, É DE ROSA, É DOS SUJEITOS DA ENUNCIÇÃO: A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS DA ENUNCIÇÃO.....	22
3.1 Era uma vez: Bakhtin e os sujeitos da enunciação	22
3.2 Era uma vez: Pequenos sujeitos?! Pequenos escreventes?	24
4 COMO PODE UM PEIXE VIVO VIVER SEM METODOLOGIA?.....	29
4.1 Era uma vez: recursos e instrumentos	29
4.2 Era uma vez: a constituição do (sujeito) pesquisador	33
4.3 Era uma vez: princípios e conceitos teóricos fundamentadores da análise-estudo	36
4.4 Era uma vez: a transcrição.....	42
5 ALECRIM, ALECRIM DOURADO, EU SOU O SUJEITO DO ENUNCIADO: A CONSTITUIÇÃO DA CRIANÇA E A CONSTITUIÇÃO DA CRIANÇA-SUJEITO ESCRIVENTE	47
5.1 Era uma vez: uma pesquisa, uma escola e duas turmas.....	47
5.2 Era uma vez: o sujeito social marcado na enunciação das crianças	51
5.3 Era uma vez: a constituição da criança-sujeito via ato interacional da escrita.....	58
6 MEU LIMÃO, MEU LIMOEIRO, MINHAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	74

1 CAI CAI BALÃO, CAI CAI BALÃO, CAI AQUI NA INTRODUÇÃO¹

Atualmente, o campo das pesquisas na área da linguística e da pedagogia acerca da aquisição da linguagem da criança tem se revelado muito profícuo. Não somente em relação à aquisição da fala, mas há muitos estudos voltados para a aquisição da modalidade escrita da língua. No entanto, o que a maioria desses estudos faz é descrever o processo de aquisição, explicar os primeiros enunciados ou voltar-se para as primeiras produções textuais da criança, verbais ou escritas, para analisá-las enquanto estrutura e discurso. Mas, qualquer ato de um sujeito na linguagem é *per si* interacional, uma vez que pressupõe um locutor e um interlocutor, um contexto e um tempo. Essa constatação me levou a perceber a carência de pesquisas sobre a constituição e significação do sujeito diante da linguagem, nas quais o foco da pesquisa seja o sujeito e sua relação/interação com o outro, não o produto acabado de suas enunciações. As ciências humanas voltam-se para o estudo do homem enquanto produtor de textos. Partindo desse pressuposto e de leituras teóricas que o curso de Letras me proporcionou², parece necessário e relevante uma pesquisa que compreenda a criança-sujeito inserida socialmente e produzindo enunciados verbais para expressar seus pontos de vista.

A fase infantil faz parte da constituição de qualquer ser: nascemos, crescemos e nos tornamos adultos. A linguagem permeia nossas relações desde os primeiros anos de vida, por isso pensar sobre a linguagem da criança contribui para compreender linguagem humana. Dessa forma, opto por uma pesquisa sob a temática da experiência de significação da criança via ato interacional da escrita, focalizando a constituição do sujeito escrevente. Mas de que forma compreender como se dá essa constituição e onde pesquisar? Nesse momento surge outro fator importante, a escola. A instituição formal escolar é o local onde a criança vai se adaptar de uma cultura oral, que era até então a realidade familiar, para uma cultura predominantemente escrita, transformando, gradativamente, suas próprias concepções sobre o ato de escrever. Por isso, parece-me necessário pesquisar crianças que estão em fase inicial do

¹ Todos os capítulos desta pesquisa apresentam títulos singulares. Tais construções foram inspiradas em cantigas populares infantis. Por que essa escolha? Ora, o presente trabalho objetiva estudar a constituição da criança como sujeito social e escrevente. As cantigas infantis remetem a essa constituição social da criança e permeia, ainda hoje, o imaginário infantil, uma vez que são retomadas pelos pais e pelos professores. A escolha se justifica de forma a construir uma ligação entre todos os capítulos e o objeto de estudo da pesquisa, a criança sujeito, que não seja evidenciada somente pelo conteúdo do capítulo, mas já por seu título. Diferentes foram as cantigas escolhidas, mas todas têm o mesmo propósito: aproximar pesquisa e criança (objeto de estudo).

² A pesquisa, para atender aos seus objetivos, baseou-se principalmente na observação de uma realidade específica: o 1º e o 2º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública do município de Passo Fundo. O texto em si é um testemunho de como se deu o processo de pesquisa e sobre a realidade estudada, por esse motivo é escrito em primeira pessoa. A primeira pessoa do singular é utilizada durante a pesquisa devido ao caráter testemunhal daquilo que vivenciei enquanto pesquisadora.

período de escolarização. Sabendo que as realidades das diversas escolas de uma cidade são muito distintas, esta pesquisa apresenta-se como um recorte específico da realidade das crianças em fase escolar realizada em uma escola pública municipal de Passo Fundo. A escolha dessa escola em específico se deve à proximidade desta com o local onde resido. Além disso, escolas públicas, como a escolhida, recebem uma diversidade de alunos de diferentes regiões e condições socioeconômicas tornando-se um ambiente favorável a observação de como a condição sociocultural do estudante influencia ou não sua experiência de significação do ato interacional de escrita. Através disso, pude delimitar ainda mais o tema: a experiência de significação da criança do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I via ato interacional da escrita, focalizando a constituição do sujeito escrevente.

Pode ser necessário também justificar porque escolher crianças como objeto de estudo da pesquisa, sendo que adultos, adolescentes, jovens também têm contato com a escrita. Ora, natural é a questão. Todos nós, adultos, temos contato e escrevemos – e lemos – praticamente diariamente, mas temos tanto contato com diferentes formas de escrita que nossa concepção sobre ela muda a cada nova leitura e a cada nova produção. Os adultos já sabem escrever, já são constituídos sujeito escreventes, apesar da concepção de escrita sofrer mudanças, eles são sujeitos que escrevem. As crianças veem a escrita de outra forma. Em um primeiro momento a escrita tem para elas o valor que tem para os familiares, pois as crianças herdam as concepções socioideológicas a que estão expostas. Mas ainda não há uma finalidade prática para a escrita, uma vez que elas não escrevem, não percebem a utilidade da escrita para o futuro. Ao entrar na escola essas percepções transformam-se à medida que a criança entra em contato com a cultura escrita e com a sua própria escrita. A criança terá uma percepção totalmente diferente da do adulto, pois está escrevendo e vendo a escrita em seu uso pelas primeiras vezes. Ela aprende, nessa nova realidade interativa, que o ato de escrita promove a expressão e interação com o outro.

Sendo assim, este estudo problematiza: Como a criança do Ensino Fundamental I vivencia a experiência de significação advinda do ato interacional da escrita? Que aspectos de sua experiência são afetados pela capacidade de interagir por meio da escrita? É importante dizer desde já que não tenho a pretensão de trazer respostas definitivas para tais questões, antes conclusões tomadas a partir da investigação de uma dada realidade, específica e única: “na vida não nos interessa o todo do homem mas apenas alguns de seus atos com os quais operamos na prática e que nos interessa de alguma forma ou de outra” (BAKHTIN, 2011, p. 4). De fato, a pesquisa centraliza-se numa reflexão acerca do sujeito escrevente, de sua

constituição, sem, no entanto, formular princípios que se estendam a constituição de ‘todos’ os sujeitos escreventes.

Há uma opção teórica em que esta pesquisa se baseia começando-se pelo título “ato interacional”. São muitos os linguistas que estudam a interação, mas um em específico é conhecido por sua teoria ligada à Filosofia da Linguagem e seu estudo sobre a interação se volta também sobre a condição socioeconômica do sujeito ao esclarecer que a linguagem é o campo de batalha da luta de classes. Por esse motivo e pelo caráter da pesquisa em si, os pressupostos teóricos de Bakhtin³ e do Círculo de Bakhtin mostram-se mais pertinentes em relação à constituição do sujeito, uma vez que este é, obviamente, um ser social. Sabe-se que a visão teórica bakhtiniana é pautada no sistema político-ideológico marxista⁴. Ora, se Bakhtin compreende que a linguagem está indissolivelmente associada à sociedade, então todos os signos ideológicos são determinados pelas estruturas sociais. O que justifica a escolha de um estudo relacionado à concepção marxista do ato da linguagem é o fato de que a língua, dentro dos princípios de Bakhtin, é vista como exclusivamente social, assim todo ato de linguagem pressupõe um ato interacional, sendo a interação o constructo teórico principal desta pesquisa. A constituição dos sujeitos no discurso através da teoria bakhtiniana – e de outras teorias – é estudada dentro da linha de pesquisa “Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso” do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, com franco diálogo com o Curso de Letras, do qual faço parte. Observando o problema específico desta pesquisa, pode-se definir tanto um objetivo principal e geral, englobando a temática estudada, e também alguns objetivos específicos a serem contemplados durante a investigação. Claro está que o objetivo principal desta pesquisa é: Compreender a constituição da criança do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública de Passo Fundo como sujeito escrevente na experiência de significação advinda do ato interacional da escrita através de suas diferentes formas discursivas. Para atender a esse objetivo orientador, compreendo a necessidade de observar situações de interação oral entre as crianças, dando

³ Não cabe a mim enquanto pesquisadora me ater em uma discussão sobre a autoria das obras selecionadas para compor a base teórica dessa pesquisa. Sabe-se que há uma polêmica em relação a certas obras escritas pelo Círculo de Bakhtin, como é o caso do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006), mas não é objetivo desta pesquisa se ater em uma discussão dessa natureza. Como bem lembra Castro (2001, p. 94), falando sobre outra obra polêmica, “se Bakhtin não é o verdadeiro autor desta obra grandiosa, então ele e seu grupo... romperam a barreira da exotopia e fundiram-se num único e grande pensador”. Por isso não cabe o questionamento de quem escreveu o quê. E, por isso, durante esta pesquisa toda e qualquer obra construída pelo Círculo será atribuída à Bakhtin, tomando-se este como fusão que incorpora os estudos do grupo como um todo.

⁴ O sistema político-ideológico marxista, ou marxismo, é um sistema ideológico que critica o capitalismo e prega a emancipação humana através de uma sociedade sem classes e igualitária. Elaborado por Karl Marx e Friedrich Engels, o marxismo tornou-se um dos movimentos intelectuais e políticos mais influentes da sociedade contemporânea.

forma ao primeiro objetivo específico: a) Comparar situações de comunicação oral entre as crianças e sua postura, durante a interação, em relação à atividade escrita. O segundo objetivo específico surge, efetivamente, do estudo das situações de interação: b) Identificar o comportamento, os discursos e as reações da criança-sujeito em relação ao ato de escrever.

Já foi referido anteriormente que a pesquisa em questão foi feita em uma escola e que durante o período escolar a criança passa por diferentes transformações cognitivas, socioculturais e, também, por uma adaptação interacional. Por esse motivo, as concepções que a criança tinha da escrita antes de entrar na instituição escolar, se supõe, sofreram uma mudança quando ela passa a conviver com esse ambiente onde predomina a cultura escrita. Sendo assim, um terceiro objetivo específico está em: c) Descrever como a interação em sala de aula é modificada ou está relacionada ao ato de escrever, observando tanto a interação entre criança-crianças, quanto criança-professor, crianças-professor, criança-ambiente escolar e criança-material escrito ou de escrita. Por fim, todos esses objetivos se aliam em um último e derradeiro propósito: d) Entender teoricamente como se dá a constituição da criança-sujeito do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I através da escrita. Obviamente que os princípios teóricos fazem parte da pesquisa como um todo, assim como esse objetivo, pois qualquer pressuposição ou descrição a se fazer durante a investigação tem de ter suporte teórico. Assim, pretendo sempre aliar os principais conceitos teóricos de Bakhtin às situações presenciadas de interação entre crianças.

A pesquisa inicia-se com este capítulo primeiro introdutório, que, como se pode perceber até agora, apresenta a temática definida, os objetivos a que se pretende dentro da delimitação temática, bem como a justificativa do tema escolhido e da teoria que o sustenta. Ressalto também que, como a pesquisa se realiza a partir do registro (sob vários suportes) das situações interacionais entre as crianças, a abordagem do problema situa-se em âmbito qualitativo. Na perspectiva da pesquisa qualitativa, um fenômeno é melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte. Por isso, todos os aspectos relativos ao meio social em que as crianças estão inseridas devem ser levados em consideração. Prezo a observação e inserção na realidade em que as crianças estão inseridas, em razão dessa imersão como pesquisa de campo e aos recursos utilizados para registro das interações a pesquisa pode ser delimitada como um estudo de caso com abordagem etnometodológica devido a inclusão do observador nas situações de interação. Ainda, em relação aos procedimentos de estudo das interações, esses se baseiam em princípios e conceitos teóricos advindos da fundamentação teórica, demonstrando que a pesquisa também apresenta um caráter bibliográfico. O exame inicial sobre o tema pesquisado e trabalhos precedentes delimita a pesquisa exploratória. Por

fim, a descrição da realidade observada e das situações de interação fazem desta pesquisa também descritiva. Assim, em relação aos objetivos e procedimentos a pesquisa é exploratória, descritiva e bibliográfica, em relação à observação e a inserção da pesquisadora é uma pesquisa de campo delimitada como um estudo de caso com abordagem etnometodológica e situada dentro de um estudo qualitativo.

O segundo capítulo, compreendido, efetivamente, como primeiro capítulo teórico, é uma explanação e reflexão inicial sobre os conceitos básicos compreendidos pela teoria bakhtiniana. De acordo com Bakhtin (2006), a língua tem como unidade base a enunciação. O conceito de enunciação é aprofundado e trabalhado, nesse segundo capítulo. Em um primeiro momento, retrato os conceitos bakhtinianos de língua, linguagem, signo ideológico, enunciação, diálogo e interação. Tendo clareza de que a enunciação é uma unidade “de natureza social, portanto ideológica” que “não existe fora do contexto social” (BAKHTIN, 2006, p. 17) e que a enunciação ocorre na e pela interação entre indivíduos. A segunda parte do capítulo dedico à reflexão do que Bakhtin declara sobre o “sinal” e o “signo”, levando a partir dessa reflexão a uma discussão sobre o princípio de “significação”, já que segundo o autor, mesmo nos primeiros anos de vida “a pura ‘sinalidade’ não existe” (BAKHTIN, 2006, p. 95), encerro o capítulo com uma reflexão acerca de conceitos relacionados à compreensão, que para Bakhtin não é um ato passivo, mas ativo.

O terceiro capítulo inicia-se em considerações teóricas sobre a constituição do sujeito – social – em Bakhtin, que é “um sujeito construído na linguagem” e “um sujeito construído pelo ‘outro’” (RECHDAN, 2003, n.p.). Obviamente que os conceitos teóricos apontados aqui, assim como em toda a pesquisa, são relacionados à constituição do sujeito ou da criança-sujeito que é o objeto de estudo desta pesquisa. Após, seguem considerações mais específicas: o discurso do sujeito e, claro, o discurso da criança-sujeito, introduzindo o tópico mais especificado que vem em sequência e trata do discurso da criança que escreve e da sua constituição enquanto sujeito escrevente. Ressalto, novamente, que toda a teoria mobilizada se alia a reflexões sobre a realidade aqui estudada.

O quarto capítulo é voltado à metodologia da pesquisa. Nesse capítulo, descrevo quais foram as estratégias e os recursos utilizados para o registro das situações de interação, assim como com quais objetivos esses recursos foram utilizados. Dedico uma divisão para uma reflexão sobre o papel do pesquisador nas interações e nos estudos das interações, enquanto reconstrução da enunciação. Ainda descrevo os princípios teóricos que são utilizados como fundamentadores da análise posterior. Por fim, o mesmo capítulo traz os procedimentos e

normas de transcrição selecionadas para dar conta do estudo dessas interações entre as crianças.

Na sequência, o quinto capítulo dedica-se a aliar a teoria no estudo dos registros realizados das interações entre as crianças, fazendo isso através das transcrições das interações e da descrição do contexto sociocultural dessas crianças-sujeitos. Num primeiro momento há o relato de como foi a adaptação nas turmas acompanhadas, a adaptação com as crianças e os primeiros dias de convívio com essas. Ainda, descrevo brevemente as duas turmas: 1º e 2º ano. Em seguida, passo ao estudo de recortes selecionados de interações entre as crianças, prezando os eventos em que elas relatam situações de seu contexto sociocultural e os eventos relacionados especificamente a posição da crianças sobre a escrita. Nesse parte específica deste trabalho, através do estudo do que foi vivenciado nas interações das crianças, descrevo como elas constituem-se enquanto sujeitos escreventes, atendendo ao objetivo principal desta pesquisa. Por fim, o capítulo derradeiro ocupa-se em demonstrar quais as implicações dessa pesquisa para a constituição da criança-sujeito. Lembro que não pretendo formular princípios teóricos gerais, nem prescrever como se constitui o sujeito escrevente, esta pesquisa é antes o estudo de uma situação, um contexto específico, uno e irrepetível, só possível de ser descrito em si mesmo.

2 BAKHTIN ENTROU NA RODA TOCANDO SEU VIOLÃO! DA... RA... RÃO! DÃO!

O constructo teórico que fundamenta esta pesquisa, como já foi ressaltado na introdução, advém da teoria da linguagem construída por Bakhtin e pelo Círculo de Bakhtin. Especialmente neste capítulo, destaca-se a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006) e sua relação com os conceitos básicos relativos à interação e à linguagem. Em alguns momentos, no decorrer da fundamentação teórica, serão evidenciados outros autores, conhecidos por seus textos construídos a partir da teoria bakhtiniana, bem como teóricos que discutem os princípios norteadores que as obras referenciais compreendem. O capítulo divide-se em duas seções que abordam os principais conceitos da obra de Bakhtin, tal como língua, enunciação, interação, signo, significação, compreensão, etc. Esses conceitos são evidenciados novamente no estudo/análise dos registros das interações.

2.1 Era uma vez⁵: língua, signo, interação e enunciação

O Círculo de Bakhtin relaciona os conceitos teóricos da linguagem com a sua concepção de Filosofia da Linguagem, assim Bakhtin define a *língua* como expressão das relações e lutas sociais, servindo tanto como instrumento quanto como material dessa luta (BAKHTIN, 2006, p. 18). A língua é uma criação social, da sociedade, advinda da intercomunicação entre os indivíduos. A concepção teórica bakhtiniana pressupõe uma língua viva que evolui na comunicação verbal concreta e através da mobilização de sentido reflete as transformações da sociedade.

A partir do conceito de língua torna-se necessário explorar também o conceito de *signo*, como menor unidade constituinte de significação. Uma das primeiras afirmações sobre o signo se encontra especificamente na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006), e é a de que tudo que é ideológico possui um significado remetendo a algo fora de si mesmo, ou seja, “tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*” (BAKHTIN, 2006, p. 29, grifo do autor). Não se tem mais o signo como simples unidade da língua, nessa concepção o signo é ideológico e sem signos não há ideologia. A ideologia, por sua vez, impregna o signo. Este ocupa um lugar à parte no mundo de significações compondo dentro

⁵ Os subtítulos, diferente dos títulos de capítulo, não são inspirados em cantigas infantis, mas na expressão “Era uma vez” que remonta à maioria dos Contos de Fadas que são contados para as crianças e lidos pelas crianças. O objetivo dessa utilização é, como nos títulos, aproximar a pesquisa como um todo o objeto de estudo, a criança. Seja através de cantigas, ou de expressões de histórias, criando um constante diálogo sobre a constituição da pesquisa como um todo e o objeto de estudo em si.

do discurso os significados pretendidos pelos interlocutores, “ao lado dos fenômenos naturais, do material tecnológico e dos artigos de consumo, existe um universo particular, o *universo de signos*” (BAKHTIN, 2006, p. 30, grifo do autor) que, mesmo ocupando uma posição singular, se volta à realidade concreta da atividade de linguagem. As crianças apropriam-se dos signos desde que aprendem a interagir e a enunciar carregando através de seu discurso as ideologias do contexto social em que estão inseridas.

Ora, o signo se volta à realidade, ele faz parte de uma realidade, mas também “reflete e refrata uma outra” (BAKHTIN, 2006, p. 30). Dentro dessa realidade ele terá uma função específica delimitada pela interação vigente, que pode ser a de “distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico” (BAKHTIN, 2006, p. 30), assim cada signo é também um real fragmento de dada realidade. As enunciações construídas pelas crianças são signos e, por isso, fragmentos da realidade social e do contexto imediato delas. Já o ato de compreensão desse signo consiste em “aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos” (BAKHTIN, 2006, p. 31), ou seja, o signo compreende o signo.

