

Abstract: This paper aims at to analyze written narratives of child through the Interactionism. The research was developed with 16 children from a school in Santa Maria. They were subjected to an interview on literacy and produced a narrative supported by a story in comics. This work presents data of one child only. As preliminary results, we highlight the evolution of language resources to construct the textual progression and how de child entered and took over the characters. Continuing, we intend to follow these kids until the fourth grade, to draw consistent conclusions with the acquisition of writing.

Keywords: writing; Interactionism; textualization.

Resumo: Este trabalho visa analisar narrativas escritas de crianças, através do Interacionismo Sociodiscursivo. A pesquisa foi desenvolvida com 16 crianças, de uma escola de Santa Maria. Elas foram submetidas a uma entrevista sobre letramento e produziram uma narrativa apoiada em história em quadrinhos. Este trabalho traz dados de uma criança, somente. Como resultados preliminares, destacamos a evolução de recursos lingüísticos para construir a progressão textual nas narrativas, e a maneira como a criança introduziu e retomou as personagens. Dando continuidade, pretendemos acompanhar essas crianças até a quarta série do ensino fundamental, para tirar conclusões consistentes sobre aquisição da escrita.

Palavras-chave: escrita; interacionismo sociodiscursivo; textualização.

1- Introdução:

Sabemos que a primeira e principal forma de socialização da criança é a linguagem, e essa socialização ocorre, sobretudo, por meio de interação verbal. A preocupação deste artigo gira em torno da escrita, a qual é compreendida como uma atividade de linguagem, situada social e historicamente.

Nosso referencial teórico é baseado no Interacionismo Sociodiscursivo, de Bronckart (1999, 2006), referindo-se à ação de linguagem e em Vygotsky (1998), no que concerne ao desenvolvimento da linguagem. Nesta perspectiva teórica, cumpre destacar que a escrita deve ser considerada como um processo, e não simplesmente como mero produto.

Em relação à metodologia, nossa pesquisa desenvolve-se de modo longitudinal e qualitativo. Em função disso, são realizadas duas coletas de dados anuais. Para a realização da primeira coleta com as crianças (conforme Corrêa, 2008), foi organizada uma série de atividades envolvendo toda a turma da 1ª série (30 crianças). Como o acompanhamento das 30 crianças era inviável, foram sorteados 15 alunos que participariam da pesquisa.

A entrevista iniciava com uma série de questionamentos sobre aspectos sociais da criança (ficha sobre dados de letramento). No segundo momento, era procedida a entrevista (gravada em áudio), propriamente dita, com questionamentos sobre escrita. No terceiro momento, era apresentada uma historinha em quadrinhos (Turma da Mônica, de Mauricio de Souza- em anexo) e solicitada à criança que contasse aquela história (a criança ficava com o suporte durante a atividade), com a gravação em áudio. No último momento, era solicitado que a criança escrevesse a história.

É sob a análise da narração escrita das crianças – da 1ª e da 2ª série - que o presente artigo se desenvolverá, focando na progressão textual e nos elementos linguísticos utilizados pelos sujeitos da pesquisa.

2- O Interacionismo Sóciodiscursivo:

Numa tentativa de tentar conceituar o interacionismo sociodiscursivo, podemos defini-lo como um quadro epistemológico que partilha e desenvolve os princípios do interacionismo social. De acordo com essa abordagem, a linguagem é definida como uma característica da atividade social humana, cuja função é comunicativa ou pragmática.

O foco desse quadro epistemológico, quanto à produção de textos, está na questão da condição externa de produção.

Sob essa perspectiva, Vygotsky (1896/1934) trata das ações verbais compreendendo-as como mediadoras e constitutivas do social, onde interagem múltiplos e diversos interesses, valores e conceitos. Bronckart(1999), por sua vez, afirma que as propriedades das condutas humanas são resultados do processo de socialização, em decorrência de instrumentos semióticos.

2.1 – Bronckart e o Estudo da Linguagem:

Segundo Bronckart (2008), a visão de que a linguagem tem um caráter declarativo unívoco, o qual assegura a intercompreensão total entre os interlocutores, iniciou na Idade Média. Os estudiosos buscavam atribuir à linguagem um fundamento que estaria fora dela mesma ou fora das práticas sociais que ela materializava.