Além disso, “*as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece.*” (BAKHTIN, 2006, p. 43, grifo do autor). Ou seja, o signo linguístico, como os demais signos, é ideológico, logo é marcado por um “horizonte social” de um grupo social e uma época determinados, sendo esse horizonte social comum aos interlocutores participantes da interação. Todos os signos possuem um *tema* dentro do contexto de realização pelos interactantes, sendo que o *tema ideológico* “possui sempre um índice de valor social” (BAKHTIN, 2006, p. 43). O *tema* e a *forma* do signo ideológico estão ligados por uma relação de dependência e não podem ser diferenciados e estudados senão em uma abstração (BAKHTIN, 2006, p. 43), retomarei a questão do *tema* na próxima seção. O teórico faz uma distinção entre signos interiores (psiquismo) e os signos exteriores, mas não cabe entrar nessa distinção dentro deste projeto sabendo-se que “na análise de um caso concreto, é impossível traçar uma fronteira precisa entre os signos interiores e exteriores” (BAKHTIN, 2006, p. 62), dentro do discurso compreende-se a totalidade da significação do signo.

Se o sistema de signos só pode se constituir na e pela interação entre os indivíduos, a existência do signo nada mais é que a materialização da comunicação, tornando-se a palavra, enquanto signo, o “modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 2006, p. 34). A palavra é tomada então como indicador das transformações sociais, uma vez que é a língua no discurso que registra essas transformações. A palavra é, dessa forma, constitutiva da arena da luta de classes que as estruturas sociais impõem. As interações verbais que ocorrem entre os

indivíduos socialmente organizados, como o são as crianças aqui observadas, “acham-se muito estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social” (BAKHTIN, 2006, p. 41) sendo que os condições de interação ficam marcadas no próprio discurso dos interactantes.

O signo prevê o princípio de *interação*, conceito fundamental da obra bakhtiniana: os “signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra” (BAKHTIN, 2006, p. 32). Obviamente os signos ideológicos são materializados e significados dentro de situações de interação entre indivíduos – o *eu* e o *outro* – socialmente organizados. As crianças se constituem como sujeitos da interação e apropriam-se dos signos ideológicos em seus discursos. A palavra enquanto signo ideológico e enquanto enunciação dirige-se a um interlocutor, um *outro*, configurando uma interação.

Em uma crítica ao objetivismo abstrato, Bakhtin se refere à evolução ininterrupta das formas linguísticas dentro da situação de enunciação, que atualiza a norma. O locutor se apropria da língua para suas necessidades enunciativas concretas, trata-se de “utilizar as formas normativas concretas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto” (BAKHTIN, 2006, p. 93). Dentro dessa concepção, relacionam-se três conceitos: o signo ideológico – enquanto forma linguística –, a interação e a *enunciação*. Mas o conceito de enunciação comporta tanto o de signo quanto o de interação, como fica evidente na seguinte afirmação:

Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A *palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos. (BAKHTIN, 2006, p. 114, grifo do autor).

O estudo filosófico da linguagem toma justamente como objeto basilar a enunciação enquanto realidade da linguagem e estrutura socioideológica. Assim, segundo Bakhtin, a enunciação é consumada na e pela interação e é, por excelência, a unidade básica da língua:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006, p. 125, grifo do autor).

A enunciação enquanto diálogo/interação pressupõe, no mínimo, dois sujeitos socialmente organizados, no caso da crianças pressupõe um *outro*, um interlocutor, seja pais, colegas, amigos, professor, etc. Do princípio de enunciação constitui-se o conceito de *dialogismo*. De acordo com Fiorin (2008, p. 19), “todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos”. A concepção de língua/linguagem em Bakhtin é dialógica, todos os atos de linguagem são dialógicos. A relação de interação entre sujeitos (*eu* que se constitui pelo *outro*) e entre discursos traz a determinação do conceito de *dialogismo*:

Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem.

Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos. (BRAIT, 2001, p. 79-78).

Esse caráter dialógico da enunciação torna impossível dissociar do funcionamento discursivo a relação do discurso com seu outro. De forma que um enunciado constitui-se a partir de outro (enunciado), como uma réplica. Há no diálogo pelos menos duas vozes, mesmo que essas não se manifestem efetivamente no discurso, caracterizando o enunciado (enquanto produto da enunciação) como heterogêneo, sendo a interação entre duas consciências. A primeira característica em relação ao dialogismo na linguagem diz respeito, especificamente, ao funcionamento da língua: todos os enunciados constroem-se através de outros. Essa característica da linguagem leva a uma segunda, muito diferente em Bakhtin do que se encontra em outras teorias da linguagem, a subjetividade. A subjetividade, de acordo com o Círculo de Bakhtin, se constrói pelo conjunto das relações sociais dos indivíduos, já que sujeito e estrutura social são dependentes e mutuamente determinados. Sabe-se então que o dialogismo é constitutivo de todo e qualquer discurso: por ser construído pela interação de, no mínimo, dois interlocutores e seu contexto imediato; por ser um diálogo entre os demais discursos que já foram e que ainda serão enunciados.

Através dos conceitos considerados em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006), percebe-se que a função central da linguagem é a comunicação. Por isso preza-se o par locutor-interlocutor como condição necessária da linguagem, sendo assim a criança enquanto sujeito não constrói a linguagem sozinha, o discurso dela depende do interlocutor e é construído em função do *outro*. Outro conceito abordado na obra, a partir do par interação-

enunciação, é o de diálogo, não em seu sentido restrito, mas no sentido bakhtiniano de diálogo, sendo “não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 2006, p. 125). Sendo assim, a modalidade de discurso escrito é “de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN, 2006, p. 126). No entanto, independentemente da modalidade de diálogo, a enunciação possui uma relação com a situação extralinguística, com o contexto social mais amplo, e a comunicação verbal só pode ser compreendida através da correlação entre enunciado e situação concreta de enunciação delimitada pelo contexto social. Por esse fator que devo considerar as interações das crianças dentro de seu contexto imediato e do contexto social amplo a que elas pertencem, pois a compreensão do sentido global de uma enunciação depende desses diversos fatores.

Antes de passar à próxima sessão, devo atentar para uma questão envolvendo o discurso. O discurso é muitas vezes, dentro da concepção bakhtiniana, intercambiável ao princípio de língua, porém no livro *Problemas da Poética de Dostoievski* (1997) há uma distinção entre esses dois princípios teóricos: “temos em vista o *discurso*, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto da linguística, obtido por meio de uma abstração” (BAKHTIN, 1997, p. 181, grifo do autor). Assim, a concepção de discurso bakhtiniana está intimamente relacionada à concepção de enunciação, uma vez que essa é a verdadeira unidade da língua. Entender a língua como discurso é não desvinculá-la de seus falantes e dos valores socioculturais que a norteia. No entanto, segundo Tilio (2006) o discurso é uma forma construída e situada a respeito de aspectos da realidade, mas não é a realidade como um todo. Uma realidade específica pode ser verbalizada através do discurso, mas o discurso é incapaz de, por si, englobar todos os aspectos referentes a essa realidade. Dessa forma, é fundamental a diferenciação entre realidade e discurso, um é o momento real em que o ser vive e interage, outro é verbalização dessa realidade, mas que não compreende todos os aspectos da realidade.

Os fundamentos teóricos explorados nesta seção e nas próximas seções se revelam em todo o conjunto dos registros enunciativos das crianças. Foram registradas enunciações que por sua vez comportam a interação entre sujeitos. Da mesma forma, durante uma enunciação o enunciador – a criança – se apropria de signos ideológicos para construir sentido. Todos os aspectos estão relacionados à enunciação das crianças e, por isso, esses fundamentos serão utilizados posteriormente na análise.

2.2 Era uma vez Sinal *versus* Signo: a construção do sentido

As consciências envolvidas na interação, como foi afirmado na seção anterior, não utilizam-se da língua enquanto formas normativas abstratas e imutáveis. Os interlocutores apropriam-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas, utilizando as formas normativas em um dado contexto concreto. De acordo com Bakhtin (2006, p. 94), o centro do interlocutor não reside na conformidade da língua à norma, mas “na nova significação que essa forma adquire no contexto”. Para o locutor interessa o que faz com que a forma linguística de adequação em dado contexto, tornando-a um signo dentro da interação. Para “o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto *sinal* estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto *signo* sempre variável e flexível” (BAKHTIN, 2006, p. 94, grifo nosso). Dessa afirmação pode-se extrair a caracterização de sinal enquanto forma imutável, sempre igual e repetível. Claro, até aqui se expressa o ponto de vista do locutor.

O interlocutor, por sua vez, é responsável pelo ato de compreensão/decodificação e réplica. No entanto é impossível reduzir essa tarefa do interlocutor ao mero reconhecimento de uma forma linguística. O reconhecimento está ligado diretamente à categoria de sinal: estranho ao interlocutor e não revestido de significação. Diferente do que algumas teorias da linguagem trazem, a compreensão em Bakhtin é ativa e não passiva, de modo que sua tarefa está em compreender a forma “num dado contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular” (BAKHTIN, 2006, p. 94), compreender a enunciação das crianças dentro de seu contexto imediato é assim uma ação, que pressupõe uma tomada de posição através de minha posição enquanto interlocutor. Tanto locutor quanto interlocutor consideram a forma linguística como um signo, por isso variável e flexível. O autor nos apresenta as características que diferenciam um sinal de um signo:

O signo é decodificado; só o sinal é identificado. O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável). (BAKHTIN, 2006, p. 94).

Mesmo a criança em suas primeiras enunciações utiliza-se do signo, pois a genuína sinalidade não existe, a forma será sempre orientada pelo contexto imediato. A compreensão/decodificação não se restringe a uma representação exata e passiva ou da duplicação da vivência do outro em mim, mas “da transferência do vivenciamento para um plano axiológico inteiramente distinto, para uma nova categoria de valorização e enformação”

(BAKHTIN, 2011, p. 94) sendo sempre ativa. Qualquer ato (ação) de compreensão é responsiva pois introduz no objeto de compreensão um novo contexto, o contexto responsivo potencial. A compreensão e reação às palavras despertam nos interlocutores ressonâncias ideológicas, uma vez que o uso da língua é inseparável do valor de seu conteúdo ideológico.

A interação, dessa forma, é realizada através de signos ideológicos, ambos revestidos de significação para os interlocutores. O *outro* em posição de compreensão ativa e responsiva interpreta e significa a partir de sua vivência o enunciado do locutor. Assim a cada enunciação e ao seu enunciado (produto) pertence um sentido único e definido. O sentido dessa enunciação completa pode ser chamada de *tema*, sendo o tema sempre único. Segundo Bakhtin (2006, p. 131, grifo nosso) o “*tema* da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável”. O mesmo enunciado cada vez que é utilizado compreende uma enunciação distinta, de modo que o agora da enunciação é irrepetível. Se a enunciação não se repete, seu tema também não, compreendendo-se um sentido diferente a cada nova utilização. Por isso, mesmo a repetição é um recurso que a criança utiliza para construir sentido e, um enunciado falado novamente por inteiro, terá outro sentido, novo sentido, pois é uma nova enunciação.

Não somente as formas linguísticas determinam o *tema* da enunciação, mas também os elementos do contexto extralinguístico. No entanto, o contexto extralinguístico é irreduzível a análise e apresenta um caráter concreto. O *tema* “é um *sistema de signos dinâmico e complexo*, que procura adaptar-se adequadamente às *condições de um dado momento da evolução*” (BAKHTIN, 2006, p. 132, grifo do autor). No interior do próprio tema, toda enunciação é dotada de um *significação*. A *significação* pode ser entendida, dentro do contexto tema/significação, como um instrumento pelo qual se realiza o tema. Porém, enquanto o tema é único e não repetível, a significação é idêntica sempre que pronunciada e é composta da significação de todos os signos que fazem efetivamente parte da enunciação. Entende-se por significação “os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos” (BAKHTIN, 2006, p. 132). Apesar do caráter abstrato dos elementos da significação, essa é uma parte indispensável da enunciação.

A palavra enquanto signo ideológico compreende múltiplas significações. Um complexo sonoro com apenas uma significação inerte não pode ser compreendida enquanto signo, mas somente enquanto sinal. Bakhtin (2006, p. 133) nos esclarece que a “*multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra*”, ora o autor se refere à palavra revestida de conteúdo ideológico, o signo. Como a significação compõe o

tema da enunciação, não se pode traçar uma fronteira exata entre tema e significação, ambas as categorias estarão presentes em qualquer enunciação.

Em relação à compreensão, o *tema* só é acessível a um ato de compreensão ativa e responsiva, e é só dentro desse processo que se realiza plenamente a significação. Se “a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica” (BAKHTIN, 2006, p. 135) a compreensão pode ser tomada como uma forma de diálogo, mesmo que a resposta não seja verbalizada.

Relaciona-se à categoria de significação o problema da apreciação. Toda e qualquer palavra possui um *tema*, uma significação e um *acento apreciativo*. Sem esse acento apreciativo não há palavra-signo. Consoante Bakhtin (2006, p. 138) é “à apreciação que se deve o papel criativo nas mudanças de significação”, para compreendermos a mudança e a evolução do tema e das significações é necessário levar em conta a apreciação, uma vez que “a evolução semântica na língua é sempre ligada à evolução do horizonte apreciativo de um dado grupo” (BAKHTIN, 2006, p. 139). Mas para todas as categorias da enunciação, como sinal, signo, tema e significação, há a convergência de um fator: os sujeitos. Sem os sujeitos não há interação. A enunciação é dialógica e pressupõe um “*eu*” e um “*outro*”, um locutor e um interlocutor “na própria vida vivenciável existimos apenas *eu, tu, ele*, e só nela se revelam (existem) realidades primárias como *minha palavra* e a *palavra do outro*” (BAKHTIN, 2017, p. 39). O conceito de sinal *versus* signo está estreitamente ligada a pesquisa. Um sinal pode ser reconhecido, mas só um signo compreendido. Durante os primeiros contatos da criança com a modalidade escrita da língua, ela reconhece as palavras como sinais escritos, mas não atribui ainda um sentido a essas palavras, não as compreende em sua totalidade. Por isso, num primeiro momento a escrita é apenas um sinal para a criança, até que adquire significado.

O sujeito da enunciação é uma categoria basilar da pesquisa, uma vez que o objetivo principal da pesquisa é compreender como a criança se constitui como sujeito via ato interacional da escrita. Isso quer dizer, como ela se constitui como locutor, como ela se expressa. O sujeito em Bakhtin é um sujeito social que carrega suas ideologias em sua enunciação, a criança também é a representação desse sujeito. Assim, devido à pretensão de se estudar a constituição da criança-sujeito no próximo capítulo me aprofundarei na fundamentação teórica da constituição do sujeito da enunciação. Mais adiante os princípios relativos à compreensão serão retomados em uma reflexão sobre o pesquisador e sua influência (re)significativa do objeto.

3 CAPELINHA DE MELÃO É DE SÃO JOÃO, É DE CRAVO, É DE ROSA, É DOS SUJEITOS DA ENUNCIÇÃO: A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS DA ENUNCIÇÃO

O fundamento de sujeito é essencial para a constituição da interação e da enunciação. Uma interação pressupõe no mínimo dois sujeitos: um *eu* e um *tu* que dialogam tomando como horizonte o contexto social imediato. Obviamente também há um objeto ou um *ele*, que constitui aquilo sobre o que se fala e não participa efetivamente como interlocutor. Este capítulo se ocupa de apresentar as categorias de sujeitos da interação, em conceitua-los, caracterizá-los e estudá-los. Os princípios teóricos aqui apresentados baseiam-se novamente na obra explorada no capítulo anterior, *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006), com a confluência de outra obra de Bakhtin, *Estética da Criação Verbal* (2011). A parte final deste capítulo aborda mais especificamente a questão da constituição da criança-sujeito no discurso (enunciação), uma vez que este é o objeto desta pesquisa. Para explorar o papel da criança na enunciação, trabalho com princípios teóricos da obra *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano* (2014), organizada pelas autoras Alessandra Del Ré, Luciane de Paula e Marina Célia Mendonça, com estudo focado na linguagem da criança.

3.1 Era uma vez: Bakhtin e os sujeitos da enunciação

No capítulo anterior, alguns conceitos bakhtinianos gerais foram explicitados e desenvolvidos, um desses conceitos é o de enunciação, que, como foi visto, é o produto da interação entre dois (ou mais) indivíduos socialmente organizados. Os sujeitos da interação compõem-se em um *eu* e um *tu* em oposição a um *ele*. Esses sujeitos que enunciam podem ser chamados de *enunciador* (aquele que enuncia) e *enunciatório* (aquele que compreende e se posiciona perante o enunciado), ou, seguindo-se o princípio de interação, *locutor* e *interlocutor* consecutivamente. Mesmo que esse *locutor* não seja um corpo físico real, a palavra sempre será dirigida a alguém, mesmo que um *interlocutor* virtual. As crianças quando assumem sua posição de *eu* o fazem através do discurso e em oposição ao seu interlocutor, que podem ser pais, amigos, professoras, etc. Mesmo que o interlocutor seja apenas virtual, o sujeito – a criança – só se constitui discursivamente a partir de seu interlocutor.

O *eu* encontra-se em uma posição privilegiada em relação ao *outro* porque consegue ver este em seu todo exterior, uma visão *excedente*. Segundo Bakhtin (2011, p. 21, grifo do

autor) “esse *excedente...*] [...é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo” enquanto *eu*. Nesse lugar ocupado pelo *eu* todos os outros estão fora de mim. Em inversão a essa vantagem do *eu* sobre o *outro*, há também uma desvantagem enquanto *eu para mim*, pois não me vejo completamente e não existo se não pelo *outro* que me dá acabamento. A inter-relação *eu-outro* é irreversível para mim uma vez que não consigo me colocar sob a posição do *outro* e constituir meu acabamento. Eu serei sempre *eu* e o outro sempre *outro* para mim. Só pode-se compreender e vivenciar o *outro* após colocar-se dentro dele tal como ele o vê e voltar a mim mesmo, só posso construir uma posição ante ao que o *outro* vive, não posso efetivamente viver o que ele está vivendo. Enquanto isso a imagem do *outro* para mim é uma imagem completamente externa e acabada. O que eu conheço e vivencio do interior desse *outro* é inserido na constituição de sua imagem externa. O *outro* é conatural com o mundo exterior, o *eu* se constitui subjetivamente, através de seu ativismo interior, nesse mundo. A categoria do *eu* encontra-se na fronteira do mundo que vê, sendo que não vê a si mesmo nesse mundo.

O sujeito em Bakhtin define-se então como um sujeito histórico, social e ideológico. De acordo com Rechdan (2003, n.p.), o sujeito em Bakhtin “é um sujeito construído na linguagem, construído pelo ‘outro’”. Segundo a concepção da autora:

Em Bakhtin, o sujeito tem um projeto de fala que não depende só de sua intenção, mas depende do “outro” (primeiro é o “outro” com quem fala; depois o “outro”, ideológico porque é tecido por outros discursos do contexto) e, ao mesmo tempo, o sujeito é corpo (são as outras vozes que o constituem) (RECHDAN, 2003, n.p.).

A nossa imagem externa enquanto *eu* é constituída a partir da avaliação e do reflexo do *outro*. Mesmo a criança constitui a imagem a partir da avaliação do *outro*, considerando a avaliação dos adultos que convive as mais pertinentes. Em relação a isso “pode-se dizer que o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externa acabada” (BAKHTIN, 2011, p. 33), ou seja, há uma dependência do *outro* sem a qual o *eu* não existe e a imagem desse *eu* perante o mundo é determinada pela sua relação com o *outro*. Até mesmo a criança constitui-se pelo outro, começa a ver-se primeiramente pelos olhos e a avaliação da mãe, consoante Bakhtin (2011, p. 76) “o homem integral pressupõe um sujeito esteticamente ativo e situado fora dele”, ou seja, um *outro*. No mundo da existência todos os demais são *outros* para mim.

Ora se o *eu* é constituído pelo *outro*, a orientação da palavra, enquanto enunciado, do *eu* é sempre em função do interlocutor. A palavra em si comporta duas facetas: procede *de* alguém, dirige-se *para* alguém, sendo um produto de ambos os sujeitos da interação. Uma vez que a palavra não pertence totalmente ao locutor, a realização dessa na enunciação concreta é determinada pelas relações sociais corporificadas pelos interlocutores: “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN, 2006, p. 116). Sendo assim, as marcas desses sujeitos e do contexto social imediato estão presentes no enunciado, o produto da enunciação.

O sujeito constitui-se pelo outro, vivencia concretamente a vida e a expressa em seus atos. O homem integral “se estabelece ativamente de dentro de si mesmo no mundo, sua vida conscientizável é a cada momento um agir: eu ajo através do ato, da palavra, do pensamento, do sentimento; eu vivo, eu me torno um ato” (BAKHTIN, 2011, p. 128). Assim toda e qualquer ação do homem torna-se um ato. A enunciação é um ato, “para mim, minha palavra é um ato, e este só vive no acontecimento singular e único da existência” (BAKHTIN, 2011, p. 131). Por acontecimento único e singular da existência entende-se o momento em que o ato (enunciação) efetiva-se, o *aqui* e *agora* em que os interlocutores interagem. Como foi ressaltado no capítulo anterior, o discurso, percebido como enunciação, compreende apenas aspectos da realidade. É impossível ao discurso a representação do todo em que ocorre uma enunciação, há aspectos que não podem ser reiterados pela materialidade verbal. No caso desta pesquisa, nas interações entre as crianças há o registro desse discurso entre elas, mas não é possível retomar e descrever todos os aspectos envolvidos na enunciação, pois esses se apresentam no evento único do aqui e agora do momento de interação.

Dentro do esquema interacional, sabem-se os papéis do *eu* e do *tu*: o *eu* enuncia e constitui-se pelo *outro*, o *outro* se constitui igualmente pelo *eu* (outro para ele) e reage responsivamente ao enunciado. Mas e quanto ao *ele*? Por *ele* entende-se o referente conversacional, ou seja, aquilo sobre o que se fala, o *tema*, de uma enunciação. Segundo Bakhtin (2017, p. 39, grifo do autor) “na vida vivenciável existimos apenas *eu*, *tu*, *ele*, e só nela se revelam (existem) realidades primárias como *minha palavra* e a *palavra do outro*”. Assim se constituem os sujeitos da enunciação, mas acontece da mesma forma com a criança? Como a criança constitui-se no mundo e perante os outros? Questões como essas serão mais trabalhadas na próxima seção.

3.2 Era uma vez: Pequenos sujeitos?! Pequenos escreventes?

A categoria de *eu* e de *tu* em oposição a *ele*, como vimos anteriormente, compõem o fundamento teórico dos sujeitos da enunciação. Se o sujeito se constitui pelo *outro* e pelo contexto social imediato, esse sujeito está em permanente processo de constituição, determinada pelas mudanças de interlocutor, contexto e da carga sócio-ideológica-cultural até então assimilada. Segundo Del Ré, Paula e Mendonça (2014, p. 22, grifo do autor), o trabalho desenvolvido pelo Círculo de Bakhtin “rompe com a concepção genérica de um sujeito genérico autônomo e instala um sujeito *em relação* (eu-outro e mundo)”. Como o sujeito está em constante processo de constituição, o homem se constituiu enquanto criança, adolescente, jovem e adulto; e seu discurso mudou e mudará a cada nova situação interativa durante sua vida. Falar sobre a criança, dessa forma, é falar sobre o ser humano. A singularidade está na forma com que o sujeito se relaciona com a linguagem em diferentes fases da vida. A dinamicidade da língua é determinada pelas crianças enquanto locutores com seus interlocutores, nesse caso, pais, professores, amigos, etc. A criança passa a fazer parte do mundo da língua (linguagem) pelos enunciados que fazem parte de um *cenário* comum a elas: as conversas com a família, escola, vizinhos. Há um universo linguístico que acompanha essas situações interativas da qual as crianças assimilam a estrutura e se apropriam em posteriores inserções como sujeitos.

A criança, assim como o adulto, equivale ao sujeito tal qual caracterizado por Bakhtin, no entanto o horizonte social da criança ainda é pequeno se comparado ao dos adultos. Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 23), são três os ambientes onde a criança começa a desenvolver seu processo de sociabilização, logo, interação: “a família, os amigos e a escola”. A autora denomina esses ambientes de “domínios sociais” segundo a terminologia da tradição sociológica. Conforme ela:

Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo de interação humana. Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 23).

Em relação à linguagem, também as crianças possuem um conhecimento anterior, segundo Franchi (1989, p. 20) as “crianças já possuem um “saber” extremamente complexo da língua e dos múltiplos recursos expressivos nela contidos, de que se servem na expressão e comunicação oral”. Em seus horizontes sociais, as crianças, desde pequenas, são confrontadas

com diferentes usos da linguagem. Toma-se aqui o princípio de *domínios sociais* como convergente a *horizontes sociais*.

No horizonte social do lar, por exemplo, que é onde a criança passa toda sua primeira infância (salvo algumas exceções), todas as pessoas que compõem esse “lar” exercem papéis sociais: pai, mãe, avó, tio, sobrinho, neto, irmão, etc. E a criança, obviamente, carregará não só a herança linguística com a qual teve contato, como também muitas das crenças e ideologias desse ambiente. Franchi, sobre o contexto de uma pesquisa realizada com crianças de séries iniciais do Ensino Fundamental, afirma que “as crianças, embora com idades variáveis entre seis e sete anos, demonstravam também sensibilidade para as diferenças sociais e os problemas que enfrentavam na situação socioeconômica” (FRANCHI, 1989, p. 82-83). Assim, o discurso da criança está permeado das ideologias com as quais teve contato e das situações e problemas sociais que presenciou.

Em sua infância, a criança convive com uma cultura predominantemente oral no âmbito da família e dos amigos, mas ao entrar na escola tem de passar por uma adaptação pois “a transição do domínio do lar para o domínio da escola é também uma transição de uma cultura predominantemente oral para uma cultura permeada pela escrita” (BORTONIRICARDO, 2004, p. 24). Além disso, as crianças passam a conviver com colegas e professores advindos de diferentes contextos socioculturais, “na sala de aula, como em qualquer outro domínio social, encontramos grande variação no uso da língua” (BORTONIRICARDO, 2004, p. 25). Sendo assim, a criança passa a se constituir como um sujeito não só oralizado, mas como um sujeito escrevente. Os primeiros atos de escrita representam a fase inicial de aquisição da escrita e constituição do sujeito que escreve. Assim, todos os discursos posteriores da criança serão influenciados pela nova forma de expressão adquirida.

Apesar de não se ocupar especificamente da aquisição da escrita ou da enunciação da criança, Bakhtin (2006) trouxe importantes reflexões sobre a escrita, enquanto ato interacional. Essas concepções são empregadas aqui no sentido de estabelecer um diálogo sobre a escrita em Bakhtin e a escrita da criança. Assim, na concepção do autor, o discurso escrito também se constitui na e pela interação, sendo esse um ato interacional de escrita. Ao se expressar escrevendo o locutor também pressupõe um outro (leitor) mesmo esse sendo virtual. Segundo Bakhtin, o discurso escrito é ideológico e pressupõe uma réplica (semelhante às outras formas discursivas). A escrita é um ato interacional, pois além de haver um locutor e um interlocutor (virtual ou real), há ainda a relação de cada discurso com outros que o antecederam e com o qual ele concorda ou discorda. O discurso, em todas as suas formas, é

uma reconstrução de outros discursos, só é possível uma refutação ou confirmação deste devido aos seus discursos antecedentes.

Nas primeiras inserções no universo da escrita, a criança formula “hipóteses e predições sobre a natureza da linguagem ou sobre a natureza da escrita, que constituem o mecanismo fundamental de sua compreensão dos processos e relações em jogo” (FRANCHI, 1989, p. 88), sendo essas hipóteses enunciadas ou não, servirão de base para a aquisição da escrita. Ao criar hipóteses ela se apoia às ideologias em que esteve inserida até então, posicionando-se como sujeito locutor no ato interacional de escrita. A criança tem, antes mesmo de conseguir originar uma significação para a palavra escrita, uma concepção sobre o ato de escrever. Esta concepção está marcada em seu discurso, em sua postura em relação ao escrito e também por suas expectativas confirmadas ou frustradas após domínio deste ato (FRANCHI, 1989). Esse julgamento a respeito da escrita é anterior a ela e herdada por ela, assimilada no ambiente social ao qual está inserida.

No momento em que a criança percebe a significação procedente da palavra escrita, adquire um novo mundo, um nova modalidade de uso e expressão. A criança tem sua língua nativa, a qual até aquele momento lhe serviu para todos os propósitos de comunicação necessários. Mas a palavra escrita, da mesma língua, era para ela apenas um sinal, desprovido de significação. O principiar do ato de interação da escrita assemelha-se dessa forma à aquisição de outra língua, “trata-se, antes, da reflexão de uma consciência que luta para abrir caminho no mundo misterioso de uma língua estrangeira” (BAKHTIN, 2006, p. 100). A escrita desprovida ainda de significado para a criança não é se não uma língua estrangeira? Não são sinais aos quais não foi atribuído sentido discursivo? Ora, se de acordo com Bakhtin, o sinal não é signo e por isso não é língua. A escrita se torna língua para o sujeito quando se torna signo, quando adquire significado.

Uma vez significado o ato de escrita, todo o mundo social da criança se transforma, sua posição social e também sua fala. Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 29), “o grau de monitoração que um falante pode conferir a sua fala vai depender dos recursos comunicativos que ele já adquiriu, no contato com a língua escrita e com eventos monitorados da linguagem oral”. Assim, o modo de ver e de expressar o mundo muda através do ato interacional da escrita. E isso acontece não somente com a criança, mas acontece com os sujeitos em geral, pois cada novo discurso (oral/escrito) decodificado (compreendido responsivamente) e produzido, muda a forma e a relação de produção dos próximos discursos. Novos recursos comunicativos são adquiridos, significados, apropriados e utilizados. Por fim, respondendo à pergunta que intitula esta seção, as crianças podem ser pequenas, mas são sujeitos sociais

completos, complexos e interativos e estão a constituir-se enquanto sujeitos escreventes através do contato com o mundo da escrita. É esta constituição enquanto sujeito escrevente, a interação da criança com a escrita, que se evidencia nessa pesquisa. No próximo capítulo apresento a metodologia da pesquisa, como ela se caracteriza, quais os instrumentos e estratégias utilizadas no registro das interações. Além disso, dedico um espaço para refletir sobre o papel do pesquisador na (re)construção e significação do objeto estudado. Por fim, apresento os princípios e conceitos teóricos fundamentadores da análise e as normas de transcrição utilizadas para o estudo das situações de interação.

4 COMO PODE UM PEIXE VIVO VIVER SEM METODOLOGIA?

O presente capítulo destina-se a relatar, primeiramente, quais as estratégias e os instrumentos utilizados para registro das situações de interação entre as crianças, assim como os objetivos dessa utilização. As leituras teóricas possibilitaram a definição dessas estratégias e instrumentos que são descritos na primeira seção deste capítulo. A segunda seção é dedicada à uma reflexão sobre o pesquisador como um interlocutor dentro de sua própria pesquisa, uma vez que ele também faz parte do contexto imediato de interação mesmo que não se enuncie. Segundo o conceito bakhtiniano de compreensão ativa, a transcrição pode ser considerada como uma reconstrução ou ressignificação da enunciação pelo ponto de vista do interlocutor, nesse caso, do pesquisador, me detenho nessa reflexão durante essa segunda divisão.

Dos princípios teóricos aludidos até agora derivo os fundamentos metodológicos que servem como princípios e conceitos de análise dos registros das crianças, tal como: signo, interação, enunciação, sujeito, etc. Os fundamentos teóricos utilizados na análise são descritos na terceira parte deste capítulo, sirvo-me dos conceitos de Bakhtin e dos princípios do livro *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano* (2014) organizado por Alessandra Del Ré, Luciane de Paula e Marina Célia Mendonça no embasamento teórico da análise. Por fim, na quarta seção deste capítulo esclareço os procedimentos de transcrição adotados para o estudo das situações de interação, o que faço a partir de reflexões da Análise da Conversação, especialmente com Marcuschi (1998), mas relaciono os princípios do autor ao artigo “Os registros da experiência da criança na linguagem: o ato enunciativo de transcrição” de Diedrich (2017). Para além dos procedimentos, a transcrição é um movimento de inserção na situação interacional que compreende diversos fatores relativos às interações efetivas e às escolhas do pesquisador.

4.1 Era uma vez: recursos e instrumentos

Uma pesquisa inicia-se pela definição de um problema. Esse problema gera hipóteses e objetivos e são esses que definem qual metodologia o pesquisador irá seguir durante seu percurso. A pesquisa em questão iniciou-se efetivamente de algumas perguntas, dentre elas: Como a criança do Ensino Fundamental I vivencia a experiência de significação advinda do ato interacional da escrita? Que aspectos de sua experiência são afetados pela capacidade de interagir por meio da escrita? Primeiro busquei um aprofundamento teórico através de Bakhtin e de bases teóricas que pesquisam a linguagem da criança, tais procedimentos

caracterizaram a pesquisa como bibliográfica e exploratória. Dos questionamentos surgiram os objetivos que foram apresentados na introdução deste trabalho. No entanto, tais questionamentos me levaram a perceber que deveria estudar a criança do Ensino Fundamental I em seu contexto escolar efetivo e real nas turmas de 1º e 2º ano, uma vez que só existe enunciação em situações reais de interação. Ora, desse modo deveria adentrar à realidade escolar das crianças, conviver com elas, observá-las, registrá-las, etc. Logo, a pesquisa passou a ser um estudo de caráter qualitativo e de abordagem etnometodológica.

O estudo qualitativo ocupa um lugar de importância em relação às pesquisas que envolvem seres humanos, pois considera os fenômenos que envolvem os sujeitos e suas relações sociais em diversos ambientes. Mas por que esta pesquisa tem caráter qualitativo? De acordo com Godoy (1995, p. 21), na pesquisa qualitativa, “um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada”. A enunciação caracteriza-se como um ato ou fenômeno da linguagem que ocorre efetivamente na interação entre sujeitos, e por isso só tem sentido estudá-la da maneira que a pesquisa qualitativa propõe: “compreendida no contexto em que ocorre”. No entanto, um estudo qualitativo pode ser dirigido por diferentes caminhos. Um dos procedimentos utilizados é a pesquisa de campo. Uma pesquisa de campo é “utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos resposta” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 59). Este tipo de pesquisa se constitui através da observação de fenômenos em seu contexto real e espontâneo, por isso, a observação das crianças em interação em sua situação natural caracteriza esta como uma pesquisa de campo. Como utilizei diversos instrumentos de registro dessas situações interativas e como me restringi a um grupo determinado, 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I, esta é uma pesquisa de campo delimitada como um estudo de caso. A realidade e as situações de interação foram descritas, caracterizando a pesquisa também como descritiva. Ainda, como há a inclusão do pesquisador no todo do processo de observação e registro das interações, do ponto de vista dos métodos utilizados esta pesquisa possui uma abordagem etnometodológica. A etnometodologia se caracteriza como “a descrição dos eventos que ocorrem na vida de um grupo (com especial atenção para as estruturas sociais e o comportamento dos indivíduos enquanto membros do grupo) e a interpretação do significado desses eventos para a cultura” (GODOY, 1995, p. 21).

Assim, a pesquisa constitui-se como: bibliográfica, exploratória, descritiva, estudo qualitativo que se procedeu através de uma pesquisa de campo e delimitada como estudo de caso via uma abordagem etnometodológica. O objeto da pesquisa é a criança do Ensino

Fundamental I, assim, os eventos transcritos correspondem a dois grupos: as crianças do 1º ano e as crianças do 2º ano. Após a definição dos objetivos, deve-se planejar de que forma a pesquisa será realizada. Como registrar crianças em situação de interação? Como descobrir mais sobre o contexto sociocultural delas? De que forma registrar a interação dessa criança com as atividades escolares? E interação professor-aluno? Como garantir que as interações sejam espontâneas e não artificiais? Como dar conta de tantas pessoas de uma vez?

Todas as questões anteriores permeavam minha mente. A obra na qual encontrei apoio nesse momento foi *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita*, de Eglê Pontes Franchi (1989). A autora desenvolveu uma pesquisa etnográfica com uma turma de 1ª Série de uma escola de Campinas. Como se propôs a estudar a linguagem da criança, a pesquisa da autora conversa com a minha e pude utilizá-la para responder algumas das minhas perguntas. Através dessa leitura, decidi que utilizaria um gravador para registrar os áudios das interações entre as crianças. Segundo Pereira e Lima (2010, p. 10), “instrumentos como gravador de voz, máquina fotográfica e filmadora, são empregados no decorrer das observações e das entrevistas para registro de cenas/situações relativas ao cotidiano da pesquisa”. Mas um gravador não tornaria as enunciações mais superficiais? Bom, sim, no começo. Por isso, criei uma estratégia para a utilização do gravador. Na primeira semana com as crianças, que seria uma semana de adaptação para todos (pesquisador, crianças e professor), levaria o gravador e mostraria para elas. Ao mostrar o gravador e como ele funciona, com o passar do tempo as crianças se familiarizariam com o instrumento e retomariam suas interações espontâneas. Essa estratégia também foi utilizada por Franchi, a princípio “houve pequenos problemas de curiosidade (ativadora e inibidora, conforme o aluno); logo, porém, o gravador se tornou um objeto familiar, parte do material de sala de aula” (FRANCHI, 1989, p. 17). Essa estratégia foi testada nos primeiros dias da pesquisa em campo e mostrou-se adequada, com o passar do tempo o gravador era somente mais um objeto de sala para as crianças. Da mesma forma que as gravações em áudio, foram realizadas filmagens de interação entre as crianças. Para isso, utilizei a gravadora do celular, que apresenta uma resolução boa. Da mesma forma que o gravador, o celular foi introduzido previamente entre os alunos até que se naturalizassem com ele.

Um diário de classe também foi utilizado como instrumento de registro. Nele anotava considerações sobre as crianças e seus contextos socioculturais, conforme me contavam ou conversavam com colegas em sala de aula. Além disso, foram registradas impressões iniciais sobre as duas turmas, sobre cada uma das crianças, idades das crianças, atividades em sala de aula relevantes para os objetivos da pesquisa, etc. Outro registro feito no diário foi a

impressão dos áudios gravados. A cada dia escutava os diferentes áudios gravados e anotava as principais impressões sobre eles e as relações encontradas entre eles e os objetivos propostos pela pesquisa. O diário, já tão usado pelos primeiros pesquisadores da aquisição, é um instrumento tão importante quanto o gravador de voz ou a filmadora, porque permite que o pesquisador anote elementos relativos ao contexto extralinguístico que podem, por vezes, ser essencial na compreensão de um enunciado.

Basicamente esses foram os instrumentos utilizados para o registro das situações de interação⁶. Mas várias das perguntas anteriores ainda não foram respondidas. Essas foram as formas de registro das interações, mas como dar conta de um grupo de mais de 20 pessoas? Ora, não se dá conta de vinte pessoas, crianças, ao mesmo tempo. Mas, de qualquer forma, 20 pessoas não falam ao mesmo tempo. Cada sujeito se constitui “*eu*” ao fazer uso da palavra, naquele momento os demais são interlocutores, aguardando seu momento de fala. Há sim uma troca de enunciados, os sujeitos se enunciam, mas há também uma linearidade característica da linguagem que permite que um se enuncie somente após o outro. Dessa forma, formulei a estratégia de acompanhar pequenos grupos de cada vez, registrando suas situações interacionais, para depois selecionar, através dos áudios e vídeos, os enunciados mais significantes aos objetivos da pesquisa.

Enquanto pesquisadora, tentei ao máximo não interferir na dinâmica do grupo, mesmo que fosse muito difícil em alguns momentos. As aulas seguiam normalmente. Não solicitei nenhum trabalho em específico por parte das professoras, porque sabia que isso alteraria a dinâmica da turma. Obviamente que nos primeiros momentos tanto crianças, quanto professoras tinham uma monitoração linguística maior em função da minha presença, mas logo tal fator foi atenuado pelo tempo de convivência. Durante os registros participava das interações somente quando as crianças me situavam enquanto sua interlocutora, de outro modo, somente fazia o registro das interações entre elas. Os registros em vídeo foram uma estratégia encontrada de observar, além da entonação e da enunciação, interação física e gestual da criança com a escrita.