A linguagem era considerada um mecanismo secundário, de tradução de estruturas que a determinariam. No plano teórico, essa posição levou a considerar que, na medida em que as “as lógicas” que a linguagem refletiria seriam universais, portanto, devia ser organizada de acordo com uma estrutura universal. No plano metodológico, a posição levou a procedimentos de análise ascendente: em primeiro lugar, se estudavam os processos de pensamento (noese) e depois os processos languageiros que os traduziriam (semiose); em segundo lugar, tratando-se da linguagem, primeiro se analisavam as unidades mínimas, ou signos, para depois estudar sua organização em estruturas sintáticas, e, eventualmente, a organização dessas estruturas a nível textual.

No início do século XIX, a linguagem passou a ser considerada uma atividade (social) específica, ou uma atividade de discurso.

Bronckart afirma que foi Humboldt quem fundamentou essa nova visão. Esse autor admitia que a linguagem só existe em línguas naturais e por isso deveriam ser estudadas, num primeiro momento, em sua diversidade, para depois determinar o que elas podem ter em comum.

Então, o que Humboldt defende é que assim como a linguagem só existe nas línguas naturais, estas só existem nas políticas verbais (agir “dirigindo a”), que é o discurso. Em si mesma, a língua não é uma obra feita, é uma atividade que se está fazendo. Portanto, a real definição da linguagem-língua só pode ser genética. É preciso ver nela a reiteração eternamente recomeçada do trabalho que o espírito realiza a fim de submeter o som articulado à expressão do pensamento.

É essa concepção a qual fundamenta o interacionismo sociodiscursivo, cujas teses são duas. A primeira é a de que como a atividade de linguagem produz objetos de sentido, ela é também constitutiva das unidades representativas do pensamento humano. Já a segunda diz que na medida em que a atividade da linguagem é atividade social, o pensamento é também semiótico e social.

Para Habermas, a linguagem é o mecanismo por meio do qual os membros de um grupo constroem um acordo sobre o que são os contextos do agir e sobre as propriedades das atividades coletivas de seu desenvolvimento. É por meio da linguagem que se constroem os mundos representados. Esses mundos são o meio humano em que se avaliam todos os pensamentos e todo agir particular.

Coseriu observa que a dimensão comunicativa da linguagem é apenas um aspecto ou uma conseqüência de sua dimensão essencial, que é atividade significativa. O autor, ainda, formula suas posições acerca da linguagem.

A primeira posição é a de que a linguagem se manifesta como a atividade de *falar* (fala ou discurso), e a essência da linguagem está no diálogo, ou seja, a linguagem está relacionada ao que os interlocutores têm em comum.

A outra posição é a de que a atividade de falar só se realiza por meio de uma língua. Coseriu afirma, ainda, que a linguagem é criativa, o que explica a transformação permanente das línguas.

O autor diz que a atividade livre da linguagem é significativa. Isso quer dizer que é criação de conteúdo e de expressão.

Já sua última tese se volta para o estatuto da dimensão comunicativo-social da linguagem. É na intersubjetividade primeira que os referentes do mundo adquirem sua generalidade e sua objetividade.

Para Bronckart (1999), em oposição ao sistema da língua, a noção de discurso é admitida como o “agir dirigindo a”. É uma atualização da linguagem por indivíduos em situações concretas. Nesse sentido, o discurso narrativo, em questão nesse trabalho, está sendo analisado.

A questão dos signos é tratada pelo autor embasando-se em Bakhtin/Volochinov (1981). Nesse sentido, as unidades do conhecimento humano são signos de entidades do mundo que se constituem como seus referentes. Os signos, portanto, são resultados dos discursos produzidos no quadro de interações sociais e por isso apresentam caráter dialógico. Portanto, são entendidos como produtos da interação social, e configuram a materialidade (lingüística) dos textos.

Também é importante destacar que texto, para Bakhtin/Volochinov, é uma forma de realização empírica da linguagem; é toda e qualquer unidade (comunicativa de nível superior) de produção de linguagem situada.