Para ter contato real com as interações em sala de aula, a pesquisa deveria ter certa duração. Um estudo de caso não se realiza em um ou dois dias de observação. Assim, um dos principais fatores desta foi o tempo. Uma das estratégias utilizadas foi a de passar o maior tempo possível com as crianças. Dediquei uma semana para me integrar com as turmas,

⁶ As transcrições dos registros das interações encontram-se no corpo desta pesquisa, especificamente no Capítulo 5 que é dedicado às análises das enunciações. Optei por trazê-las no corpo da pesquisa e não em anexo para organizar as reflexões analíticas relacionadas a cada recorte enunciativo.

conhecer seu cotidiano, e para que os alunos se acostumassem com minha presença. Após isso, passei um mês com elas, acompanhando-as nas diversas atividades escolares e registrando suas interações. O tempo foi o que tornou possível passar de uma interação inicial artificial (devido à presença da pesquisadora, do gravador, do celular, etc.) para uma interação real e espontânea entre os sujeitos, tal como deve ser a atividade de linguagem. Foram essas as estratégias e os instrumentos utilizados para a realização desta pesquisa. Há a seguir uma reflexão sobre o papel que o pesquisador tem enquanto parte do contexto interativo entre os sujeitos pesquisados e sobre a resignificação da enunciação através do ato de compreensão e de interpretação dos registros pelo pesquisador.

4.2 Era uma vez um pesquisador: a constituição do (sujeito) pesquisador

No caso específico desta pesquisa, os sujeitos tendem a ser crianças e/ou o professor, trocando constantemente de papel e constituindo-se através da e na enunciação como *eu*. Outro sujeito, no entanto, está envolvido nessas interações: o pesquisador. Por mais que sua presença tente ser atenuada ou apagada, o pesquisador inevitavelmente altera a dinâmica interacional e, por mais que não fale, faz parte da enunciação em seu contexto imediato. Além disso, o processo de compreensão, descrição e interpretação de um texto/discurso também é um processo interativo: o analista ou o pesquisador tenderá a modelar a situação interativa e adequá-la aos seus propósitos e objetivos de estudo. Esta subdivisão é dedicada a refletir sobre questões em relação ao papel do pesquisador: Quão naturalísticas são as interações observadas? O processo de transcrição e análise é apenas descritivo? Ou, também, interpretativo, uma (re)construção, pelo ponto de vista do pesquisador? Entre outras, essas são as principais questões que um pesquisador deve ter em mente ao realizar uma pesquisa que envolve pessoas e linguagem.

Uma pesquisa, de qualquer tipo, que se propõe a estudar a linguagem e os sujeitos da/na linguagem, não se presta à experimentação. A linguagem só pode ser estudada através da observação (vivência), qualquer tentativa de experimentar se demonstrará inútil e superficial. Isso se deve ao fator de a linguagem só manifestar-se nos homens em situações naturais e genuínas em que os interlocutores interagem para comunicar-se, como fazemos no dia a dia. O pesquisador então seleciona um contexto específico e sujeitos específicos para estudar, pois é obviamente impossível estudar a linguagem como um todo. Optei por uma pesquisa em âmbito escolar com crianças do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I. A presença de um observador e também de um gravador alteram as interações, pois, segundo Bakhtin

(2017, p. 27) a “presença dessa posição ativa [referindo-se a posição do experimentador e do observador] muda a situação e, por conseguinte, os resultados do experimento”. A utilização de equipamentos “inibe de imediato o entrevistado, que passa a se preocupar mais com a sua fala, tentando evitar os chamados ‘erros’” (SANTOS, 2009, p. 70) tornando a comunicação mais superficial e monitorada. A situação mencionada pode ser atenuada com uma inserção prévia do pesquisador no contexto que se pretende observar (no caso deste não fazer parte do contexto). Se inserir em um horizonte específico de interação toma algum tempo, mas, à medida que os interactantes se familiarizam com os novos sujeitos, as interações tornam-se mais naturais e mais próximas do pretendido em um estudo da linguagem.

Os registros também são selecionados e divididos de acordo com os objetivos da pesquisa, ou, por outro lado, forçam uma mudança nesses objetivos. Como foi ressaltado, é impossível estudar a linguagem como um todo, é também impensável registrá-la por completo. Isso se deve ao contexto imediato de uma interação que acontece entre os sujeitos em um tempo (o dado imediato das significações) e ambiente específicos. A enunciação não é repetível e todos os fatores, linguísticos e extralinguísticos, que fazem parte de uma interação, não podem ser reiterados por registros, transcrições ou descrições. Dessa forma, os recortes analisados das crianças apresentam-se como uma compreensão do pesquisador e não como uma representação completa da realidade enunciativa entre as crianças.

Faz-se necessária nesse momento uma retomada do conceito de compreensão (descodificação) tal qual Bakhtin (2006) o explora, uma vez que a compreensão é a ação inicial do pesquisador: ele compreende os objetos de sua pesquisa, seu referencial teórico e os dados (aqui trazidos como registros) das situações interativas vivenciadas. Dessa forma, sabe-se que para o autor o ato de compreensão não deve ser confundido com o de identificação. Nós identificamos sinais, compreendemos signos. A compreensão não tem um sentido passivo nos preceitos de Bakhtin (2006, p. 95), ela é antes “uma resposta, na medida em que ele introduz o objeto da compreensão num novo contexto – o contexto potencial da resposta” (BAKHTIN, 2006, p. 95). Assumir uma posição sobre o sentido e o *tema* de uma enunciação não é um ato passivo, mas é uma posição ativa a respeito do que é dito. De acordo com o teórico:

Em sua interpretação habitualmente ingênuo-realista, a palavra “compreensão” gera equívocos. Não se trata, de maneira nenhuma, de uma representação exata e passiva, de uma duplicação do vivenciamento de outro indivíduo em mim (aliás, tal duplicação é impossível), mas da transferência do vivenciamento para um plano

axiológico⁷ inteiramente distinto, para uma nova categoria de valorização e enformação. (BAKHTIN, 2011, p. 94).

A compreensão, portanto, é diferente de outras concepções que a tomam como passiva. O pesquisador ao compreender um registro já toma uma posição sobre e torna possível uma resposta. Além disso, Bakhtin também ressalta o fato de que compreender sem julgar não é possível, ambas as operações constituem um ato total. Em uma interação, ambas as pessoas já possuem uma visão do mundo formada a partir de seu próprio ponto de vista enquanto *eu*, a compreensão é uma soma entre essa visão de mundo do interlocutor com o novo dado da obra, aquilo que ela introduz de novo. Assim como o *outro* constitui e completa o *eu*, a compreensão completa o texto/enunciado de maneira ativa.

Além da compreensão do registro vocal, há a compreensão da transcrição do registro vocal. A transcrição se caracteriza como um dos processos da pesquisa, pois o pesquisador não consegue descrever e analisar os áudios sem antes transcrevê-los. O processo de transcrição merece uma reflexão, uma vez que, segundo Diedrich (2017, p. 714), “envolve, entre outras complexidades, a passagem do oral para o escrito, movimento que exige do transcritor a tomada de decisões acerca de como lidar com esse registro”. Esse movimento de tomada de decisões do pesquisador que transcreve exige tanto uma escolha sobre o modo de transcrição (como marcar aquilo que é linguístico ou não ao transcrever), como uma escolha sobre o que transcrever. Muitas vezes o pesquisador depara-se com horas e mais horas de áudios e vídeos, mas é inviável e desnecessário transcrever todas essas horas. O pesquisador então estuda recortes específicos de seus registros, aqueles que são mais significativos visando os objetivos a que sua pesquisa propõe. De certa forma, os objetivos determinam o que é ou não relevante dos registros. O contrário também pode acontecer e o pesquisador entender que alguns aspectos dos registros são mais relevantes dos pretendidos inicialmente, então os objetivos mudam. De uma forma ou de outra, é sempre uma escolha do interlocutor – pesquisador – enquanto (re)construção do enunciado.

Os registros e transcrições desses registros serão a todo momento moldados pela interpretação do próprio pesquisador, afinal este tem uma finalidade a atender com os registros. Pode-se dizer então que a interpretação e descrição dos registros é uma nova interação? Uma (re)construção para atender objetivos específicos? É uma interação entre um leitor/pesquisador e um enunciado e seus enunciatários? Para pensarmos mais sobre essas

⁷ O termo “axiológico” nessa citação específica, e de um modo geral na obra de Bakhtin, tem um sentido de “plano de valores”.

recentes indagações, é preciso rever mais alguns conceitos bakhtinianos. Primeiro, toda compreensão depende de uma dose de interpretação a partir do ponto de vista do interlocutor. Na pesquisa, a interpretação é o principal recurso utilizado no momento de descrição e análise de uma situação comunicativa. A partir de seu ponto de vista e dos referenciais teóricos que utiliza, o pesquisador interpreta os dados sob uma perspectiva. O que não impede que os mesmos dados tenham uma interpretação completamente diferente em uma outra pesquisa que tenha objetivos diferentes, referenciais teóricos diferentes ou, mesmo, em que a única diferença seja outro pesquisador.

Ao conceito de interpretação, Bakhtin (2017) irá relacionar outra expressão, sendo o termo “*interpretação criadora*” a real ação interpretativa. Dessa forma, segundo o autor a “*interpretação criadora* não renuncia a si mesma, ao seu lugar no tempo, à sua cultura, e nada esquece” (BAKHTIN, 2017, p. 18, grifo do autor). O texto-enunciado só completar-se-á através da interpretação de um interlocutor. No livro *Pedagogia Alfabetização: da oralidade à escrita* (1988), a autora ressalta que em “todo processo de decisões há uma parte de conhecimento de (in) formação e uma parte de intuição e improviso” (FRANCHI, 1989, p. 15). Bakhtin considera não a intuição ou o improviso, mas a “*interpretação criadora*” que além de interpretar cria e (re)cria os registros através do ponto de vista do interlocutor. O “*todo* estético não se covivencia mas é criado de maneira ativa (tanto pelo autor como pelo contemplador...]” (BAKHTIN, 2011, p. 61), do fato de um enunciado ou texto depender da interação entre duas consciências, locutor e interlocutor, em constante processo de troca de papéis encontra-se o conceito de intersubjetividade. A intersubjetividade depende do *outro*: a subjetividade encontra-se no “*eu*”, a intersubjetividade depende da posição do “*tu*” quando esse se torna interlocutor, “*eu*”. Assim, acredita-se que o papel do pesquisador vai muito além de uma simples descrição sobre o registrado, seu trabalho está na interpretação e, desse modo, na constituição do texto enquanto todo. Obviamente essas questões reaparecem no capítulo destinado ao estudo dos registros das crianças, na interação entre o locutor (pesquisador) e os outros interlocutores presentes nesses registros. Na próxima seção, dedico-me a descrição dos princípios e conceitos teóricos que serão tomados como fundamentadores do estudo/análise dos registros.

4.3 Era uma vez: princípios e conceitos teóricos fundamentadores da análise-estudo

Os capítulos iniciais deste trabalho evidenciam os constructos teóricos em que esta pesquisa se baseia. Os princípios advindos das obras de Bakhtin norteiam toda a concepção da

pesquisa. Assim, o estudo e análise das interações fundamentam-se nos constructos teóricos⁸ já explorados. Dessa forma, nessa seção faremos uma retomada dos fundamentos teóricos anteriormente vistos descrevendo como os mesmos são utilizados na análise das situações interacionais. A seguir apresento os princípios de análise derivados dos constructos bakhtinianos e todos os conceitos que se relacionam a cada princípio.

PRIMEIRO PRINCÍPIO: A enunciação é condicionada pela organização social dos interlocutores e pelas condições em que a interação ocorre.

Ao princípio de enunciação relacionam-se os conceitos de língua, signo, *tema* e interação. Bakhtin define a *língua* como expressão das relações e lutas sociais, servindo tanto como instrumento quanto como material dessa luta (BAKHTIN, 2006, p. 18). A menor unidade significativa da língua é o signo. Na concepção do autor, o signo é uma construção ideológica: “Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia.*” (BAKHTIN, 2006, p. 29, grifo do autor). Ora, se o signo é ideológico ele carrega toda uma carga sociocultural que provém dos interlocutores, assim o signo ideológico relaciona-se com a constituição do sujeito, tal como se estuda aqui. O autor declara que o verdadeiro lugar do ideológico é “o material social particular dos signos criados pelo homem. Sua especificidade reside, precisamente, no fato de que ele se situa entre indivíduos organizados” (BAKHTIN, 2006, p. 33). Sendo assim a ideologia nasce dos sujeitos em interação. É importante voltar à concepção bakhtiniana uma vez que sem signo não existiria análise, nem enunciação.

O signo é então ideológico: “*A palavra está carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*” (BAKHTIN, 2006, p. 96, grifo do autor). A diferença entre um sinal e um signo já foi explorada anteriormente. Dessa forma, sabe-se que “para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figura num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada” (BAKHTIN, 2006, p. 94). O sinal é sempre estável e igual, ao contrário, o signo é variável e flexível. Essa flexibilidade é o que garante que o signo se adeque a determinadas situações de enunciação. O sinal é identificado, mas não compreendido. Só o signo pode ser compreendido, interpretado e

⁸ Eu trabalho com princípios e conceitos teóricos a partir das teorias já exploradas. Não há a definição de categorias de análise devido ao caráter da pesquisa monográfica na graduação. A definição de categorias de análise leva algum tempo, muito mais do que dispomos na graduação. Assim, na presente pesquisa, que foi realizada em apenas um semestre letivo, trabalho a partir dos princípios teóricos definidos nessa seção.

apropriado. O conceito de signo em oposição ao sinal é utilizado na análise da pesquisa de modo a observar se a materialidade da escrita tornou-se já um signo para as crianças, se elas atribuíram um sentido ideológico a atividade de escrever. Ou se apenas identificam a palavra escrita, mas não lhe atribuem sentido. Pode parecer estranho, afinal Bakhtin (2006, p. 95) afirma que a “pura ‘sinalidade’ não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem”. No entanto, apesar de saber comunicar-se perfeitamente na modalidade oral de sua língua materna, a criança ainda não atribui um sentido à atividade escrita, até então não precisou dela para interagir. O começar a aprender a escrever assimila-se muito, nesse caso, à aprendizagem de uma língua estrangeira, na qual primeiro há o reconhecimento do sinal para só depois esse tornar-se efetivamente signo para o sujeito.

Antes de continuar a explorar os conceitos, parece-me importante ressaltar que o objetivo principal desta pesquisa é compreender como se dá constituição da criança do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I enquanto sujeito escrevente, de modo que são tomados como fundamentadores da análise os princípios e conceitos que se relacionam com a constituição do sujeito ou com sua enunciação. Como já, foi declarado os “signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra” (BAKHTIN, 2006, p. 32). A interação pode ser considerada o segundo conceito a ser explorado, e é, decididamente, um dos mais importantes, pois comporta a constituição do sujeito que enuncia. As formas de interação verbal “acham-se muito estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social” (BAKHTIN, 2006, p. 41). Assim como os signos, a interação acha-se estreitamente ligada aos sujeitos socialmente organizados. Por isso, esses dois conceitos estão contidos no princípio de enunciação.

Não se deve dissociar a enunciação de seu contexto imediato e do contexto sociocultural dos sujeitos, razão pela qual no estudo que faço dos registros das interações relaciono o contexto sociocultural de que cada criança advém, sua formação familiar, sua classe social e os sujeitos que compõem seu horizonte interacional: “A *enunciação é de natureza social*” (BAKHTIN, 2006, p. 111, grifo do autor). Dessa forma, Bakhtin definiu como verdadeira substância da língua o “fenômeno da *interação verbal*, realizada através da *enunciação*” (BAKHTIN, 2006, p. 125, grifo do autor). Ora, o constructo teórico de enunciação é a base de qualquer interação entre indivíduos. O sentido da enunciação, os sujeitos que participam da enunciação, de que forma o locutor se enuncia, quais os recursos que se utiliza para atribuir sentido a seu enunciado, qual a relação da enunciação com o ato de

escrita, como sua enunciação é determinada ou não pelo interlocutor, todos esses aspectos são explorados no estudo das situações de interação registradas.

O sentido da enunciação é denominado teoricamente de *tema*: “o tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável”. Esse tema será composto tanto pelas formas linguísticas do enunciado quanto pelos elementos não verbais da situação. Sendo assim, dentro do princípio de enunciação, há o conceito de *tema*, para estabelecer o sentido único das situações de interação analisadas. No interior do *tema*, há, ainda, a de *significação*. No entanto, como o próprio autor ressalta, “é impossível traçar uma fronteira mecânica absoluta entre a significação e o tema” (BAKHTIN, 2006, p. 132), a enunciação é o conjunto de ambos. Assim, o *tema* pode ser entendido como o sentido da enunciação, que é sempre única e na qual já está atribuída a significação dos termos linguísticos, afirmando-os ou reconstruindo-os. Analiso esse sentido único do *tema* que se estabiliza pela significação. Dessa forma, o *tema* apresenta-se como um conceito teórico que será analisado dentro do princípio de enunciação.

SEGUNDO PRINCÍPIO: O contexto imediato comporta tanto aspectos linguísticos, como aspectos extralinguísticos e determina a forma e o conteúdo das enunciações dos sujeitos.

Para compreender efetivamente as cenas interativas das crianças, considero, além dos aspectos verbais da enunciação, o contexto em que essa ocorre e os demais construtores do sentido (gestos, corporalidade, expressão facial, etc.) caracterizando-se como o segundo princípio específico que fundamenta o estudo das interações. Ora, além do discurso construído pela materialidade linguística, a enunciação compreende fatores como o contexto imediato e o contexto social, e outros fatores não linguísticos que compõem a significação: o material comportamental se compõe de significantes verbais, mas também de entonações, de risos, de gestos, posturas, etc. (KERBRAT-ORECCHIONI, 1986). O princípio de contexto encontra-se dentro do princípio de enunciação, uma vez que o contexto imediato é uma das condições para que a enunciação ocorra.

TERCEIRO PRINCÍPIO: O sujeito pertence a um meio social específico e carrega em seus discursos características desse meio, modelando sua enunciação de acordo com o contexto e o interlocutor imediato.

O sujeito, enquanto princípio teórico, abrange os conceitos de locutor e ouvinte, bem como o de referente. A palavra, enquanto signo ideológico, comporta duas faces: “Ela é

determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*” (BAKHTIN, 2006, p. 115, grifo do autor). Uma enunciação compreende duas pessoas específicas, um *eu* (locutor) e um *tu* ou *outro* (interlocutor). O *eu* será sempre um ser único, aquele que enuncia e que se determina pelo *outro*. O *tu* no entanto pode ser retratado por uma pessoa ou por um grupo de pessoas representando o papel de interlocutor ou ouvinte da enunciação. Há, além de um *eu* e um *tu*, um *ele*. O *ele* não participa efetivamente da enunciação, mas é o referente, é aquilo sobre o que se fala, podendo ser um homem, um objeto, etc.: “na própria vida vivenciável existimos apenas *eu, tu, ele*, e só nela se revelam (existem) realidade primárias como *minha palavra* e a *palavra do outro*” (BAKHTIN, 2017, p. 39, grifo do autor). Ora, o princípio de sujeito é fundamental para o objetivo principal, uma vez que o sujeito que se estuda é o *eu* criança que enuncia em um contexto sociocultural específico. Assim, a análise do sujeito centra-se na constituição do *eu*. Bakhtin (2011) afirma que o *eu* só ganha acabamento através do *outro* e que os seus atos são em função do *outro*. Dessa forma, utilizo o princípio de sujeito para estudar a constituição da criança como enunciatória. Defino quem é o *eu*, quem é o *outro* e sobre o que se fala, como o *outro* enforma o *eu*, e como esse sujeito se porta com diferentes interlocutores, etc. Abordo também aspectos específicos dos sujeitos estudados e relacionados aos objetivos da pesquisa: como se constitui socialmente, qual o contexto sociocultural dessa criança e de que forma isso se reflete na sua enunciação, quais as marcas linguísticas dela no enunciado, como a criança reage à escrita, como é sua interação com a escrita e com o ato de escrever. Obviamente que o conceito de sujeito e enunciação são indissolúveis, afinal é o homem enunciando que encontramos no mundo. Assim a análise da enunciação leva ao sujeito, e vice versa, de modo que os dois princípios só podem ser analisados unificadamente nos registros estudados.

QUARTO PRINCÍPIO: O dialogismo engloba enunciação e sujeito dentro de um quadro onde cada discurso-enunciação pressupõe um discurso anterior.

Um último princípio teórico, que é visto como unificador da obra bakhtiniana, é o de dialogismo. Todos os enunciados são dialógicos. O dialogismo pode-se encontrar desde as primeiras interações da criança, que “começa a ver-se pela primeira vez como que pelos olhos da mãe” (BAKHTIN, 2011, p. 46) e a partir do discurso da mãe dá forma ao seu discurso. Fiorin (2008, p. 19) define dialogismo como “as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados”. Assim, o locutor constitui seu discurso levando em conta o discurso do outro, que está presente no seu. Se todo enunciado constrói-se a partir de outro enunciado,

pode-se encontrar nele, ao menos, duas vozes: a sua e a oposição. O princípio de dialogismo é englobante dos princípios de enunciação e sujeito, assim como unificador da obra bakhtiniana. Todos os princípios teóricos e suas relações com os objetos (crianças) estudados na pesquisa podem ser contemplados no Quadro 1:

Quadro 1: Princípios fundamentadores da análise

Princípio englobante:
O dialogismo é parte constituinte de todo e qualquer discurso produzido entre as crianças-sujeitos uma vez que ele representa tanto a interação entre a criança – <i>eu</i> – e o <i>outro</i> , como a relação do enunciado produzido com outros enunciados anteriores e posteriores.
Princípios específicos:
A enunciação é o modo como a criança se expressa através da linguagem. É através de sua enunciação que a criança se constitui enquanto sujeito social e enquanto sujeito escrevente, sendo sua enunciação condicionada pela organização social dos interlocutores e pelas condições em que a interação ocorre.
O contexto imediato determina a forma e o conteúdo das enunciações dos sujeitos (crianças ou não), sendo que este comporta tanto aspectos linguísticos como aspectos extralinguísticos. Ambos os aspectos estão relacionados na construção de sentidos.
A criança-sujeito é um ser social e está inserida desde seu nascimento em um contexto social determinado. Por isso, a criança se constitui enquanto sujeito através do contexto imediato da enunciação, de seu interlocutor e do contexto social do qual faz parte. Desse modo, o <i>outro</i> (interlocutor) é condição da enunciação.

Fonte: Os princípios teóricos utilizados como fundamentadores da análise foram construídos pela pesquisadora através do estudo dos constructos teóricos de Bakhtin.

Há outros conceitos teóricos que se relacionam e estão contidos nos princípios aqui estabelecidos. Os principais conceitos teóricos relacionados a esses princípios e aos objetivos desta pesquisa foram explorados anteriormente, são eles: signo, interação, tema, locutor, etc. A seguir apresento um esquema que engloba conceitos e princípios de modo a compor um quadro demonstrativo dos constructos fundamentadores da análise.

Figura 1: Esquema demonstrativo dos princípios e conceitos teóricos fundadores da análise

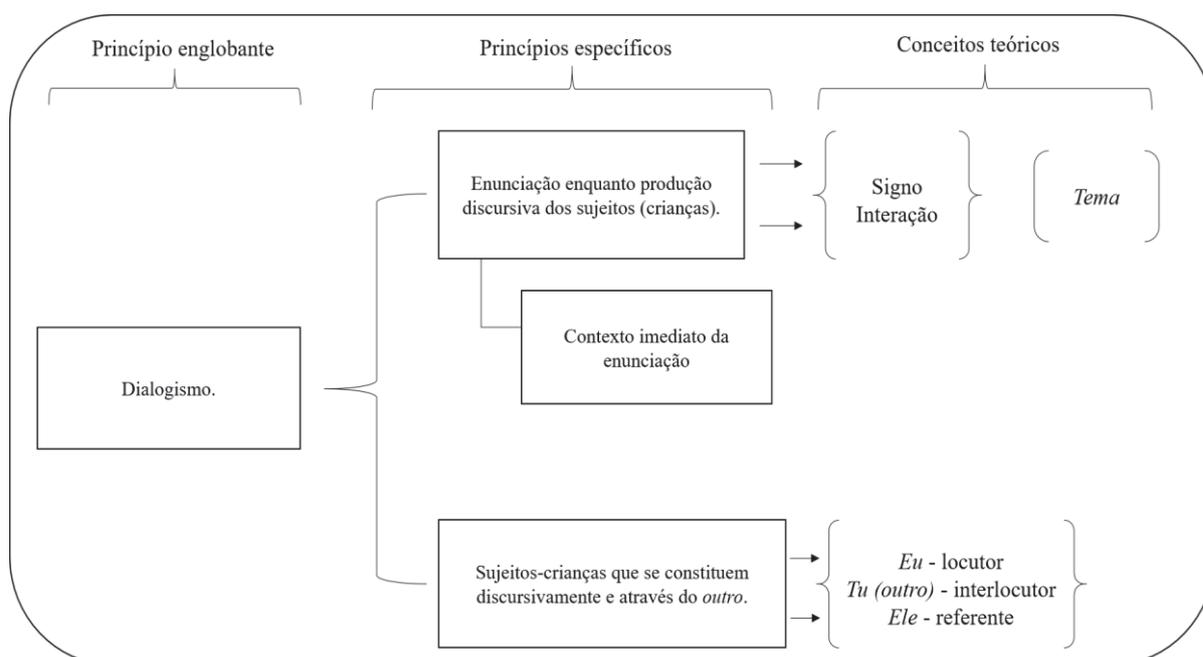


Figura 1: Quadro elaborado pela autora a partir dos princípios e conceitos teóricos explorados

Uma consideração importante precisa ser feita. Ao parar e olhar em retrospectiva aquilo que já foi construído nessa pesquisa, pode-se notar que em nenhum momento utilizo a noção de “dados” para me referir aos registros feitos do discurso da criança. Isso acontece porque não considero os registros como algo pronto e acabado, mas como situações que precisam ser compreendidas e interpretadas pelo pesquisador. Na seção em que reflito sobre o papel do próprio pesquisador sobre o objeto pesquisado, trago a reflexão de que a compreensão é uma (re)construção do discurso da criança, sendo que esse discurso não está pronto e o pesquisador tem o papel de dar esse acabamento. Assim, refiro-me aos meus registros como “registros de situações de interação”, uma vez que são, efetivamente, registros de diferentes situações e diferentes contextos de interação entre as crianças. Após definir os princípios teóricos fundadores da análise, na próxima seção dedico-me a descrever a metodologia utilizada para transcrição dos áudios e vídeos das crianças.

4.4 Era uma vez: a transcrição

A transcrição caracteriza-se como mais um passo de uma pesquisa sobre a interação entre sujeitos; esta seção é dedicada à descrição dos procedimentos de transcrição. Bakhtin não traz nenhuma metodologia ou procedimento de transcrição em sua obra, de modo que devo estabelecer relação com outros teóricos para constituir um modelo de transcrição

teoricamente coerente. Para isso apoio-me principalmente em dois autores, Marcuschi (1998) e Diedrich (2017), trazendo contribuições de outros teóricos quando necessário.

Marcuschi estabelece os procedimentos de transcrição através da teoria da Análise da Conversação, evidente pela obra de mesmo nome *Análise da Conversação* (1998). Segundo o autor, não existe “a melhor transcrição. Todas elas são mais ou menos boas. O essencial é que o analista saiba quais os seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém” (MARCUSCHI, 1998, p. 9). Assim, o olhar do pesquisador determina o melhor método de transcrição através dos objetivos propostos. Neste estudo, por exemplo, o foco é o sujeito e sua enunciação. Aspectos fonológicos e morfológicos da fala da criança não são importantes nessa concepção, mas sim o sentido da enunciação, os signos que a criança se apropria e como constitui-se enquanto sujeito.

Outra concepção de Marcuschi (1998, p. 14) é a de que “desde os primeiros dias de vida da criança, veremos que a mãe se dirige à criança dialogicamente, atribuindo-lhe turnos”. A constituição de turnos é característica inerente da enunciação, é assim que o discurso se organiza. Se todos falássemos juntos ninguém entenderia e o propósito comunicacional não seria alcançando, então há a linearidade dos enunciados e a troca de turnos dos sujeitos da enunciação. Por isso, além de estar atrelada ao enunciado, a troca de turnos será registrada na transcrição através da troca do sujeito que fala. Ao se enunciar, o sujeito assume a posição de *eu* em oposição ao *outro*, é o mesmo que acontece quando o sujeito assume um turno de fala na Análise da Conversação.

No entanto, uma problemática maior do que a troca de turnos é a complexidade da passagem do oral para o escrito. Ora, os registros são de natureza oral e ao transcrevê-los toda a materialidade deve ser acomodada à modalidade escrita da linguagem. Esse movimento do oral para o escrito, como afirma Diedrich (2017, p. 714), “exige do transcritor a tomada de decisões acerca de como lidar com esse registro”, decisões que serão motivadas pelos objetivos que se pretende atingir em determinada pesquisa. Mas nem tudo poderá ser transcrito. Como foi referido anteriormente, o discurso, enquanto enunciação, não é capaz de comportar toda a realidade do ser. Da mesma forma, a experiência na linguagem extrapola o âmbito do registro constituindo-se no aqui e agora da enunciação, sendo que há aspectos impossíveis de serem registrados. Assim, a atividade de transcrição é influenciada pela compreensão ativa do pesquisador e pelos objetivos de sua pesquisa, revisando a categoria de sujeito, no caso da compreensão e da interpretação das situações de interação, o transcritor assume o papel do *outro* que dá enformação ao *eu* e ao seu enunciado. Sendo assim, a

transcrição dos registros representa uma etapa de análise, onde as escolhas são determinadas de modo a atingir determinada finalidade.

Voltando ao livro de Marcuschi, observa-se que o autor define muitas notações para cada um dos aspectos linguísticos e extralinguísticos contemplados pela transcrição. No entanto, nem todas essas notações são relevantes para o objetivo a que esta pesquisa se propõe. Além disso, como foi ressaltado, não me interessa aqui uma transcrição fonética da fala das crianças, mas uma transcrição voltada a analisar o sentido do enunciado e os sujeitos da enunciação em si. Assim, utilizo as normas de transcrição apresentadas no Quadro 2:

Quadro 2: Normas de transcrição

Normas de transcrição	
Sinal	Descrição
Pq	Enunciado do pesquisador.
Identificação da criança (apelido) ⁹	Enunciado da criança.
Criança 1, 2, 3...	Enunciado de criança não identificada.
Prof	Enunciado da professora.
Comentário	Comentários descritivos do pesquisador relativos ao contexto imediato de enunciação.
[Indica quando há sobreposição de vozes entre os interlocutores.
MAIÚSCULA	Tom de fala alto ou grito.
(xxx)	Trecho do enunciado incompreensível.
(...)	Indica que há texto anterior ou continuidade.
Paaaaai	Repetição de vogal para demonstrar o alongamento.
...	Pausa de qualquer extensão no enunciado.
/	Interrupção do enunciado, o falante corta a unidade.
Corpo	Comentário que visa descrever as manifestações extralinguísticas da criança,

⁹ O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Passo Fundo determina que os nomes verdadeiros dos sujeitos sob análise não devem ser utilizados. Esses devem ser substituídos por siglas, codinomes ou apelidos. Optei, assim, por utilizar apelidos sem que esses comprometessem a identidade das crianças estudadas.

	principalmente quando essas substituem a verbalização.
--	--

Fontes: Elaboração da pesquisadora com base nas produções de Marcuschi (1998) e Diedrich (2015).

As normas de transcrição, como pode-se perceber na fonte do Quadro 2, baseiam-se nas produções de Marcuschi (1998) e de Diedrich (2015). As normas comentário e corpo baseiam-se, especialmente, na produção de Diedrich, autora que trabalha diretamente com o estudo da linguagem da criança. A denominação dos sujeitos da enunciação, no entanto, é uma construção minha de forma a situar os enunciadores durante as trocas de turno. Outros sinais como entonação de interrogação, exclamação, término de frase, etc., são representadas na transcrição por seus respectivos sinais gráficos. Além da transcrição da situação de interação, será atribuído um título a cada recorte enunciativo analisado, também a data e a turma em que a interação aconteceu. Após isso, mas antes da transcrição, será descrito o contexto da interação. A transcrição a seguir representa o registro de perguntas feitas pela pesquisadora enquanto as crianças faziam outras atividades em sala de aula. As perguntas relacionam-se com a família dos alunos. A pesquisadora é representada por “Pq”. Quando as crianças falarem juntas serão denominadas “crianças”. Quando uma criança falar, mas não for identificada, será chamada de “Criança 1”, se acontecer com mais de um criança, essas serão numeradas sequencialmente: “Criança 1, Criança 2, etc”. Se for possível identificar qual criança está falando, essa será representada pelo apelido. Este recorte enunciativo funciona como modelo de transcrição:

Recorte de exemplo: Ocupação dos pais – 22 de agosto de 2017 – 1º ano

Contexto: Durante uma atividade escolar as crianças pintam um desenho, enquanto isso a pesquisadora conversa com Aninha (6 anos) sobre a ocupação dos pais dela. A menina responde mas sem tirar os olhos do desenho que continua pintando.

Pq e o que que tua mãe faz?

Aninha a minha mãe... ela é empregada... ela limpava a igreja comigo... só que dai
(xxx)

Pq e o teu pai? Que que teu pai faz?

Aninha meu pai ééé vereador

Pq VEREADOR?! Daquii?

(...)

O modelo de transcrição anterior serve de base para os demais recortes estudados no capítulo de análise. As designações dos sujeitos que enunciam aparecem em **negrito** justamente para distinguir sujeito e enunciado. Seguindo os objetivos dessa pesquisa, as normas de transcrição servem-me de forma eficaz, no entanto, reitero que a transcrição é uma escolha do transcritor e devido a isso esse modelo de transcrição pode não servir ao interesse de outros pesquisadores. Neste capítulo, servi-me de princípios teóricos para descrever a metodologia que utilizo no estudo das situações de interação e descrevi como esse estudo é realizado, além disso refleti sobre o papel do pesquisador na enunciação e, por fim, apresentei as normas de transcrição de que me sirvo. Considerando este capítulo por encerrado, passo efetivamente ao capítulo analítico.

5 ALECRIM, ALECRIM DOURADO, EU SOU O SUJEITO DO ENUNCIADO: A CONSTITUIÇÃO DA CRIANÇA E A CONSTITUIÇÃO DA CRIANÇA-SUJEITO ESCRIVENTE

Este capítulo tem como finalidade principal refletir sobre e encontrar respostas para o problema proposto na introdução desta pesquisa: Como a criança do Ensino Fundamental vivencia a experiência de significação advinda do ato interacional da escrita? Que aspectos de sua experiência são afetados pela capacidade de interagir por meio da escrita? Para isso, mobilizo o que foi apresentado até agora, de princípios teóricos a procedimentos metodológicos de análise, no estudo descritivo das situações de interação entre crianças do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I.

Num primeiro momento descrevo: como se deu o percurso inicial da pesquisa, como foi o planejamento da pesquisa e a construção do cronograma, como se deu a escolha da escola e das turmas, qual o contexto socioeconômico e cultural em que a escola está inserida, a constituição das turmas, como foi o período inicial (adaptação ao meio social) da pesquisa. Já no segundo momento realizo o estudo e a descrição das situações de interação registradas que se relacionam com o contexto socioeconômico e cultural das crianças, enunciações em que elas falam sobre seu dia a dia, sobre seus pais e a profissão deles. O objetivo dessa segunda parte é compreender quem são esses sujeitos-crianças socialmente, qual seu contexto social e o grau de sensibilidade que elas possuem do valor social que lhes é atribuído.

Finalmente, na terceira parte, analiso efetivamente as situações de interação em que a criança relaciona-se diretamente com a escrita ou que toma a escrita como tema da enunciação, buscando perceber: como a criança concebe a escrita, qual o seu discurso relativo à escrita e de quais signos se utiliza para isso, se e quais outros discursos permeiam o seu, como a criança interage com o ato de escrever, como se constitui enquanto sujeito escrevente, etc. Ou seja, busco, através da análise, atender ao objetivo principal e aos objetivos específicos a que me propus no início deste trabalho. Claro está que a terceira parte só pode se constituir em função da segunda, pois o discurso da criança, assim como o de qualquer sujeito, estará permeado pelas ideologias do contexto socioeconômico e cultural a que pertence. O contexto social e o contexto imediato compõem toda e qualquer enunciação das crianças.

5.1 Era uma vez: uma pesquisa, uma escola e duas turmas

Desde o começo desta pesquisa, assinala-se que meu objetivo era estudar a constituição da criança via ato interacional da escrita. Já havia definido que faria uma pesquisa envolvendo crianças e as leituras teóricas de Bakhtin me levaram a especificar tal objetivo de estudo. Mas onde estudar essa constituição da criança via escrita? O local mais propício de encontro das culturas oral e escrita é a escola, na escola a criança vai dar continuidade às suas primeiras incursões no mundo da escrita. Dessa forma, durante o período inicial da pesquisa, preocupei-me em encontrar uma escola onde pudesse me inserir enquanto pesquisadora e a definir as idades das crianças que iria observar/registrar. Precisava de uma escola com abertura para a pesquisa e que, ao mesmo tempo, não fosse longe do local onde moro, pelo fato do deslocamento diário. Assim, a Escola Municipal¹⁰ mais próxima tornou-se o ambiente onde desenvolveria minha pesquisa.

Restava escolher com quais turmas trabalhar, mas sabia que deveria observar crianças em suas primeiras interações com a escrita. Optei por trabalhar com os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I, uma vez que é nesses graus iniciais que a criança passa pelo processo de alfabetização e expande sua relação com a escrita. Definidas escola e turmas, restava saber se as professoras aceitariam minha presença em suas aulas e a realização da pesquisa com suas turmas. Todas se demonstraram receptivas, aceitaram que a pesquisa fosse realizada sem problemas e exprimiram a vontade de me ajudar no que fosse preciso. Mas, antes de falar sobre o período de adaptação, devo descrever o contexto social em que a Escola Municipal está inserida, pois o contexto socioeconômico e cultural interfere direta e inconscientemente no discurso dos sujeitos.

A Escola Municipal está localizada em um bairro periférico na região oeste do município de Passo Fundo, estado do Rio Grande do Sul, mesma cidade em que resido. A instituição foi fundada nos anos 60 e expandida nas décadas de 70, 80 e anos 2000. A escola é constituída por dois pavimentos, 9 salas de aula normais e 2 salas de aula com banheiro, sala da direção, sala de professores, sala de jogos, laboratório de informática, secretaria, biblioteca, cozinha, entre outros cômodos. Se comparada a outras escolas da cidade, esta tem um tamanho mediano. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, há mais de 300 alunos matriculados no local, no entanto o PPP da escola encontra-se desatualizado e data de 2011. A direção estima que atualmente contém com cerca de 350 alunos. Todos os alunos residem no bairro em que a escola está localizada ou em bairros vizinhos, todos

¹⁰ Em respeito às resoluções do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Passo Fundo, os nomes das crianças, dos professores e da escola não serão evidenciados e serão substituídos por apelidos ou por nomes gerais, tal como “Escola Municipal”.

periféricos. Os bairros em questão são locais de residência de pessoas de baixa e média renda e caracterizam-se como bairros violentos. De acordo com dados do PPP supracitado, a maioria dos alunos mora, pelo menos, com um dos pais. Em relação à ocupação profissional dos pais há empregados domésticos, trabalhadores da construção civil, auxiliares industriais, trabalhadores do comércio e trabalhadores autônomos. A renda média familiar máxima de mais de 80% das famílias da escola é de até 2 salários mínimos. Essa é a renda total da família e não a renda *per capita*. Em média residem de 3 a 4 pessoas em cada família. Entre o grau de instrução dos pais dos alunos predominam aqueles que estudaram somente até a 5ª série. Todas essas informações constam no PPP da escola.