Todo texto, como afirma Bakhtin (1997), pertence a um conjunto de textos ou a um gênero, por isso Bronckart admite a expressão gênero de texto. Os textos, também, apresentam uma certa regularidade quanto à forma de estruturação lingüística. Dessa maneira, considera, então, que:

“Todo tipo de discurso constitui um ato de produção realizado em certa duração e todo tipo de discurso também veicula um conjunto de processos dotados de propriedades aspectuais diversas.”

(1999, p. 284)

Nessa perspectiva, o conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes é chamado *intertexto*. As formações sociais contemporâneas nos transformam, atribuindo-lhes valores de uso da própria formação social.

Os exemplares de texto pertencem a um mesmo gênero e são constituídos de tipos de discursos característicos. Porém, eles se diferenciam em vários aspectos – características individuais, referentes ao estilo, por exemplo – compondo um objeto sempre único.

Bronckart propõe que “todo texto é organizado em três níveis superpostos e em parte interativos, que definem o que chamamos de folhado textual” (data e página). O nível mais profundo é a infra-estrutura geral do texto, o nível médio são os mecanismos de textualização e, por fim, o nível mais superficial são os mecanismos enunciativos.

Ao tratar especificamente de narração, o autor afirma que este tipo de discurso apresenta um mundo ficcional em que determinados elementos são colocados em cena, formando uma estrutura harmônica – com situação inicial, complicação, resolução e situação final.

“Os acontecimentos e incidentes individuais pouco inteligíveis se organizam em uma estrutura configuracional significativa ou história e em relação a essa história mesma que os acontecimentos e sua sucessão temporal ganham sentido.” (1999, p. 61).

2.2 – Vygotsky: linguagem e internalização

Partindo de um estudo sobre a memória humana, Vygotsky (1986/1934) propõe uma distinção entre memória natural e memória mediada. Enquanto a primeira diz respeito à impressão não mediada de materiais pela retenção das experiências reais, a segunda refere-se aos processos psíquicos mais elaborados, que vão além dos limites das funções psicológicas impostas pela natureza. A primeira refere-se ao registro de experiências, semelhante à memória dos animais; já a segunda abrange a ação do indivíduo, incorporando estímulos artificiais denominados signos. Esses signos assumem papel de “instrumentos psicológicos”, os quais ajudam a controlar a atividade psicológica do ser humano.

O conceito de mediação é central nos estudos de Vygotsky. Ele entende como mediação o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação – esta deixa de ser direta para ser mediada. O autor afirma que a relação do homem com o mundo é mediada. Assim, distinguiu dois tipos de mediadores: os instrumentos e os signos.

Os instrumentos são elementos interpostos entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, possibilitando a transformação da natureza. São, portanto, objetos sociais e mediadores da relação entre o indivíduo e o mundo.

Os animais também usam instrumentos. Todavia, Vygotsky considera os instrumentos utilizados por eles de natureza diferente da dos instrumentos humanos. Os animais transformam o ambiente num momento específico, não desenvolvendo sua relação com o meio num processo histórico-cultural como o homem.

Os signos são elementos que representam ou expressam objetos, eventos, situações. De atividade puramente psicológica, os signos são orientados pelo próprio sujeito, para dentro dele. Dirigem-se ao controle de ações psicológicas e auxiliam nos processos psicológicos, não nas ações concretas, como os instrumentos. O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura.

A fim de testar a relevância dos signos, Vygotsky e seus colaboradores aplicaram uma série de experimentos, os quais visavam estudar a possibilidade de armazenamento de informações e de controle da ação psicológica. Utilizaram, para isso processos de mediação, cujo resultado permitiu uma conclusão fundamental: as atividades tornaram-se mais controladas, a ação psicológica tornou-se mais sofisticada, menos impulsiva.

Chamamos esse controle, essa sofisticação da ação psicológica de internalização, na qual “os signos externos, de que as crianças em idade escolar necessitam, transformam-se em signos internos, produzidos pelo adulto como um meio de memorizar” (Vygotsky, pg 60).