Mas como pesquisadora, qual foi a realidade encontrada? Nas duas turmas¹¹ observadas as crianças pertenciam a famílias de baixa renda, com algumas exceções. Além disso, predominava sim os pais com grau da instrução fundamental ou médio, mas havia alguns com grau técnico ou superior. A escola em si apresentava dificuldades, a maior delas relacionada ao espaço físico. O refeitório da escola era muito pequeno em comparação ao número de alunos, então cada turma tinha que fazer sua merenda separadamente durante os horários das aulas. O bairro, como já foi dito, é um bairro violento. Fato confirmado durante as observações, quando um dos alunos da turma do 2º ano teve seu celular roubado em frente à escola. Segundo os alunos, não era a primeira vez que algo assim acontecia, havia recorrência de roubos a alunos na saída da escola. Outra constatação é que, algumas vezes, furtos ocorriam também dentro da escola, entre alunos: havia problemas de furtos de materiais e dinheiro dos colegas. Por isso, muitas vezes, ao sair da sala para o intervalo ou para levar os alunos ao ginásio a professora trancava a sala. O portão da escola também estava sempre trancado, só sendo liberado nos horários de saída ou entrada. Isso demonstra a realidade social em que as crianças observadas estão inseridas.

E como eram as turmas? Primeiramente registro que as observações das duas turmas foram feitas em concomitância. Cada tarde eu ia para a escola, ficava metade da tarde com uma turma e a outra metade da tarde com outra, com exceção da quarta-feira, dia que as crianças saíam mais cedo. Na quarta-feira fazia revezamento, numa semana ficava com uma turma, na outra semana com outra. O 1º ano era constituído de 24 alunos, 13 meninas e 11 meninos com idades variáveis entre 6 e 7 anos. Como toda turma, havia crianças mais tímidas

¹¹ Já foi mencionado que as observações foram feitas em duas turmas do Ensino Fundamental I, sendo elas o 1º e o 2º ano. Muitas escolas trazem mais de uma turma para cada estágio, duas de 1º ano, duas de 2º, etc. Mas na referida escola durante o Fundamental I há apenas uma turma de cada: um 1º, um 2º, um 3º, etc. Assim, não houve necessidade de se escolher entre uma turma ou outra.

e outras mais desinibidas. Obviamente, como está previsto nos documentos governamentais relativos à parâmetros educacionais, as crianças do 1º ano estavam em processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Algumas crianças assimilavam a materialidade escrita mais rapidamente que outras, assim, alguns conseguiam ler e distinguir claramente entre signos, enquanto outras tentavam adivinhar o que estava escrito através dos sinais gráficos identificados. A turma mostrou-se muito receptiva desde o início. Algumas crianças entraram para a turma após o começo do ano letivo, mas foram plenamente integradas na turma. Além disso, os alunos revelaram-se muito participativos, mostrando curiosidade e determinação na realização das atividades escolares e nas interações com a pesquisadora.

Já o 2º ano era composto por 25 alunos, 12 meninas e 13 meninos com idades variáveis de 7 a 9 anos. Segundo os professores, a turma mais “difícil” da escola. As crianças eram agitadas, mas mostravam-se sempre dispostas a fazer as tarefas escolares da melhor maneira. Uma das crianças era repetente. A maior parte dos alunos já mostrava desenvoltura na leitura e escrita. Todos retiravam semanalmente algum livro literário da biblioteca para leitura, também todas as semanas as professoras contavam histórias para eles, não somente para o 2º, mas também para o 1º ano. As crianças sabiam escrever em letra de forma e, no momento, estavam aprendendo a fazer escrita cursiva. Quando digo que as crianças, especialmente as do 2º ano, mostravam desenvoltura na escrita, quer dizer que elas iam além da reprodução de palavras escritas no quadro. Elas têm um acervo de signos, em expansão, com os quais sabem gerar sentido escrevendo. Assim como o 1º, o 2º ano foi extremamente receptivo à minha presença. As crianças demonstraram curiosidade desde o primeiro momento. Num geral as crianças interagem bem umas com as outras, sem grandes conflitos e, aparentemente, gostavam da escola. Foram essas as duas turmas observadas.

Antes de a pesquisa iniciar efetivamente na escola, sabia que teria de passar por um período de adaptação. As crianças, as professoras, a comunidade escolar teriam que se habituar à minha presença diária e eu teria de me integrar à nova realidade. Assim, defini um período de uma semana para adaptação. Com todos os documentos relativos ao comitê de ética prontos e o projeto aprovado, compareci na escola para iniciar o período de adaptação. O primeiro dia foi agitado. Entrei nas turmas, me apresentei e disse o porquê estava ali, expliquei também o que pesquisaria e como. Sentei ao fundo da sala. A curiosidade recente das crianças levou-as, em ambas as turmas, a dirigir o olhar diversas vezes para mim. Durante atividades de desenho ou pintura, as crianças vinham até a minha mesa e perguntavam coisas: elas queriam me conhecer. Ao mesmo tempo, algumas de crianças pareciam estar acanhadas, mais tímidas diante da presença de um adulto estranho. A primeira dúvida era sobre como

deveriam me chamar. Apesar de explicar sobre a pesquisa, as crianças não conseguiam assimilar tantas informações abstratas. Então elas se perguntavam e me perguntavam: Será que ela é uma nova professora? Ela vai dar aula para nós? Ela vai vir todo dia? Que que ela vai fazer? A curiosidade era geral. Eu não seria professora deles, não daria aula para elas, mas eu era uma adulta entre as crianças. Assim, passei a ser a Professora Marina. Nos outros dias a curiosidade e agitação inicial foram diminuindo à medida que as crianças se ambientavam comigo e me conheciam. Durante todo o período de observação, passei o recreio com elas, entre grupos das duas turmas. No intervalo, elas podiam interagir mais comigo e de forma diferente do que na sala de aula. As crianças corriam até mim e começavam a falar sobre elas, sem que eu perguntasse nada. Dessa forma, consegui ganhar também a confiança dos mais tímidos de modo que eles conseguissem interagir naturalmente. O período de adaptação foi essencial para que as crianças restituíssem a naturalidade de sua enunciação mesmo com a presença de um outro adulto por perto.

5.2 Era uma vez: o sujeito social marcado na enunciação das crianças

Os registros das situações interativas das crianças iniciou efetivamente em 21 de agosto de 2017. Nesta seção, realizo o estudo e a descrição de situações de interação que têm alguma relação com o contexto socioeconômico e cultural em que as crianças estão inseridas. Diversas vezes durante o decorrer da pesquisa as crianças falavam sobre onde moravam, sua família e vizinhos, seus amigos e as atividades que faziam nos horários em que não estavam na escola. De todos os registros faço recortes com o objetivo de entender quem são essas crianças através de suas construções discursivas. Os recortes podem ser definidos como partes de uma enunciação, essas partes são selecionadas por mim (pesquisadora) de modo a estudar apenas registros que atendam aos objetivos da pesquisa, ou seja, que as crianças falem sobre suas famílias, seus contextos sociais ou sobre a escrita. Os recortes são organizados em temas, os temas são efetivamente o conteúdo temático do recorte enunciativo. O tema de cada recorte é definido pelo título dado a enunciação. Assim, o recorte é uma parte de um registro selecionado pela pesquisadora, parte que apresenta um tema definido e que se relaciona com os objetivos da pesquisa. De acordo com Franchi (1989), as crianças estudadas por ela mostravam sensibilidade também para as diferenças sociais e os problemas enfrentados na situação socioeconômica mais desfavorecida a que pertenciam. Ler a constatação da autora provocou em mim o desejo de estudar se isso acontecia também com as crianças que eu

estava observando e quais outros aspectos do meio socioeconômico seriam evidenciados por meio da enunciação. Assim, passo ao primeiro recorte enunciativo transcrito para estudo.

Recorte 1: O que você quer ser quando crescer? – 21 de agosto de 2017 – 2º ano

Contexto: Este recorte representa uma interação entre professora e alunos. A professora pergunta a eles “O que vocês querem ser quando crescer?” e dá a palavra a cada aluno de modo que todos digam seu “sonho profissional”. No entanto, uma transcrição completa da interação seria muito longa. Então, no recorte a seguir há a enunciação da Professora do 2º ano e de três meninas, Ca (7 anos), Lara (7 anos) e Nati (7 anos), além de uma resposta apenas corporal de Artie (7 anos). Obviamente, há enunciações anteriores e posteriores às transcritas.

(...)

Prof bombeiro também... Ca

Ca professora de educação física

Prof professora de educaÇÃO física... Artie...

Corpo (Artie faz uma cara pensativa, leva o dedo indicador até a lateral da cabeça, porém não responde nada)

Prof vai pensando... Lara

Lara professora

Prof professora óóó... Nati

Nati ããh..... cabelereira

Prof cabelereira também?... ó você e a Yas podem abrir um salão juntas... vocês podem ser sócias... Jon

(...)

Os estudos das interações vistas aqui nesta seção têm como objetivo a análise das enunciações que apresentam traços do contexto socioeconômico e cultural das crianças, assim, nem todos os conceitos e princípios teóricos que fundamentam a análise definidos no capítulo anterior serão especificados. A importância aqui está nas escolhas do sujeito ao se enunciar. A mesma pergunta foi feita a todos os alunos. Alguns, como Artie, não tiveram resposta, compreensível pela idade deles. Dentre as profissões escolhidas pelos sujeitos estão as acima enunciadas: cabelereira, bombeiro, professora. Assim como outras: policial, delegado, mecânico, etc. Mas o que isso quer dizer? Pensando na questão da ideologia dos

signos, as crianças têm um repertório de signos e escolhas linguísticas e sociais que estão relacionadas ao seu contexto social e às pessoas com quem interagem. A predominância de profissões como cabelereiro, policial, bombeiro e professor está ligada ao fato de que são essas as profissões que as crianças conhecem e às quais têm acesso através do seu meio social. Ora, em um meio social violento é natural que existam crianças que queiram ser policiais, vistos como os detentores do poder e da justiça. Outro meio em que as crianças estão inseridas é a escola, daí o fato de muitas afirmarem o desejo de ser professor. A reprodução de profissões que já conhecem de seu meio evidencia o quanto o social permeia as interações e as enunciações dos sujeitos como um todo: “*A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.*” (BAKHTIN, 2006, p. 115-116, grifo do autor). Há crianças que têm acesso a um meio socioeconômico mais privilegiado, é o caso de duas meninas que enunciaram o desejo de se tornarem veterinária e médica pediatra, respectivamente. Tudo remete à questão do meio social que constitui o sujeito e da ideologia que impregna os signos. O próximo recorte também fornece reflexões sobre o contexto social das crianças.

Recorte 2: Ocupação dos pais – 22 de agosto de 2017 – 1º ano

Contexto: Durante uma atividade escolar as crianças pintam um desenho, enquanto isso a pesquisadora conversa com algumas crianças sobre a ocupação dos seus pais. Nesse caso a pesquisadora participa diretamente como sujeito da enunciação.

(...)

Nay meu pai trabalha o diiiiia todo e só chega as NOVE horas da noite

Pq no que ele trabalha?

Nay ele trabalhaaa... numa garagem (xxx) carro

Comentário (parte da fala da Nay ficou incompreensível por causa das sobreposições de outras vozes na sala de aula)

(...)

Pq tua mãe trabalha também?

Nick ahãã... lá na loja do meu pai

Pq como é... o que a loja dele vende?

Nick com-pu-ta-dor, geladera, maquina de lavar roupa e aparelho e não sei mais

Pq e tua mãe também trabalha Nayane?

Nay minha mãe trabalha ela trabalhaaa... trabalhava e trabalha nas quintas e nas

sextas... daí ela trabalha de salão de beleza também na minha casa

(...)

Antes de passar efetivamente ao próximo recorte, há reflexões sobre este Recorte 2. Os pais de Nick são ambos vendedores de uma loja de eletrodomésticos. O pai de Nay trabalha cuidando de uma garagem no centro e a mãe como cabelereira. Através das profissões mencionadas pode-se relacionar este recorte ao Recorte 1. Ora, se minha mãe é cabelereira eu posso ser cabelereira. O que comprova que as crianças se apropriam do repertório profissional a que têm acesso. Outra reflexão levantada a partir dessas enunciações é a de que os pais não têm grau de instrução superior, no máximo um grau técnico. Sendo assim, ocupam uma posição social que poderia ser definida como de classe média baixa. E as crianças comprovam, no recorte a seguir, ter conhecimento sobre a posição que ocupam socialmente.

Recorte 3: Eu sou pobre – 22 de agosto de 2017 – 1º ano

Contexto: A interação ocorre entre a pesquisadora e Nick (7 anos). As crianças estão fazendo uma atividade em sala de aula, após falarem um pouco sobre suas famílias, Nick afirma ser pobre, a partir disso decorre o seguinte recorte enunciativo.

(...)

Nick eu sou pobre...

Pq por que pobre?

Nick eu não tenho dinheiro

Pq tu não tem, mas o teu pai e tua mãe têm

Corpo (Nick acena negativamente com a cabeça em resposta a minha afirmação)

Pq como não? Eles trabalham numa loja...

Nick mas se eles ganham dinheiro... eles têm que pagar as contas e eles têm que pagar a casa... e eles têm que pagar a casa porque senão vamos perder a casa

(...)

As crianças têm clareza sobre sua situação social e se afirmam enquanto sujeitos a partir dela, é o que se vê na enunciação de Nick. A menina se autoafirma pobre, mas o que é pobre para ela? Ela não tem dinheiro, os pais dela também não. Então eles são pobres. Quando eles ganham dinheiro, eles têm de pagar as contas. O enunciado final de Nick pode ser visto como uma reprodução da fala dos próprios pais que possivelmente falam sobre ter

que pagar as contas regularmente. Nick assimila o que seus pais enunciam no ambiente familiar e se apropria disso na sua enunciação. Assim, a aluna se constitui como um sujeito que se vê em situação de pobreza, situação desfavorecida, pelo fato de não ter dinheiro. Percebe-se também a preocupação dela com a casa, porque se os pais não pagarem eles vão perder a casa. Por isso eles são pobres, porque eles têm de pagar as contas e a casa para ter onde morar. Essas constatações confirmam a afirmação de que “o organismo humano não pertence a um meio natural abstrato, mas faz parte integrante de um meio social específico” (BAKHTIN, 2006, p. 52), pois de que outra forma Nick poderia enunciar senão através de sua experiência e constituição enquanto sujeito de um meio social específico? Nick, assim como as outras crianças e os outros sujeitos pertencem a um meio social e seu meio social está marcado em suas enunciações. O recorte seguinte reforça aquilo dito até então.

Recorte 4: Meu pai faz jogo do bicho – 22 de agosto de 2017 – 1º ano

Contexto: A pesquisadora interage com duas meninas, Ritinha (6 anos) e Tina (6 anos). Elas estão fazendo uma atividade de sala de aula, durante a qual a pesquisadora pergunta o que os pais delas fazem, no que trabalham. As meninas então passam a falar sobre a ocupação de seus pais e Tina, em determinado momento, afirma que seu pai faz jogo do bicho.

(...)

Pq e porque que teu pai viaja? – (referindo-se a Ritinha)

Ritinha é porque ele trabalha (xxx) daí ele é caminhoneiro

Pq ããh... e a tua mãe trabalha?

Tina [UUH MEU Pai faz jogo do bicho

Pq faz o quê?

Tina jogo do bicho

Pq teu pai faz jogo do bicho?!?

Corpo (Tina ri da expressão da pesquisadora)

Pq e a tua mãe?

Tina ããh é enfermeira

(...)

Pq e a tua mãe Ritinha... faz o que? ela traballha?

Ritinha ela é ca... ela é cabeleireira ela trabalha de cabelereira lá em casa

(...)

No Recorte 4 as crianças falam também sobre a ocupação de seus pais. Novamente temos uma mãe cabelereira, o que demonstra o motivo de várias crianças afirmarem o desejo de ser cabelereira no Recorte 1, mesmo que os pais daquelas não exerçam essa profissão, é uma das profissões que as crianças têm mais contato em seu meio social. Outra ocupação destacada no recorte acima é o do pai de Tina, uma ocupação um tanto inusitada, ele faz “jogo do bicho”. Bom, o “jogo do bicho” é uma espécie de aposta, como no caso da Megasena, só que esse é um jogo proibido em muitos estados, mas ainda feito em Passo Fundo. Não é exatamente uma profissão, mas é uma ocupação. No entanto, não é uma ocupação que traga uma renda fixa, pois ele depende das apostas das outras pessoas, sem as quais ele não ganharia nada. Além da instabilidade, mesmo quando há apostas, a renda é baixa.

Já a mãe de Tina é enfermeira, ou seja, tem um grau de instrução mais elevado em relação aos demais vistos até então. Dessa forma, mesmo que o pai não consiga fazer apostas a renda da casa é mantida pela mãe que tem vínculo com um hospital de Passo Fundo. Os recortes até agora interpretados são utilizados de forma a fazer um quadro da situação social que essas crianças ocupam, qual a renda média de seus pais de acordo com sua ocupação e qual a consciência das crianças sobre sua situação socioeconômica. Mas outra constatação que os áudios trouxeram foi acerca da complicada estrutura e relação familiar dessas crianças. Os recortes abaixo comprovam essa situação.

Recorte 5: Eu tenho dois irmãos – 22 de agosto de 2017 – 1º ano

Contexto: Durante uma atividade escolar a pesquisadora pergunta a Nick (7 anos) e Nay (7 anos) se eles têm irmãos. As meninas falam sobre seus irmãos e Nay diz ter uma irmã que mora com a tia e não com a mãe.

(...)

Nick eu tenho dois irmãos e mais uma irmã, eu so filha do meu pai e esses dois aqui são filho da minha mãe e do meu pai

Nay eu tenho uma irmã por parte de mãe

Pq tem uma irmã por parte de mãe?

Nay uhum

Pq e tu não mora com a tua mãe?

Nay eu morou com a minha mãe mas a minha irmã não mora...

Pq huum

Nay porque a minha tia... ela não deixa minha irmã... a minha irmã mora lá

Pq	porque que tua tia não deixa ela morar lá?
Nay	porque a minha irmã sempre morou com ela e a minha irmã que iir mora lá mas a minha tia não deixa
	(...)

Nick tem dois meios-irmãos e uma meia-irmã, ela mora com o pai e com a mãe de seus irmãos que é sua madrasta, mas que ela considera sua mãe. Uma família de seis pessoas e os pais têm que sustentar a família com empregos de vendedor. Por isso Nick diz ser pobre no outro recorte, os pais conseguem pagar as contas e a casa, que não é própria, mas estão sempre sem dinheiro. Já a Nay tem uma irmã que sempre morou com a tia, e, apesar da irmã querer voltar a morar com a mãe, a tia não deixa. Nay não explica quais as circunstâncias levaram a irmã a morar com a tia e não com a mãe. Tina também fala sobre a relação de sua mãe e seu pai no recorte a seguir.

Recorte 6: Meu pai e a minha mãe vivem brigando – 22 de agosto de 2017 – 1º ano

Contexto: A interação é entre a pesquisadora e duas meninas, Ritinha (6 anos) e Tina (6 anos). O recorte mostra Tina falando sobre a relação conflituosa de seus pais e Ritinha apenas tenta retormar a palavra, mas é interrompida.

	(...)
Pq	vocês moram também com a mãe e com o pai?
Tina	ahã eu moro
Ritinha	meu pai viaja às vezes mas/
Tina	OO meu pai e a minha mãe vivem brigando nunca se dão
Pq	eles brigam? sempre?
Tina	brigam sempre não às vez não
	(...)

O pai de Tina faz “jogo do bicho” e a mãe é enfermeira. A filha mora com os dois, mas, de acordo com a menina, eles brigam quase sempre. A menina presencia as brigas, pois de outra forma não falaria sobre elas. Todos esses recortes demonstram que as crianças ocupam, em sua maioria, uma posição social desprivilegiada e que tem consciência disso. Também revela que elas se apropriam do discurso dos pais para enunciar, como é o caso de Nick ao dizer que eles “têm que pagar a casa senão vamos perder”, esse discurso, antes de ser

de Nick, ela ouviu de seus pais. Os recortes, além de constatarem a posição social das crianças, ainda revelam as complicações relacionadas à estrutura e as relações dentro de suas famílias. O contexto socioeconômico e cultural dessas crianças regula suas construções enunciativas, uma vez que o “pensamento, desde a origem, pertence ao sistema ideológico e é subordinado a suas leis” (BAKHTIN, 2006, p. 59). Assim, a criança baseia suas enunciações a partir das interações já estabelecidas e dos discursos do meio social em que esta inserida. Mas como isso se relaciona na constituição da criança-sujeito perante o ato interacional da escrita? Reflito sobre isso na próxima seção, onde se estudará, a partir dos princípios teóricos, as enunciações das crianças relacionadas especificamente à escrita.

5.3 Era uma vez: a constituição da criança-sujeito via ato interacional da escrita

A terceira parte deste capítulo destina-se à análise das situações de interação registradas a partir dos princípios e conceitos teóricos derivados de Bakhtin. Especificamente aquelas enunciações em que a criança fala especificamente sobre o ato da escrita ou enunciações em que ela está escrevendo. Assim, busco compreender: como a criança concebe a escrita, qual o seu discurso relativo a escrita e de quais signos se utiliza para isso, se e quais outros discursos permeiam o seu discurso, como a criança interage com o ato de escrever, como se constitui enquanto sujeito escrevente, etc. Procuro atender, dessa forma, aos objetivos desta pesquisa. Como o discurso do sujeito está permeado pelas ideologias do contexto socioeconômico e cultural a que pertence, faço referência a observações feitas na segunda seção do presente capítulo.

Primeiro faço a análise de cada recorte enunciativo transcrito, estabelecendo o sentido da enunciação como um todo e identificando os sujeitos da interação. Após reúno todos em uma análise da constituição desse sujeito diante do ato da escrita. Passo agora ao primeiro recorte.

Recorte 7¹²: Por que é importante saber ler e escrever? – 01 de setembro de 2017 – 1º ano - Vídeo

Contexto: As crianças estão começando a aprender ler e escrever. A professora então pergunta porque é importante saber ler e escrever. Cada criança dá sua resposta de acordo

¹² O primeiro recorte desta seção é denominado Recorte 7 devido a continuação da ordenação numérica iniciada na seção anterior. Assim, darei sequência à numeração dos recortes de modo a não criar confusões entre um recorte e outro.

com as concepções que tem de escrita. Há a interação entre a professora e diversas crianças da turma. Depois a professora pergunta “Por que na escola a gente aprende ler e escrever?” gerando mais respostas por parte das crianças.

(...)

Prof Lu

Lu pra nós não ser burro

(...)

Prof Jul

Jul pra nós passar de ano... (xxx)

Prof uhuun passar pro segundo ano... Ritinha

Ritinha passar pro segundo ano e pros pró... pros próximos anos e aprender a escrever emendado

(...)

Prof porque que na escola a gente aprende a ler e a escrever?

Comentário (Logo após a pergunta todas as crianças começar a falar juntas, por isso há um trecho que fica incompreensível. O enunciado abaixo é o primeiro claramente ouvido.).

Aninha PRA SER ADULTO

(...)

Aninha pra ter filho

Prof ah pra ter filho precisa saber ler e escrever?!

Corpo (Aninha responde afirmativamente com a cabeça)

(...)

Fer pra aprender a... tipoo se o patrão teem que... escrever o que que tem que fazer no trabalho que que o chefe quer que faça tem que escrever emendado também

(...)

Lu pra ir para a faculdade

Prof ai que ÓÓTimo...

O recorte anterior apresenta diversos cortes, isso se deve à sobreposição de vozes das crianças que por vezes falavam todas juntas. Como foi dito no **Contexto**, a interação fica por conta da professora e das crianças. Primeiro a professora, motivada pelo fato de que as crianças estão em alfabetização e sabendo do tema da minha pesquisa, pergunta aos alunos

“Porque é importante saber ler e escrever?” e vai obter diferentes respostas. A professora se constitui como *eu* da enunciação por ser a primeira a falar, o primeiro turno é dela. Mas logo após a palavra é assumida por uma das crianças. O momento em que a criança assume o *eu* é o que realmente interessa nesta pesquisa. A primeira criança a falar é Lu (7 anos), naquele momento ele se constitui *eu* da interação e assume que todos os outros na sala são *outros*, tanto a professora, quanto os colegas. A enunciação dele será construída a partir da constituição da sua plateia, os *outros* são essenciais para as escolhas do *eu* e para a construção do seu enunciado. Se Bakhtin (2011, p. 31) afirma que nossa imagem “nós a avaliamos não para nós mesmos mas para os outros e através dos outros” e ela só ganha acabamento através dos outros, o mesmo acontece com nossa enunciação que ganha enformação pelos interlocutores imediatos.

Lu (7 anos), Ritinha (6 anos), Aninha (6 anos) e Jul (6 anos). Lu tem um irmão gêmeo idêntico e vive com ambos os pais. Ritinha também mora com os pais e com a irmã mais velha, seu pai é caminhoneiro e sua mãe é cabelereira, a menina sofre com a morte da madrinha e fala diversas vezes sobre isso. Aninha mora com os pais e a irmã, a mãe é empregada doméstica e o pai é vereador no município, faz aula de inglês e vem de carro com o pai para a escola. Jul mora com a mãe que é enfermeira, o pai dorme em casa, mas trabalha em Tramandaí para onde ele vai e volta todos os dias. Cada criança assume sua posição de sujeito da enunciação ao enunciar. Cada um se constitui *eu* e assume os demais como *outros*: “essa forma do eu, na qual vivencio só a mim, difere radicalmente da forma do *outro*, na qual vivencio todos os outros indivíduos sem exceção” (BAKHTIN, 2011, p. 35). Mas qual o *ele* desse recorte enunciativo em específico? O *ele* também pode ser entendido como o referente, aquilo sobre o que se fala. O *ele* também é necessário para qualquer enunciação. Nesse caso sobre o que se fala? Sobre a importância da escrita e da leitura. Então o *ele* é essa escrita e leitura da qual se fala, da qual as crianças definem a importância. Sabe-se agora quem são os sujeitos da interação. A enunciação em si está também ligada a essa constituição do *eu*. Ora, para quem escrever é importante “pra nós não ser burro”? Para o Lu, esse é o discurso dele que ele assumiu de sua posição única enquanto *eu* e através das ideologias que carrega do seu contexto social. Uma criança poderia repetir o enunciado de Lu, mas já seria outra enunciação, com outro sentido, vindo de um outro sujeito com uma carga social diferente e que ao enunciar colocou o Lu como *outro* e a si mesmo como sujeito enunciador. Se o tempo não se repete e segue em frente linearmente, como a enunciação pode se repetir? Não pode. Pode-se repetir o mesmo sinal gráfico, mas o signo ideológico terá sempre um sentido diferente. Os sujeitos não carregam as mesmas ideologias, pois essas dependem da carga

social e cultural do contexto em que estão inseridos. Assim, cada signo de que o sujeito se apropria terá um conteúdo ideológico para ele e um outro conteúdo ideológico para os outros, dependendo de sua constituição social.

Para Lu, é importante saber ler e escrever para não ser burro, há uma concepção de que se não souber ler e escrever a pessoa será burra. Mas como ele chegou à conclusão de que se não aprender será burro? Esse é um discurso dele ou a apropriação de um discurso de outro? Para Jul é importante para passar de ano, para Ritinha é importante para passar de ano e aprender escrever emendado. Já se percebe aqui o *status* superior que a letra cursiva representa para as crianças. E por que eles aprendem a ler e escrever na escola, a professora pergunta. A Aninha acha que eles aprendem a ler para ser adulto e para ter filhos. Fer diz que é importante saber ler e escrever para fazer as coisas que o chefe manda. Já para Lu eles aprendem para poder ir a faculdade. Quais crianças relacionaram a escrita com a sua posição enquanto criança? Jul e Ritinha reconhecem à escrita uma importância mais imediata, para passar de ano, para progredir na escola. Para eles a escrita tem uma importância prática, mesmo que ainda represente apenas um instrumento para seguir adiante para o segundo ano. Outros atribuem uma importância da escrita para seu futuro, não para o momento: para ser adulto, para ter filhos, para fazer o que o chefe manda, para ir a faculdade. Ora, as crianças são, obviamente, crianças, elas não têm filhos, não têm emprego e não vão para a faculdade e, possivelmente, não sabem como é a faculdade. Então como produziram essas enunciações? A origem não é delas, são discursos produzidos por adultos. Os adultos produzem discurso, as crianças ouvem, assimilam e se apropriam:

A enunciação do narrador, tendo integrado na sua composição uma outra enunciação, elabora regras sintáticas, estilísticas e composicionais para assimilá-la parcialmente, para associá-la à sua própria unidade sintática, estilística e composicional, embora conservando, pelo menos sob uma forma rudimentar, a autonomia primitiva do discurso de outrem, sem o que ele não poderia ser completamente apreendido. (BAKHTIN, 2006, p. 148).

As crianças não reproduzem discurso. Como falei, não há simples repetição. Elas associam o enunciado dos adultos (pais, avós, familiares, professores, vizinhos) à sua própria linguagem e o reformulam para atender as suas próprias necessidades. No entanto, para trazer esse discurso, a criança deve ter ouvido isso antes. Ressalto aqui a importância do contexto social da criança. Como evidencio na seção anterior, o sujeito constrói seu discurso a partir de sua posição de determinado contexto social. Durante toda a situação de interação, discursos como “para não ser burro”, “para passar de ano”, “para conseguir emprego” foram enunciados

por mais de uma criança e em mais de um momento. Os discursos das crianças demonstram que a principal preocupação advinda dos discursos dos adultos com a educação delas é o de continuar estudando (passar de ano) e conseguir um emprego. Somente uma criança falou em “ir para a faculdade”, evidenciando que, de modo geral, no contexto social das outras crianças elas não têm contato com pessoas que foram para a faculdade ou que não ouvem dos adultos com quem convivem discursos sobre faculdade, universidade, etc. O fato de que há outros discursos trespassando as enunciações das crianças reafirma o dialogismo como constituinte do discurso. Há uma relação de sentidos que se estabelece entre os enunciados dos adultos assimilados e reconstruídos pelas crianças. Mesmo que as palavras sejam as mesmas, são dois enunciados, o do adulto e o da criança, mas há uma relação de sentido entre eles.

O *tema* da enunciação, que é único e não reiterável, é um em cada enunciação das crianças. O *tema* da enunciação de Lu é o de que ele está na escola para aprender a ler e escrever e não ser burro, logo quem não sabe é burro e isso é o que significa a escrita para ele, não ser burro. O mesmo acontecerá nos outros enunciados, os quais já foram comentados anteriormente. Cada construção é única, individual e não reiterável. A enunciação em si não se repete. Mas até agora só um recorte foi considerado. Trago agora um outro recorte, observando as semelhanças e diferenças entre o primeiro e este segundo.

Recorte 8: A história da escrita – 01 de setembro de 2017 – 2º ano - Vídeo

Contexto: Durante a semana uma das professoras trabalhou o livro infantil “A história da escrita”, que, como o nome diz, fala sobre a história da escrita. No registro, a professora retoma a história do livro e faz perguntas relativas ao ato de escrever. A interação acontece entre a professora e diversas crianças da turma que respondem as suas perguntas.

(...)

Prof vocês acham que é importante saber ler e escrever?

Crianças SIIIIIIIM

Prof agora... porque será que é importantíssimo saber ler e escrever? levanta a mão

Artie pra aprender e fazer faculdade

Prof LD

LD eu sei porque... para a aprender a ler a escrever pra ir aprendedo pra ajudar mais o nosso cérebro a pensar

Prof e dai se nosso cérebro pensar pensar e pensar que que acontece?

Criança 1	a gente vira um profissional né
Prof	aah vira um profissional
Criança 2	pra ser alguém na vida
(...)	
Prof	aaah olha que importante o que o Artie falou ele disse que tem um vizinho que ele não estudou né quando era criança assim na idade de vocês... ai depois de adulto ele viu como fazia falta e ele voltou a estudar
Artie	não... só porque elee chego no trabalho e não entendeu nada... e dai ele foi ele não tá estudando nas escolas ele já tem uma prô que vai lá na casa dele
Corpo	(Durante sua enunciação Artie faz gestos, no trecho “não entendeu nada” acena negativamente com a cabeça e no trecho “ele não tá estudando nas escolas” ele mostra a sala de aula com a mão).
(...)	

O recorte “A história da escrita” representa uma interação entre a professora e os alunos do 2º ano. Na semana que se passou outra professora trabalhou com as crianças o livro “A história da escrita”. A obra infantil traz o surgimento das primeiras escritas até o contexto atual, onde se pode escrever em diferentes suportes. As crianças já sabiam escrever em letra de forma, no momento estavam aprendendo a escrever em letra cursiva. As duas questões, o trabalho com o livro e a aprendizagem da letra cursiva, levaram a professora do 2º ano a perguntar aos alunos sobre a importância da escrita. Os Recortes 7 e 8 foram registrados em vídeo. No Recorte 8 há marcas relativas ao movimento corporal das crianças, que não seria possível de ser contemplado em um registro somente auditivo.

Logo após a primeira pergunta da professora, todas as crianças gritam e unísono “SIIIM”, ou seja, todas acham que é importante saber ler e escrever. Então a professora faz outra pergunta “agora... porque será que é importantíssimo saber ler e escrever?” e pede para quem quiser responder levantar a mão. Diferente da pergunta anterior, a que todos responderam sim, após a segunda pergunta poucos foram os que tinham uma resposta e levantaram a mão para falar. O primeiro deles foi Artie (7 anos) “pra aprender e fazer faculdade”. Há uma preocupação do menino em estudar e ir para a faculdade marcada em sua enunciação. No entanto, como acontece no registro anterior, esse não é um discurso que nasce dele, pois ele não sabe ainda o que é uma faculdade, ou seja, é um discurso que ele assimilou de um adulto. A posição social de Artie em relação a outros é um pouco mais favorecida, pois

convive com pessoas que vão à faculdade ou que sabem o que é uma faculdade, que se preocupam com um grau superior de instrução, preocupação que não é recorrente nas famílias mais desfavorecidas. Muitas outras famílias, como as vistas na seção anterior, preocupam-se mais em como pagar as contas, como ter casa para morar, em que os filhos consigam um emprego futuro, do que com a faculdade em si. Artie se constitui como um sujeito que aprende a escrever com o objetivo de ir à faculdade. Não um objetivo prático e recente, mas um objetivo a longo prazo que ele construiu a partir de outros discursos ouvidos.

LD (9 anos) em relação aos demais alunos da turma é o mais velho. De acordo com a idade, deveria estar já no 3º ano, talvez devido a isso é um dos poucos que consegue escrever em letra cursiva naturalmente e sem dificuldades. O menino mora em um bairro muito violento da cidade junto com seus pais. É o mais desinibido da classe e tem resposta para tudo. Para a pergunta feita pela professora, LD responde que é importante “aprender a ler a escrever pra ir aprendendo pra ajudar mais o nosso cérebro a pensar”. A resposta dele diferencia-se de todas as demais respostas. Para o menino, a escrita não tem somente uma utilidade futura ou não serve só para passar de ano. A escrita serve para aprender e ajudar a pensar. Diferente das demais crianças, para ele a escrita tem um sentido imediato. O discurso de LD não é uma reconstrução/ressignificação do discurso de um adulto, mas é uma construção dele, influenciada por seu contexto socioeconômico e cultural. A percepção de que a escrita ajuda a pensar advém do próprio sujeito e de sua percepção enquanto sujeito escrevente. Não do adulto que diz que escrever é importante por esse ou aquele motivo. No entanto, a concepção de LD, até agora, é a única que traz um objetivo real, significativo e imediato para escrita. Claro, a construção da enunciação de LD não depende só dele, mas também dos *outros*, seus interlocutores imediatos. Nesse caso a professora e os colegas. Então ele constrói seu enunciado de forma a não utilizar aquilo que seus colegas já disseram e também modela seu discurso de modo a atingir a apreciação do adulto da enunciação, da professora. Afinal a palavra sempre se dirige à um interlocutor e “variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos” (BAKHTIN, 2006, p. 114). Por isso a enunciação de LD é construída a partir daquele contexto imediato e não seria a mesma se mudassem-se os interlocutores.

Da mesma forma que ocorre no outro recorte, cada vez que uma criança se enuncia ela se constitui *eu*, sujeito da enunciação. Artie se constituiu sujeito (*eu*) de sua enunciação, LD se constituiu sujeito (*eu*) de sua enunciação. Todos os demais são *outros* e dão acabamento à enunciação do *eu*. Não só o discurso de LD, mas o de Artie e o de todas as outras crianças são

delineados por seus interlocutores imediatos: a professora e os colegas. Ora, “a situação dá forma à enunciação” (BAKHTIN, 2006, p. 116). Mas a constituição de LD em relação a escrita é diferente dos demais. Será que isso acontece com outras crianças? Bom, a resposta está nos recortes. Vou continuar a explorar, então, o Recorte 4.

A professora assume o discurso de LD e formula mais uma questão: “e daí se nosso cérebro pensar pensar e pensar que que acontece?”. Há duas crianças que respondem a essa pergunta, denominadas Criança 1 e Criança 2. As duas crianças não foram identificadas¹³. A Criança 1 responde a pergunta da professora dizendo que o que acontece é que “a gente vira um profissional né” e a Criança 2 retoma a pergunta anterior da professora e ao mesmo tempo reforça a enunciação do colega, é importante saber ler e escrever para pensar e “ser alguém na vida”. Ambas as crianças produzem seu discurso retomando e reconstruindo o discurso dos adultos com quem convivem, da mesma forma que as crianças anteriores fizeram, com exceção de LD. É comum pais dizerem para seus filhos que eles devem estudar para “ser alguém na vida” e a Criança 2 ressignifica esse discurso para suas próprias necessidades imediatas, nesse caso, responder a pergunta da professora.

Na sequência do recorte há um corte. O que acontece é que várias crianças começam a falar, então Artie levanta de seu lugar, vai até a professora e fala algo a ela que não é possível de ser ouvido. Ele se senta e a professora segue a enunciação comentando aquilo que Artie lhe disse: “aaah olha que importante o que o Artie falou ele disse que tem um vizinho que ele não estudou né quando era criança assim na idade de vocês... ai depois de adulto ele viu como fazia falta e ele voltou a estudar”. Nesse caso o que importa é o conteúdo do contado. Artie tem em seu meio social um vizinho que não estudou quando criança e agora retomou os estudos, e o menino conta o motivo: “não.. só porque elee chego no trabalho e não entendeu nada... e daí ele foi ele não tá estudando nas escolas ele já tem uma prô que vai lá na casa dele” e para reforçar ele faz gestos corporais. Em “não entendeu nada” ele acena negativamente com a cabeça e em “não ta estudando nas escolas” ele mostra a sala com a mão. A comunicação verbal é sempre “acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.)” (BAKHTIN, 2006, p. 126). O sentido da enunciação de Artie serve de justificativa do porquê muitas crianças afirmarem que a escrita é importante para “fazer o que o chefe manda”, para “arruma

¹³ Apesar de o registro ser em vídeo, a câmera não é capaz de registrar todas as 26 crianças da turma ao mesmo tempo. Os ruídos também dificultaram a identificação das crianças somente pela voz. Para não cometer erros na denominação, preferi denominar as crianças não identificadas com nomes genéricos, como já havia sido especificado no Quadro 2: Normas de transcrição do Capítulo 4.

emprego” e para “ser alguém na vida”. As crianças convivem com adultos, como o vizinho de Artie, que não estudaram e por isso não conseguem atender as demandas do emprego, e acabam ocupando uma posição social inferior devido a não terem uma formação escolar formal. Artie se constitui *eu* e apropria-se desse *outro* em seu discurso de forma indireta. Quem disse que “não entendeu nada” no trabalho foi o vizinho, mas o menino usa este discurso para explicar e para argumentar sobre o que acontece com quem não estuda, quem não aprende a ler e a escrever.

Nos recortes estudados até então, o discurso de LD continua sendo o único que traz um sentido imediato para a escrita. Os demais são ressignificações dos discursos dos adultos que permeiam o contexto social das crianças. Antes de chegar a uma conclusão sobre esses discursos, trago mais dois recortes interativos relacionados à escrita.

Recorte 9: Escrever dá trabalho – 01 de setembro de 2017 – 1º ano

Contexto: As crianças ouviram uma história e estão desenhando e pintando um trabalhinho sobre a história. A pesquisadora interagem com Jul (6 anos) e questiona-o sobre o que ele gosta de fazer e se ele gosta de escrever.

(...)

Pq tu gosta de escrever?

Jul (pensa um pouco)... às vezes...

Pq por que?

Jul dá muito trabalho

Corpo (ao falar o enunciado acima Jul faz uma cara triste e uma entonação também de tristeza).

Jul em casa eu escrevo emendado

(...)

Nesse dia as crianças ouviram uma história contada pela professora. Posterior, a professora pediu que eles produzissem um desenho como registro da história. O recorte anterior apresenta a interação entre mim (pesquisadora) e um dos alunos. Jul, o aluno que enuncia nesse caso, já foi apresentado devido sua presença em outros recortes. Ele se constitui sujeito da enunciação e responde aos questionamentos feitos por mim. Ao ser questionado se gosta de escrever, ele inicialmente não responde e demonstra-se pensativo. Decorrido alguns segundos ele diz “às vezes”. Então eu pergunto “por que?” tentando entender porque há

momentos que ele gosta e outros que não. A resposta de Jul é “dá muito trabalho”. A entonação aqui tem papel fundamental na construção do sentido do enunciado do menino. Ele enuncia a frase “dá muito trabalho” com uma expressão triste e com uma voz igualmente de abatimento, quase sofrimento, ao lembrar de como se sente ao escrever. Para Jul escrever dá trabalho, é cansativo, puxado, custoso. Escrever não é uma atividade fácil e que dá prazer, no entanto ele reconhece que é importante “saber ler e escrever” assim como os colegas. O motivo para ele aprender escrever está diretamente relacionado ao passar de ano, no próximo ano ele também terá que escrever, ou seja, não há descanso. Como escrever não tem um sentido imediato para Jul, então escrever é algo trabalhoso. O discurso que ele ressignifica em sua enunciação não é suficiente para deixar a atividade de escrever prazerosa ou tolerável. Jul volta a enunciar: “em casa eu escrevo emendado”. Uma das afirmações que já foi trazida é que as crianças dão um *status* superior à escrita cursiva. Em outro recorte isto transparece e aqui também. Ora, Jul diz que escrever dá trabalho, mas, ao mesmo tempo, muda seu discurso para elevar sua posição perante ao interlocutor, “eu escrevo emendado”. A escrita cursiva representa para as crianças uma evolução, eles vão evoluir enquanto sujeito porque vão escrever “emendado”, é, para elas, uma elevação da sua posição social de sujeito escrevente. Isso se confirma no recorte a seguir.

Recorte 10: Escrevendo – 25 de agosto de 2017 – 2º ano

Contexto: As crianças estão fazendo uma atividade. A pesquisadora pega uma folha em branco e escreve seu nome em letra cursiva. Um dos meninos levanta e vem até a mesa e pede para escrever também o nome na folha. Mais crianças se juntam ao grupo, observando o que está escrevendo e pedindo para escrever também.

(...)

JV nóóó LD... emendado tu sabe?!

Corpo (JD termina de escrever seu nome, também em letra cursiva, e passa a caneta para JV)

JV eu não sei emendado meu nome

Corpo (JV escreve seu nome me letra de forma)

(...)

Como o próprio item **Contexto** diz, essa é uma interação entre mim (pesquisadora) e algumas crianças. Durante uma atividade que as crianças estavam executando, peguei uma

folha em branco e uma caneta e comecei a escrever meu nome em letra cursiva, com a intenção de ver a reação das crianças que estavam perto. Logo ao começar a escrever, LD veio ver o que eu estava fazendo e pediu para escrever também seu nome. Outras crianças rodearam a mesa, olhando LD escrever e pedindo para escrever depois. No recorte só aparecem LD e JV (7 anos). JV é um menino que mora com os pais bem perto da escola. Ao ver LD escrevendo seu nome em cursiva, JV enuncia “nóóó LD... emendado tu sabe?!”, a entonação aqui também é essencial para entender o sentido. A entonação de JV se constrói a partir da admiração e da surpresa. Como se ele disse “nossa, ele sabe escrever emendado!”. A admiração de JV vem desse *status* superior que as crianças atribuem a escrita cursiva. Aos olhos de JV, o colega LD ocupa uma posição social de sujeito escrevente acima dele, pois ele sabe escrever “emendado” e “eu não sei emendado meu nome”. Ao argumentar que não sabe escrever da mesma forma que o colega o *eu* de JV assume a posição de um sujeito escrevente em escala social inferior, devido a só escrever em letra de forma. As crianças mesmo assumem essa posição ao se enunciar dessa ou daquela maneira, a “*palavra é o fenômeno ideológico por excelência*” (BAKHTIN, 2006, p. 34). O próprio JV colocou LD em uma posição social de sujeito escrevente acima da sua ao enformar o *outro* que era LD com admiração por ele conseguir algo que o *eu* JV não consegue.

Outra constatação, que não se encontra nos recortes e nos registros, mas que foi evidenciada no diário é a necessidade absoluta que as crianças tem de mostrar o que escreveram ao *outro*, em geral um adulto (professor). Tanto no 1º, quanto no 2º ano. No 1º ano a professora geralmente passava algo no quadro para eles registrarem no caderno todos os dias. Cada criança que acabava de copiar chamava a professora para que olhasse o que havia escrito. Em uma atividade com letras de EVA as crianças tinham de escrever palavras sozinhas a partir daquelas que já conheciam. Os alunos escreviam uma palavra e chamavam a professora para ver: “olha prô o que eu escrevi”. No 2º ano o mesmo acontecia, chamavam a professora para olhar o que haviam escrito no caderno. Além das cópias diretas do quadro, quando os alunos faziam produções próprias a primeira coisa que faziam era mostrar a professora. Ora, isso demonstra que, até então, as crianças do 1º e do 2º ano não escreviam para si, mas escreviam para um *outro*, para a professora. Havia uma necessidade de que o *outro* desse acabamento aquela escrita. Assim como produzimos enunciados em função do *outro*, a escrita das crianças era produzida para o *outro*, seu interlocutor, “pode-se dizer que o homem tem uma necessidade estética absoluta do *outro*, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente

acabada” (BAKHTIN, 2011, p. 33). A escrita só tem algum sentido para a criança quando ela tem o *outro*, o professor, para validar, apreciar, ler e interagir.

De um modo geral, os demais registros de interações das crianças sobre ou com a escrita seguem as mesmas concepções que foram vistas até aqui. Ao falar sobre a escrita, as estratégias discursivas utilizadas pelas crianças do 1º e do 2º ano, com exceção de LD, estão em recorrer aos discursos e ideologias presentes em sua formação socioeconômica e cultural, ou seja, se apropriar e ressignificar o discurso de um adulto de seu contexto social, atendendo suas próprias necessidades discursivas. As crianças tinham uma necessidade: responder os questionamentos da professora e assumir sua posição de sujeito discursivo. Como a escrita ainda não atingiu para essas crianças um sentido imediato e prático, elas atendem sua necessidade através da apropriação do discurso de outros (pais, familiares, vizinhos, professores) de forma a garantir sua palavra dentro do contexto interacional.

Como foi dito, há uma exceção. LD, que tem 9 anos, assume já sua posição de sujeito escrevente para construir uma concepção própria sobre a escrita. Sua enunciação não se assemelha à dos demais, pois seu lugar é diferente dos demais. Ele vê a escrita de dentro, ele compreende que a escrita tem um sentido para sua vida nesse momento, ele compreende que ela “ajuda a pensar” e expandir seus conhecimentos. A posição de sujeito que sabe que a escrita tem um significado real e imediato garante que sua concepção de escrita não seja associada ao discurso de um adulto. Ele não reconstrói um discurso, mas constrói seu discurso.

De uma forma, ou de outra, a *“situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”* (BAKHTIN, 2006, p. 115-116, grifo do autor). Se as crianças apenas reconstruírem um discurso de um adulto que ocupe seu meio social ou se elas produzirem um discurso próprio, a enunciação como um todo é determinada pelo meio social dos sujeitos. O conteúdo ideológico impregna toda e qualquer construção discursiva. Outros enunciados apresentam na sua própria estrutura a relação entre discurso e sociedade, quando Nick diz “eu sou pobre” ela considera uma sociedade em que seus pais não têm dinheiro e que eles podem perder a casa, mas em que há, também, outras pessoas que têm dinheiro. Mesmo que LD não reconstrua o discurso de um adulto do seu meio, há discursos que se encontram em relação com o seu. Há uma concepção anterior de que a linguagem está presente em todos os aspectos da nossa vida. Há enunciados, dos próprios pais e professores, e também de outros, que se relacionam ao seu na construção de sentido. Essa relação constitutiva de um discurso com outros é o que faz de todo enunciado dialógico.

Socialmente há sujeitos que ocupam posição social mais elevada que outras, devido à fatores econômicos, culturais, etc. Dentro da constituição de sujeito escrevente também há uma posição superior e inferior que define-se pelos próprios sujeitos. A escrita em si já tem um *status* maior se comparado à modalidade oral. No caso das crianças, elas próprias viam-se como inferiores à alguns colegas, quando, por exemplo, não sabiam escrever em escrita cursiva ou não conseguiam escrever uma palavra em específico. Uma das questões mais fortes constatadas foi a do *status* que elas atribuem a escrita cursiva, como foi observado através dos recortes.

Tudo isso demonstra que a constituição da criança do 1º e 2º ano via ato interacional da escrita é de um sujeito que carece do *outro* para se constituir. Ela precisa que o *outro*, professor, veja e ateste sua escrita. Também é um sujeito que, de modo geral, concebe um discurso sobre a escrita que não é próprio, mas é uma reconstrução dos discursos dos adultos do seu meio social. É um sujeito constituído socialmente e, por isso, seu discurso está permeado de ideologias. É um sujeito que concebe para si um *status* de sujeito escrevente que se eleva a medida que aprende diferentes modos de escrever, como é o caso da escrita cursiva. Após observar todas essas particularidades constatadas acerca dos sujeitos estudados, passo à divisão final desta pesquisa, em que retomo os objetivos propostos na introdução verificando se foram atendidos e como. Finalizando com as constatações a que se chegou através da análise dos recortes transcritos, lembrando, claro, que não tenho pretensão de formulações gerais sobre a constituição dos sujeitos, mas que esta pesquisa é o recorte teórico de uma realidade específica.

6 MEU LIMÃO, MEU LIMOEIRO, MINHAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começo a última parte desta pesquisa destacando que o trabalho de um pesquisador nunca acaba. Há sempre novos aspectos teóricos a se levar em consideração. Há diferentes formas de olhar para o mesmo objeto. A cada momento a pesquisa se transforma de algum modo, pois o pesquisador evolui a cada nova leitura teórica, a cada nova leitura dos registros. No entanto, após o trabalho realizado, há algumas considerações que posso fazer de modo a dar um acabamento a este trabalho. A pesquisa feita resulta da observação da carência de pesquisas, nas áreas da linguística e da pedagogia, sobre a constituição e significação do sujeito diante da escrita em que o foco fosse realmente esse sujeito e sua interação com o outro. Isso me levou a definir o tema inicial da pesquisa: a experiência de significação da criança via ato interacional da escrita, focalizando a constituição do sujeito escrevente.

Sabendo que a criança tem seus primeiros contatos com a escrita, ao se inserir na instituição escolar, pude conceber o espaço onde a pesquisa ocorreria e delimitar de forma mais clara a temática: a experiência de significação da criança do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I via ato interacional da escrita. A pesquisa realizou-se em uma escola pública do município de Passo Fundo, minha cidade de residência. Desde o início sabia que a fundamentação teórica ficaria por conta de Bakhtin e do Círculo de Bakhtin, uma vez que essa corrente teórica explora especificamente a constituição do sujeito social. Através disso, pude estabelecer quais os problemas que a pesquisa investigaria: Como a criança do Ensino Fundamental I vivencia a experiência de significação advinda do ato interacional da escrita? Que aspectos de sua experiência são afetados pela capacidade de interagir por meio da escrita?

Observando o problema da pesquisa, pude estabelecer o objetivo principal: Compreender a constituição da criança de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I como sujeito escrevente na experiência de significação advinda do ato interacional da escrita através de suas diferentes formas discursivas. E, a partir do princípio orientador, determinei quatro objetivos específicos: a) Comparar situações de comunicação oral entre crianças e sua postura, durante a interação, em relação à atividade escrita; b) Identificar o comportamento e as reações da criança-sujeito em relação ao ato de escrever; c) Descrever como a interação em sala de aula é modificada ou está relacionada ao ato de escrever; e d) Entender teoricamente como se dá a constituição do sujeito através da escrita.

Após analisar detalhadamente os recortes selecionados das interações entre as crianças cheguei à algumas constatações. A primeira constatação é relativa à constituição do sujeito.

Segundo Bakhtin (2011, p. 33), o sujeito “tem necessidade do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada”. Constatei que a criança, ao se constituir sujeito escrevente, ou seja, via ato de escrita, também tem uma necessidade absoluta do *outro*, nesse caso o interlocutor imediato é o professor, para sua enformação. Há uma necessidade para que o professor ateste o discurso escrito da criança através de sua posição de interlocutor. Outra constatação vem do princípio de que um locutor “para constituir seu discurso, leva em conta o discurso de outrem” (FIORIN, 2008, p. 19). De modo geral, o discurso que a criança concebe sobre a escrita não é próprio, mas é uma reconstrução dos discursos dos adultos do seu meio social. Como é o caso das transcrições em que as crianças se enunciam através da reconstrução dos enunciados de seus pais e professores.

O sujeito em Bakhtin (2006, p. 52) também é “parte integrante de um meio social específico” (BAKHTIN, 2006, p. 52). As crianças fazem parte de um meio social específico e por isso seu discurso está permeado das ideologias agregadas por ela desse meio social, como é o caso do discurso “eu sou pobre”. Como sujeito que faz parte de uma realidade específica, ele também ocupa uma posição superior ou inferior na escala social, dependendo de fatores econômicos, culturais, etc. O sujeito escrevente, como foi constatado, também ocupa uma posição superior ou inferior na escala de sujeito social escrevente, uma criança que sabe escrever com escrita cursiva tem um *status* mais elevado, pois a própria escrita cursiva tem um *status* elevado para as crianças. Todas essas constatações podem ser vistas como conclusões a que a pesquisa chegou, mas são conclusões que só se aplicam à realidade específica estudada. As constatações/conclusões podem ser conferidas no Quadro 3:

Quadro 3: Conclusões-constatações sobre as crianças-sujeitos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I

Conclusões-constatações acerca das crianças-sujeitos escreventes do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I
A criança, ao se constituir sujeito escrevente, tem necessidade absoluta do <i>outro</i> , professor, de sua aprovação e apreciação, para a enformação do seu discurso escrito.
O discurso que a criança concebe sobre a escrita não é próprio, mas é uma reconstrução-ressignificação dos discursos dos adultos do seu meio social (pais, vizinhos, professores).
As crianças fazem parte de um meio social específico e por isso seu discurso está permeado das ideologias advindas desse meio social.
Uma criança que sabe escrita cursiva tem <i>status</i> mais elevado em relação às que só sabem

escrita de forma, uma vez que as próprias crianças atribuem um *status* mais elevado à escrita “emendada”.

Fonte: Quadro construído pela autora a partir das constatações a que chegou durante o estudo dos registros das situações de interação.

Devo, no entanto, retomar uma das observações feitas durante a análise dos recortes. LD tem uma concepção da escrita diferente das demais crianças. Isso se deve ao fato de ele atribuir à escrita um significado real e imediato. A escrita lhe serve, pois “ajuda a pensar”. Ora, é uma exceção? Sim, ele está também no 2º ano. No entanto, LD é o único na turma com 9 anos e ele continua na turma por ser repetente. Ele está há mais tempo em contato com a escrita para chegar a outras concepções sobre o ato de escrever que as demais crianças do 2º ano não chegam. Pela idade, LD deveria estar no 3º ano. Mas o que eu quero dizer com isso? Que a criança atribui um sentido imediato para a escrita a partir do 3º ano? Eu me detive em estudar o 1º e o 2º ano, então não sei como a criança do 3º concebe a escrita. Não tenho como responder a essa pergunta. No entanto, eu retomo LD para observar que sua concepção da escrita pode vir, sim, de seu contato maior com essa modalidade da língua. É uma hipótese. LD não se encaixa na generalização do Quadro 3, então dedico essa reflexão a parte para pensar sobre seu discurso em relação a escrita.

Concluo assim, que as crianças estudadas, com exceção de LD, não têm um discurso próprio sobre a escrita, mas reconstroem o discurso dos adultos de seu meio social. Ora, mais uma vez, essas são conclusões a que cheguei observando e estudando uma realidade específica de duas turmas de uma escola municipal de Passo Fundo. Não sei se tais conclusões se estendem a outras crianças do 1º e do 2º ano, não cabe a mim comprovar isso. Mas acredito que possa se tratar de um dado importante para pesquisas futuras. Pode-se perceber, pelas conclusões da pesquisa, que há diversas contribuições deste estudo em relação à constituição do sujeito social e do sujeito escrevente, uma vez que se analisa a constituição do sujeito através de suas próprias construções discursivas e no contexto real em que a interação ocorre. Assim, o presente estudo pode contribuir para futuras pesquisas que objetivam estudar os sujeitos e seus discursos, pois demonstra que não há dissociação entre meio social e enunciação: as ideologias sempre estarão presentes nos discursos dos interlocutores. A principal limitação desta pesquisa é que ela não se presta a generalização. É o recorte de uma realidade específica e de enunciações que, claro, não são repetíveis. Como a pesquisa não concebe generalizações, também não há a possibilidade de construção de novos fundamentos e conceitos teóricos, uma vez que um conceito teórico é uma abstração e deve servir a generalização. Outro fator limitante é o curto espaço de tempo em que a pesquisa se

realizou. Na graduação temos apenas um semestre letivo para escrever e entregar nosso texto, um tempo curto considerando-se uma pesquisa de campo. Além da inserção na realidade estudada, a análise posterior dos registros toma muito tempo do pesquisador, mas devido ao curto prazo de entrega não pude explorar todos os aspectos que pretendia inicialmente. De qualquer forma, a pesquisa apresenta importantes contribuições para futuros estudos sobre a linguagem da criança e dos seres humanos. A base teórica organizada e a metodologia sólida fazem com que o estudo traga, também, contribuições não só ao campo da linguística, mas aos pesquisadores da língua de modo geral. Há muito espaço para pesquisas sobre o sujeito enquanto objetivo de estudo, de modo que este trabalho pode servir para a expansão desse campo de estudos e a formação de novos pesquisadores.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- _____. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Tradução e Organização de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org). *Diálogos com Bakhtin*. 3. ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001. p. 21-42.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRAIT, B. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org). *Diálogos com Bakhtin*. 3. ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001. p. 93-112.
- CASTRO, G. Os apontamentos de Bakhtin: uma profusão teórica. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org). *Diálogos com Bakhtin*. 3. ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001. p. 93-112.
- DEL RÉ, A.; PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. Aquisição de linguagem e estudos bakhtinianos do discurso. In: _____. *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 17-30.
- DIEDRICH, M. S. *Aquisição da linguagem: o aspecto vocal da enunciação na experiência da criança na linguagem*. 2015. 147 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2015.
- _____. Os registros da experiência da criança na linguagem: o ato enunciativo de transcrição. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 711-737, 2017.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.
- FRANCHI, E. P. *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. “Nouvelle communication” et “analyse conversationnelle”. In *Langue française*, n° 70, p. 7-25, mai, 1986.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

PEREIRA, V. A.; LIMA, M. G. S. B. A pesquisa etnográfica: construções metodológicas de uma investigação. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 5, 2010, Teresina. Teresina: *Anais do IV Encontro de Pesquisa em Educação*, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. [recurso eletrônico]. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RECHDAN, M. L. A. Dialogismo ou Polifonia? Porto Alegre, *Polifonia*, 2003, n/p.

SANTOS, R. L. A. A metodologia da pesquisa em sociolinguística variacionista. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, n. 97, jun. 2009.

TILIO, R. C. *O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidade e pós-modernidade*. 2006. 258 f. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2006.