Os signos não se mantêm como marcas externas isoladas, referentes a objetos avulsos, nem como símbolos usados por indivíduos particulares. Eles passam a ser signos compartilhados pelo grupo social, permitindo a comunicação entre indivíduos e o aprimoramento da interação social.

Os sistemas de representação da realidade são socialmente dados. E a linguagem é um deles. Enquanto mediadores entre o indivíduo e o mundo real, esses sistemas de representação da realidade são uma espécie de filtro por onde o homem é capaz de ver o mundo e operar sobre ele.

É a partir da experiência com o mundo objetivo e do contato com as formas culturalmente determinadas de organização do real que os indivíduos vão construir seu sistema de signos que servirá como um código para decifrar o mundo.

A vida humana está impregnada de significações e a influencia do mundo social se dá por meio de processos que ocorrem em níveis distintos. É através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Assim, a interação social fornece subsídios para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

A vida social, para Vigotsky, é um processo dinâmico, onde cada sujeito é ativo e onde acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um. Essa vida está impregnada de significações, e a influência do mundo social se dá por meio de processos que ocorrem em níveis distintos. É através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Assim, a interação social fornece subsídios para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

O processo de desenvolvimento do individuo se dá “de fora para dentro”. Primeiramente, o indivíduo realiza ações externas, as quais serão interpretadas de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. Depois dessa interpretação, será possível para o

indivíduo atribuir significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele mesmo.

O processo de internalização diz respeito, portanto, a utilização de marcas externas que se transformam em processo interno de mediação. No decorrer de seu desenvolvimento, a criança deixa de utilizar signos externos, passando a utilizar signos internos.

Ao tratar do desenvolvimento psicológico, o autor destaca a “história das funções psicológicas superiores”. Trata dessas funções como sendo as possibilidades de operação mental sem relação direta com o mundo real presente. Nesse sentido, toma a referida “história”, aludindo ao seu surgimento, entrelaçando duas linhas que se diferenciam quanto à origem. Uma diz respeito aos processos elementares (biológicos), e a outra se reporta às funções psicológicas superiores (sócio-cultural).

É importante salientar, entretanto, que quando tratamos dessas linhas, trabalhamos com o inato e com o adquirido; logo elas nunca se separarão. Por causa disso, o sócio interacionismo de Vygotsky declara que o sujeito aprende porque interage.

Posto que as funções dos signos evidenciam a relevância das interações sociais, o autor destaca, ainda, que a mudança (signo externo para signo interno) contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Dessa maneira, a linguagem é tratada como o sistema simbólico básico dos grupos humanos e possui duas características básicas: intercâmbio cultural – necessidade de comunicação a partir de signos compreensíveis – e pensamento generalizante – a linguagem ordena o real.

Por esse viés, Vygotsky afirma que a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real, as quais, conseqüentemente, fazem a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento.

Quanto à aquisição da linguagem, Vygotsky afirma que a oralidade manifesta-se naturalmente na criança; já a escrita é tida como processo mecânico, e em decorrência disso o ensino da escrita torna-se artificial.

Para o autor, o aprendizado da linguagem escrita representa um salto no desenvolvimento da criança, uma vez que, para Vygotsky, a escrita permite um novo instrumento de pensamento.

O indivíduo é capaz de comunicar-se através da fala e consegue satisfazer suas vontades. No que se refere à escrita, ele deve aprender a se expressar através de símbolos gráficos.

Por considerar a escrita um sistema de signos complexo, o autor propõe um estudo da história do desenvolvimento dos signos na criança. Através desse estudo, Vygotsky afirma que a linguagem escrita se desenvolve pelo deslocamento do desenho de coisa para o desenho de palavra.

Segundo o autor, a escrita é o resultado de um longo processo de desenvolvimento das funções comportamentais complexas. Portanto, o segredo de se ensinar a escrita estaria no planejar e no preparar o deslocamento entre desenhos de coisa para os de palavra.

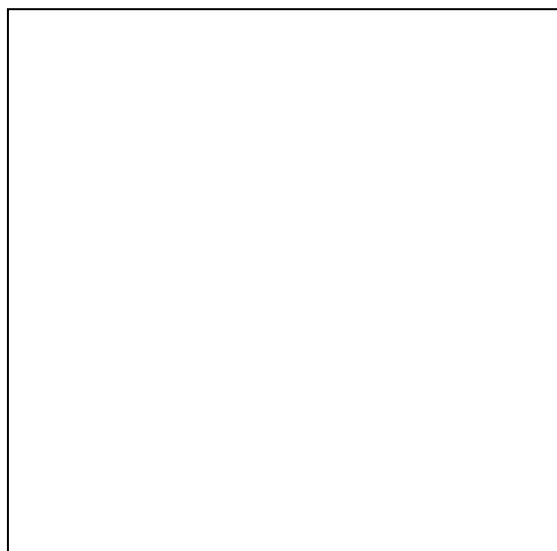
As crianças imitam o formato de escrita do adulto, criando rabiscos. Em um nível mais avançado, elas passam por diferentes fases, até que consigam diferenciar os signos da escrita. É nesse momento que se dá a escrita simbólica, que é seguida pelo aprendizado da língua escrita propriamente dita.

Por tudo isso, Vygotsky ressalta que se deve ensinar a linguagem escrita e não a escrita das letras.

3- Análise de Texto:

As produções a seguir fazem parte do banco de dados construído ao longo da pesquisa. As produções em destaque são da aluna Gabriele, coletadas durante primeira e segunda séries, do ensino fundamental, quando a aluna tinha, respectivamente, 7 e 8 anos.

Texto 1: produção da 1ª série.



AMONICAFOIDABEONOCUELIOE
OCUELIONÃO
Q RITOMABO
EDÉLABOTELINOBA O
ÉLAISUGOELI//
EÉLAABRASOELI//
EDAÍÉLAFESCARINELEEOCASCOC GO
EFE SBIDABU
EÉLAFOICOREODIATRSDELE
EÉLAFOEDUNAEDEPOISEPEGOCELIRO



De acordo com a idéia de Bronckart, de que uma seqüência narrativa possui quatro fases – situação inicial, complicação, resolução e situação final -, a narrativa está coerente.

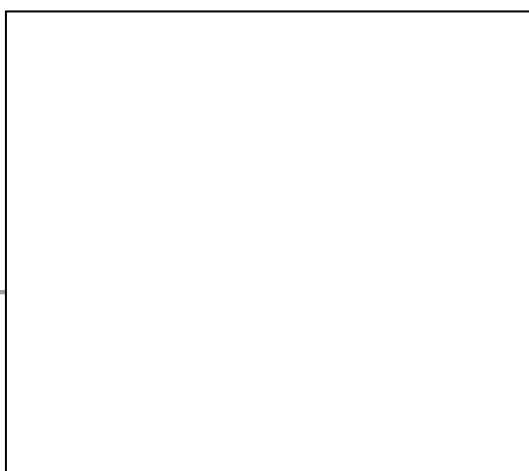
O que se pode dizer, em um primeiro momento, é que a criança ainda não domina a escrita alfabética - escreve algumas palavras-chave, embora não haja definição de palavra, ainda.

Como a aquisição da oralidade se dá de modo natural, não mecânico (conforme Vygostsky), podemos perceber alguns elementos coesivos orais nesse texto. Por exemplo, o “e daí” (mesmo que fragmentado). É esse recurso que auxilia no reconhecimento de uma possível seqüência temporal de ações.

Outro aspecto interessante de se ressaltar é a introdução e a retomada das personagens da história em quadrinhos. Notamos que a autora do texto introduz a personagem principal pelo seu próprio nome, Mônica. Depois, sempre ao citá-la, utilizou o pronome pessoal “ela”.

Já em relação às personagens masculinas, é curioso perceber que a criança não alude aos dois de forma ambígua. Ela consegue estabelecer, no seu texto, uma diferença entre os dois pelo uso anafórico dos pronomes de maneira adequada.

Texto 2: produção da 2ª série



A turma da Mônica.

A monica foi dar Banho no coelinho e fez muito sabão e secou O coelinho e deu um abraço nele e O cascãozinho comessou a debochar da monica e ela ficou braba e disconfiadae tocou o Coelinho nele e se arrependeue saiu dela e o coelinho ficou



Podemos perceber que houve uma melhora significativa nas questões ortográficas. É interessante atentar para a regularidade do uso de certas letras no lugar de outras, por exemplo, a substituição do “ç” por “ss”.

Sobre o texto devemos atentar para alguns elementos que, na produção anterior, não apareceram. A utilização do título é uma marca importante, visto que contribui para a orientação do leitor em relação ao possível conteúdo textual.

Quanto à progressão textual, nota-se o uso freqüente da conjunção aditiva “e”, para introduzir as ações, atuando como se fosse um marcador conversacional. Esse uso acentua a observação que se faz a respeito da influencia da oralidade na escrita.

É interessante notar também que o conectivo “e”, na maioria das vezes, causa a sensação de que a oração iniciada por ele encerrará o período. Nesse caso, o contrário acontece: aumenta-se a expectativa do fim e assim cada oração introduzida pelo “e” obtém uma nova ênfase.

No texto da criança, a fala é simulada na escrita, confirmando que nos primeiros momentos de desenvolvimento da escrita, a fala exerce total influência sobre a prática da escrita. De fato, após o contato contínuo com a escrita, o indivíduo passa a apresentar uma nova escrita, mais elaborada.

Em se tratando de coerência, pode-se dizer que o texto é coerente, de um lado pois apresenta sentidos que permitem serem interpretados, e de outro porque as idéias não se

contradizem, ou seja, elas se completam. Por exemplo: “O cascãozinho comessou a debochar da monica e ela ficou braba e desconfiada e tocou o Coelinho nele e se arrependeu e saiu dela e o coelinho ficou fedorento e sujo e teve que dar Banho nele de novo e ficou mais braba do que já estava”.

Os elementos grifados tratam das idéias que se completam, um elemento é continuação do outro, o que constitui, segundo Bronckart, a sequencialização e a coerência temática do texto.

Além de tudo isso, pode-se notar a utilização de um esquema textual título e desfecho do texto seguindo o esquema dos contos tradicionais – “viveram felizes para sempre”. Como se verifica em diversas pesquisas sobre aquisição de escrita, é muito comum crianças terem em mente esse modelo de texto.

4- Considerações Finais:

A partir do referencial teórico adotado, é preciso que se considere a escrita como um processo, e não simplesmente como um produto. Desse modo, podem-se destacar as principais diferenças evolutivas entre os textos.

Em se tratando do primeiro texto, percebe-se que, embora não haja ainda um domínio das questões de escrita (alfabética, limitação da palavra, disposição gráfica no papel), existe uma seqüência narrativa, pois apresenta as fases que a caracterizam: situação inicial, complicação, resolução e situação final.

Além das especificidades relacionadas ao modo de escrita, os elementos que compõem o texto estabelecem um sentido e, com o auxílio do suporte HQ, podemos entender o que está dito no texto.

Já o segundo texto mantém e melhora sua seqüência narrativa, fazendo uso de recursos da língua para dar coerência ao seu texto, além de passar a dominar características da escrita.

Além dessas diferenças e semelhanças entre as duas coletas, há outras que são interessantes observar: as condições de produção no ambiente escolar, por exemplo, o sentido do que se escreve, para quem se escreve (professor ou pesquisador), ou ainda, o objetivo da criança ao produzir esses textos. Esses são, na verdade, fatores que influenciam na forma de produção da linguagem.

5- BIBIOGRAFIA:

- BAKHTIN/VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem.**_São Paulo: Hucitec, 1981.

- BAKHTIN, M.. **Estética da criação verbal.** São Paulo : Martins Fontes, 1997.

- BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos.** São Paulo : Educ, 1999.

- _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas: Mercado de Letras, 2006.

- _____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.** Campinas : Mercado de Letras, 2008.

- OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico.** São Paulo, Scipione, 1997.

- VYGOSTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes,1998..

Anexo:

História em Quadrinhos utilizada:

