

REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DISCURSIVAS DE LETRAMENTO: O LUGAR DA ESCRITA AUTORAL NAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO

REFLECTIONS ON LITERACY DISCURSIVE PRACTICES:
THE PLACE OF AUTHORIAL WRITING IN LITERACY CLASSES

Renata Melo Rocha

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
renatarosjm@gmail.com

Patrícia Bastos de Azevedo

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
patriciabazev@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como escopo identificar em abordagens de práticas discursivas de letramento contribuições para o processo de alfabetização, em uma perspectiva de protagonismo da escrita discente. Como exemplo de proposição prática, trazemos a experiência do dispositivo pedagógico 'Correio' elaborado por uma escola pública localizada em Belford Roxo, Rio de Janeiro. No referido dispositivo, educandos são convocados a produzirem cartas desde o princípio da alfabetização, em uma concepção de linguagem como sistema plástico, flexível e representativo do contexto sócio-histórico. Logo, o protagonismo das produções discentes é aqui salientado como uma potente prática alfabetizadora discursiva, uma vez que legitima toda a trajetória construída pelo aprendiz na apreensão da escrita.

Palavras-chave: Práticas discursivas. Letramento. Alfabetização. Escrita. Práticas docentes.

ABSTRACT

The present article aims to identify contributions to the literacy process in approaches of discursive literacy practices, from a perspective of protagonism of student writing. As an example of practical proposition, we bring the experience of the pedagogical device 'Correio' elaborated by a public school located in Belford Roxo, Rio de Janeiro. In this provision, students are called to produce letters from the beginning of literacy, in a conception of language as a plastic system, flexible and representative of the socio-historical context. Therefore, the protagonism of student productions is highlighted here as a powerful discursive literacy practice, since it legitimizes the entire trajectory built by the learner in the apprehension of writing.

Keywords: Discursive practices. Literacy. Literacy. Writing. Teaching practices.

Introdução

Ao longo dos anos muito vem sendo produzido e discutido no que diz respeito à alfabetização e mais recentemente ao letramento. São contribuições importantes para reflexão das práticas docentes em um movimento do educador repensar seu fazer frente aos desafios impostos por seu tempo. Certamente não alfabetizamos como alfabetizávamos no século passado e essas transformações foram motivadas por quebras de paradigmas e por ressignificações. A feitura deste trabalho tem como objetivo central pensar em como podemos construir práticas alfabetizadoras que partam do protagonismo discente.

A experiência que nos traz aqui para alinharmos algumas reflexões no que concerne às práticas discursivas do letramento na alfabetização aconteceu em uma escola pública localizada em Belford Roxo, cidade metropolitana do estado do Rio de Janeiro. O dispositivo pedagógico sob o título de 'Correio' foi construído durante aulas de incentivo à leitura em turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. No decorrer das aulas, a professora apresentou o gênero textual carta, apontando suas principais características e finalidades. Os alunos tiveram acesso a exemplos desse gênero textual, dialogando uns com os outros a respeito do texto e também levantando questionamentos acerca de sua construção. Compreendida como uma prática bem sucedida, o 'Correio' carrega consigo uma importante marca: o processo de alfabetização centrado na escrita autoral e discursiva do sujeito que aprende (sujeito cognoscente) em sua elaboração da linguagem, através de um evento de letramento.

É preciso salientar que a defesa pelo uso de práticas discursivas na alfabetização não é uma novidade no campo da educação. Há décadas a temática vem sendo discutida, encontrando diferentes aportes teóricos. Logo, retomaremos inicialmente a história das principais práticas alfabetizadoras no Brasil para que reconstruamos o pano de fundo histórico sobre o qual teceremos nossa discussão a respeito da defesa pelo uso de práticas discursivas desde o princípio da alfabetização.

Em seguida, trataremos sobre letramentos e o seu papel na construção de práticas alfabetizadoras que partam do uso social da leitura e escrita. Para dialogarmos acerca do dispositivo pedagógico 'Correio' e sua potente contribuição como prática alfabetizadora discursiva, destacamos reflexões no que concerne a construção do discurso, a partir dos conceitos de dialogismo e polifonia elaborados por Bakhtin (2003). Assim, a defesa pelo uso de práticas discursivas em classes de alfabetização justifica-se ao longo deste trabalho ao recuperarmos aspectos que identificam em tais proposições uma intensa contribuição na constituição de 'identidade leitora e escritora' discente, desde o princípio do processo de escolarização.

Práticas alfabetizadoras ontem e hoje: das cartilhas às discussões sobre letramento

Para pensarmos sobre as práticas alfabetizadoras atuais é preciso que retomemos a história da alfabetização em nosso país, em um exercício de identificarmos como nasceram tais práticas em nossa sociedade. Tudo que está posto hoje foi construído socialmente ao longo dos séculos e até mesmo o que consideramos 'novo' ancora-se em proposições educacionais já existentes.

No Brasil tivemos como grande marco na alfabetização o uso das cartilhas. Foram elas que por séculos ditaram a metodologia de trabalho a ser realizada com a escrita discente. De acordo com Mortatti (2008) a primeira cartilha chegou ao Brasil em 1870 ainda no Império e chamava-se Cartilha Maternal, escrita pelo autor João de Deus. O método de João de Deus (palavração¹) era inovador para

1 É um método de alfabetização considerado analítico que toma as palavras como unidade inicial para ensino, sendo essas memorizadas por meio de repetitiva visualização. Posteriormente, o método da palavração dirige-se ao trabalho com sílabas, letras e sons.

época e alfabetizava apresentando inicialmente a palavra, depois a sílaba e finalmente a letra. Quando a Cartilha Maternal chegou ao Brasil, por aqui já havia o uso de métodos sintéticos que partiam de unidades menores da língua (letra e sílaba). Assim, diversas 'querelas' foram travadas ao longo da história da alfabetização na disputa pela 'soberania metodológica'.

A cartilha 'Caminho Suave' de autoria da professora Branca Alves de Lima teve cerca 400 milhões de exemplares vendidos com um total de 132 edições e foi por cinquenta anos o material oficial de alfabetização do Ministério da Educação. Em linhas gerais, as cartilhas possuíam foco quase que exclusivo na leitura. Uma vez que trazemos neste trabalho destaque à escrita discursiva e suas contribuições para alfabetização, é fundamental ressaltarmos que a escrita nas cartilhas era reduzida à caligrafia. Em alguns casos, propunha-se 'complete' ou 'escreva a partir da imagem'. Morais (2012) realizou importantes inferências no que tange o caráter bancário das cartilhas, destacando que todas partiam da premissa do aprendiz como tabula rasa, com demasiado treino do gesto gráfico (cópia) e da memorização para o aprendizado (ensino acumulativo).

A quebra deste paradigma ocorreu na década de 80 com a chegada da perspectiva Construtivista² no Brasil e a propagação das novas ideias da Psicogênese da língua escrita de autoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Inaugurou-se, portanto, uma análise acerca do processo de alfabetização do ponto de vista do aprendiz, rompendo com a ideia de que os aprendizes da língua fossem receptáculos para depósito de instrução. De acordo com a perspectiva da Psicogênese, os sujeitos nativos da língua pensam sobre ela e, portanto, inferem sobre sua estrutura, construindo conhecimento em interação com seus pares. As referidas autoras desenvolveram a teoria com base em conhecimentos psicolinguísticos para compreensão da gênese da escrita, em uma pesquisa experimental de observação de como crianças elaboram seus escritos.

As contribuições da perspectiva Construtivista impactaram significativamente as principais propostas educacionais das décadas que se sucederam no país. Contudo, a compreensão parcial e/ou equivocada desta perspectiva ocasionou também na perda da especificidade do processo de alfabetização. A diluição da teoria construtivista em uma errônea compreensão de que a criança aprenderia sozinha, apenas por ser exposta a textos e a outros materiais escritos, trouxe aos educadores um emaranhado de incertezas. Soares (2017) chama este período de 'desinvenção da alfabetização' (neologismo criado para discutir a ausência de especificidade da alfabetização) em uma crítica ao abandono do ensino sistemático da escrita alfabética.

Mais recentemente uma nova reflexão impactou de maneira substancial a construção das práticas alfabetizadoras no país: o conceito de letramento. Esse termo que nos é fundamental nesse artigo teve sua aparição no Brasil em 1986 na obra de Mary Kato 'No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística'. Em 1988 'Adultos não alfabetizados - o avesso do avesso' de Leda Verdiani Tfouni trouxe a definição do termo letramento que a partir de então, passou a estar presente em diferentes obras. Atualmente vários autores nacionais encorajam-se a escrever sobre a temática que no Brasil tem se destacado pelas discussões na educação e mais especificamente no campo da alfabetização.

Letramento vem do inglês *literacy*, termo criado no final do século XIX e pode ser definido como o uso social da leitura e da escrita. Em países como a França e Estados Unidos o termo letramento surgiu para mensurar as habilidades de leitura e escrita necessárias para que as pessoas interagissem socialmente, já que havia sido constatado que uma parcela da população, mesmo alfabetizada, não dominava o uso competente da língua no dia a dia.

2 Concepção de educação que chegou ao Brasil em meados dos anos 80 e foi compreendida como importante perspectiva para discussão de práticas alfabetizadoras no país. Centra-se no pressuposto que o conhecimento constrói-se na interação entre os sujeitos e o seu objeto.

No Brasil ao contrário, o termo letramento sofreu o que Street (2014) chama de ‘pedagogização do letramento’, fenômeno no qual o conceito é associado à aprendizagem da leitura e da escrita na escola. Apesar de a escola ser a principal agência de letramento, o que acontece na escola é apenas mais um tipo de letramento social. Atualmente a discussão sobre letramento tornou-se um debate inadiável na escola. No texto ‘É preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever’ Kleiman (2005) reflete acerca da importância do papel do educador contemporâneo no trabalho com textos reais em sala de aula. A autora ressalta que o trabalho docente com letramento é aquele que leva a criança, o jovem e o adulto à imersão no mundo da escrita. Dessa forma, assim como outros autores, Kleiman (2005) afirma que alfabetização e letramento são termos diversos, mas intrinsecamente imbricados. É preciso que sejam ensinadas facetas linguísticas fundamentais para que os educandos aprendam a decodificar e codificar a língua, ao passo que possam compreendê-la dentro dos eventos de letramento em que os discursos são produzidos. Ao pensar sobre letramento Kleiman (2005) destaca:

“Uma característica das práticas de letramento fora da escola é que elas variam segundo a situação em que se realizam as atividades de uso da língua escrita. [...] as práticas de letramento são práticas situadas, o que significa que os objetivos, os modos de realizar as atividades, os recursos mobilizados pelos participantes, os materiais utilizados, serão diferentes segundo as características da situação” (KLEIMAN, 2005, p.25-26).

Portanto, cabe à escola desenvolver habilidades fundamentais para participação significativa do sujeito em eventos de letramento múltiplos, compreendendo a heterogeneidade da língua fora do espaço de escolarização. Os sujeitos estão imersos em uma sociedade dominada pela escrita e carregam consigo muitos conhecimentos a respeito da língua, antes mesmo de concluírem sua alfabetização. Partindo desse pressuposto, temos no letramento um termo de caráter amplo que nos convoca a inúmeras reflexões e inquietações a respeito de questões culturais. Para que então possamos inferir sobre a escrita discursiva na escola é fundamental que pensemos acerca de quais letramentos são valorizados por essa agência.

A importância de falar sobre letramento(s)

O estudo sobre o letramento na educação teve com passar dos anos importantes desdobramentos. Após o processo de democratização do ensino no país, a escola viu-se invadida por diversas práticas de letramento destoantes dos letramentos dominantes, valorizados pelo espaço escolar. Por esse motivo, não operamos aqui com o ‘mito do alfabetismo’ que restringe a alfabetização à aquisição de um código e que por si só acredita ser propulsor de níveis de desenvolvimento cognitivo, social e econômico. Operamos com o letramento como conceito que compreende as múltiplas interações que os sujeitos constroem com a leitura e com a escrita em seus contextos sociais e históricos.

Pensar alfabetização atrelando-a ao letramento é compreender o processo de alfabetização em sua completude, uma vez que a participação em práticas de letramento extrapola os atos de codificar e decodificar a língua. Rojo (2010) ao refletir sobre como os sujeitos operam com a língua cotidianamente infere:

Numa sociedade urbana moderna, as práticas diversificadas de letramento são legião. Podemos dizer que praticamente tudo o que se faz na cidade envolve hoje, de uma ou de outra maneira, a escrita, sejamos alfabetizados ou não. Logo, é possível participar de atividades e práticas letradas sendo analfabeto: analfabetos tomam ônibus, olham os jornais afixados em bancas e retiram dinheiro com cartão magnético. No entanto, para participar de práticas letradas de certas esferas valorizadas, como a escolar, a da informação jornalística impressa, a literária, a burocrática, é necessário não somente ser alfabetizado como também ter desenvolvido *níveis* mais avançados de alfabetismo (ROJO, 2010, p.26).

Somado à discussão sobre letramento encontra-se o conceito de multiletramentos ou letramentos múltiplos: “multiletramentos, em que o prefixo ‘multi’ aponta para duas direções: multiplicidade de linguagens e mídias nos textos contemporâneos e multiculturalidade e diversidade cultural” (Rojo, 2010, p.29). Assim, tal conceito também diz respeito aos textos multimodais, isto é, aqueles compostos por imagens, vídeos, músicas, muito presentes na virtualidade. O uso das tecnologias digitais tem colocado o século XXI em constante diálogo com textos multimodais, isto é, com os multiletramentos. Por esse motivo, admite-se aqui um conceito de alfabetização que transcende o aprendizado apenas da tecnologia da leitura e da escrita, em um debate que propicie à alfabetização o uso dos multiletramentos.

Participar ativamente da elaboração e leitura de textos contemporâneos exige uma gama de habilidades que dialoga explicitamente com o conceito de multiletramentos. Nesse sentido, o conceito de multiletramentos exige que a escola desenvolva um ensino que capacite seus aprendizes a interagirem com a linguagem verbal, compreendendo-a como um sistema plástico, flexível e representativo e pertencente a um determinado contexto sócio-histórico.

De acordo com provas externas³ de avaliação da alfabetização nacional, boa parte dos discentes apresenta dificuldades na compreensão daquilo que se lê. Como dissemos anteriormente, saber cifrar e decifrar a língua não são habilidades suficientes para que nenhum sujeito imerso em uma sociedade grafocêntrica seja considerado amplamente letrado. Outras habilidades são suscitadas para interação com diferentes gêneros discursivos e por esse motivo é tão valioso construirmos tais reflexões desde o começo do processo de escolarização. Rojo (2010) ao pensar sobre as práticas de letramento atuais reflete ser incipiente a transformação sofrida no letramento escolar. Tal constatação impacta significativamente o desempenho dos educandos na interação com os textos cotidianos:

(...) os letramentos na sociedade atual urbana sofisticaram-se muito nos últimos vinte anos, exigindo novas competências e capacidades de tratamento dos textos e da informação. Os letramentos escolares, no entanto, não acompanharam essas mudanças e permanecem arraigados em práticas cristalizadas, criando insuficiências. Há, pois, problemas sérios no letramento escolar das camadas populares (ROJO, 2010, p.23).

Como proposta ao trabalho da escola, a partir de uma abordagem sobre letramentos, discute-se a intercessão entre as práticas específicas da alfabetização e o trabalho com os multiletramentos. Tal entrelaçamento nos aproxima do conceito ‘alfabetizar letrando’ elaborado por Soares (2018) que defende alfabetização e letramento como termos indissociáveis. O debate sob essa perspectiva objetiva uma compreensão alargada da língua, além de preconizar uma interação constante em sua produção. Sobre essa conceituação de ‘alfabetizar letrando’ Soares (2018) define:

3 De acordo com os dados divulgados pela Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA 2016 (última avaliação em larga escala de alfabetização) mais de 54% das crianças do 3º ano do ensino fundamental encontram-se nos níveis 1 e 2 (elementar e básico) da leitura, realizando apenas a decodificação de palavras e textos simples com pouca inferência sobre os mesmos. Vale ressaltar, que neste ano o Governo Federal considerava ainda o 3º ano do ensino fundamental pertencente ao ciclo de alfabetização.

Em outras palavras, a criança se insere no mundo da escrita tal qual como é: aprende a ler palavras com base em textos reais que lhe foram lidos, que compreenderam e interpretaram – palavras destacadas desses textos, portanto, contextualizadas, não palavras artificialmente agrupadas em pseudotextos, não mais que pretextos para servir à aprendizagem de relações grafema-fonema; e aprende a escrever palavras produzindo palavras e textos *reais* – não palavras isoladas, descontextualizadas, ou frases artificiais apenas para prática das relações fonema-grafema; e ao mesmo tempo vai ainda aprendendo a identificar os usos sociais e culturais da leitura e da escrita, vivenciando diferentes eventos de letramento e conhecendo vários tipos e gêneros textuais, vários suportes de escrita: alfabetizar letrando (Soares, 2018, p.350).

Tanto a leitura quanto a escrita são fenômenos sociais que merecem ser abordados de forma contextualizada. Assim, alfabetizar letrando consiste construir aprendizagens sobre as tecnologias de aprender a ler e a escrever a partir de seus usos sociais. Estamos cotidianamente imersos em eventos de letramento, nos quais desenvolvemos práticas de letramento que vão de ler um enunciado em voz alta durante a aula até solicitar uma refeição através do cardápio *on-line* por um aplicativo de *smartphone*. Operar com o conceito de letramentos exige da escola a responsabilidade de desde o princípio do processo de escolarização, oportunizar aos educandos interações com a língua a partir de seus usos cotidianos.

Um grande impedimento ao trabalho com a produção de escrita discursiva nas classes de alfabetização é o mito que considera escrever um dom ou ainda que para 'escrever certo' é preciso que se esteja 'completamente alfabetizado', tendo conhecido todas 'as sílabas simples e complexas' ou estando situado no 'nível alfabético'. É fundamental que compreendamos que a escrita não é uma habilidade natural, haja vista sua invenção pela humanidade a alguns milhares de anos como um fenômeno social e histórico. Assim, os sujeitos imersos em suas relações sociais formulam seus enunciados a partir da cognição em interação com seus pares, no espaço e tempo próprios de seu existir. Afinal, aprende-se a ler lendo... Aprende-se a escrever escrevendo...

A escolha por discutirmos aqui o conceito de letramentos se dá por compreendermos a prática alfabetizadora como ação que concebe ensinar a ler e a escrever em meio à multiplicidade das práticas letradas cotidianas. A "alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição de sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura" (Smolka, 1988, p. 69). Logo, atividades desenvolvidas em sala de aula com abordagens discursivas preconizam o lugar da escrita como um espaço de criação e construção do conhecimento social. Educandos registram seus escritos em um movimento de experimentação da língua em esquemas exploratórios e também interpretativos de si e do mundo.

Escrita discente: o diálogo e a construção do discurso

Os currículos de língua portuguesa dos anos iniciais trazem em suas proposições o trabalho com a produção textual ou o que muitos chamam de redação. Especificamente nas classes de alfabetização podemos afirmar que escrever normalmente está condicionado a outros comandos como: complete, responda, descreva, copie... Escrever livremente não é uma prática diária para boa parte dos discentes em fase de alfabetização. Como aprenderão a escrever sem escrever? Como destacamos anteriormente a quebra de paradigma nos anos 80 e os recentes debates sobre letramentos contribuiram para que novas abordagens pudessem figurar nas classes de alfabetização, mas há muito a ser trilhado no que concerne ao uso de práticas discursivas.

Em proposições discursivas a compreensão de alfabetização consiste na definição deste processo como sendo aquele em que os sujeitos na interação uns com os outros aprendem a usar a linguagem cotidianamente. Portanto, ressignifica-se a ação docente que despida da função de ‘detentora do escrever certo’, assume papel de mediadora no processo de construção do discurso, elaborado pelo sujeito e seus pares na interação social. Smolka (1988) sobre a escrita inicial da criança elabora:

Ora, isso nos revela então que a construção do conhecimento sobre a escrita (na escola e fora dela) se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e de interação verbal (SMOLKA, 1988, p.61).

Dessa forma, nossa discussão corrobora com práticas dialógicas que encontram na teoria da enunciação e na análise do discurso de Bakhtin (2003) importantes ancoradouros conceituais. Atividades com propostas discursivas exemplificam a importância de valorar no espaço escolar a aprendizagem inicial da escrita por meio de produções autorais discentes, em um movimento em que o aprendiz parte de elaborações de seu ‘discurso interior’, intrinsecamente permeado pelo discurso social. A construção do discurso é dialógica, uma vez que “por trás das palavras, existe uma sintaxe dos sentidos das palavras. Essa gramática, essa sintaxe, tem origem nas formas sociais de interação verbal, mas é permeada por uma realidade psicológica, individual” (Smolka, 1988, p.61).

Antes mesmo que os aprendizes comecem seus próprios escritos, muitas vezes os docentes em salas de alfabetização são escribas de textos criados por seus educandos. Esse tipo de atividade é essencial para que o aprendiz compreenda a escrita e suas arbitrariedades. Além disso, aprendizes e seus educadores passam a assumir a autoria dessas produções e isso é extremamente importante, pois fomenta o diálogo e os atravessamentos das falas. De acordo com Smolka (1988) quando o professor escriba registra em sua lousa o texto de seus alunos, ele organiza ideias coletivas em um movimento interdiscursivo que traz as marcas de seus narradores sócio-históricos. São dizeres fundamentais para construção de uma ‘identidade leitora e escritora’, uma vez que potencializam a autonomia no uso da palavra. Smolka (1988) ressalta:

Assim, os textos das crianças, desde as primeiras tentativas, constituem (e geram outros) momentos de interlocução. É nesse espaço que se trabalham a leitura e a escritura como formas de linguagem. A alfabetização se processa nesse movimento discursivo. Nessa atividade, nesse trabalho, nem todo dizer constitui a leitura e a escritura, mas toda leitura e toda escritura são constitutivas do dizer (SMOLKA, 1988, p.112).

Para que práticas discursivas de escrita possam ser elaboradas na alfabetização é preciso que o ambiente de sala de aula seja permeado pela oralidade e pelo incentivo ao diálogo que é, quando na prática, onde os aprendizes elaboram e reelaboram seus discursos coletivamente. Dessa forma, podemos destacar dois conceitos de Bakhtin (2003): dialogismo e a polifonia. O dialogismo consiste na interação existente entre os sujeitos sociais e a tessitura de tais relações dialógicas dá origem ao conceito de polifonia, que nada mais é que o entrelaçamento das vozes que juntas constroem o discurso. Assim sendo, não existe um sujeito cartesiano e sim um sujeito composto por suas vozes sociais e ideológicas. Em suma, os conceitos de Bakhtin (2003) compõem um discurso que exercita a alteridade:

Nossa fala, isto é, nossos enunciados (...) estão repletos de palavras **dos outros**. (Elas) introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (...) Em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, (...) descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade (BAKHTIN, 2003, p.314-318).

Portanto, a construção do discurso perpassa primeiramente pela relação social ‘eu e o outro’ e assim, constrói-se o discurso exterior. Aquilo que é produzido por nós carrega as marcas de nossos espaços sociais porque a construção da identidade é intersubjetiva, como ressalta Bakhtin (2003) ao afirmar que somos nós mesmos na medida em que nos compomos do outro:

A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a totalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo... Como o corpo se forma inicialmente no seio (corpo) materno, assim a consciência do homem desperta envolvida pela consciência do outro. Mais tarde começa a adequar a si mesmo as palavras e categorias neutras, isto eu e do outro (BAKHTIN, 2003, p.373-374).

Assim, ao começarem a redigir seus primeiros escritos, crianças e adultos, em processo de alfabetização, constroem seus discursos pela “realidade social e funcional da palavra que, entre outras coisas, constitui a subjetividade” (Smolka, 1988, p.66). À medida que os sujeitos são submetidos à aprendizagem sistematizada da língua vão sendo acrescidos à elaboração do enunciado as marcas do discurso social, internalizado por meio do processo de escolarização que de acordo com Smolka (1988) diz respeito à apreensão de normas, formas, legitimidade e aceitabilidade.

À vista disso, é imprescindível compreendermos o educando como protagonista e autor de seu dizer. Assim, torna-se inadiável a construção de um espaço escolar que oportunize o diálogo e a interação de maneira a propiciar a construção de escritos interdiscursivos. A escrita no processo de alfabetização consiste no jeito que o aprendiz tem em dizer as coisas, elaborando e reelaborando seu discurso com seus pares na constituição de sentido.

Dispositivo pedagógico ‘Correio’ e as implicações práticas na alfabetização

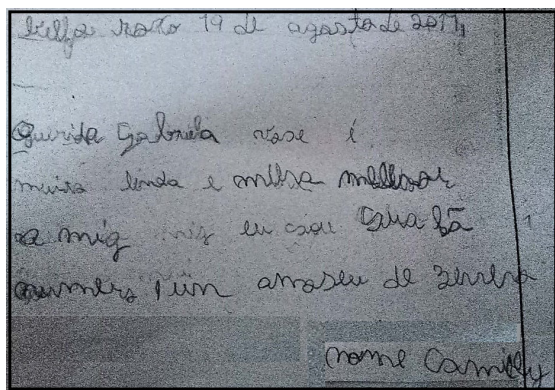
Falemos sobre o dispositivo pedagógico ‘Correio’, exemplo prático de proposição de escrita discursiva nas classes de alfabetização, que teve seu diferencial na consideração do discurso dentro de um contexto real de letramento. Aquilo que fora escrito pelos alunos teve utilidade social e eles sabiam o motivo em escrever textos solicitados pela professora. Apesar de ser uma estratégia simples, a construção de texto autoral discente muitas vezes é distanciada do contexto social ou adiada e tida como produto final do processo de alfabetização.

O dispositivo ‘Correio’ fora executado nas aulas de incentivo à leitura ao longo do segundo semestre de 2019, em turmas do 1º ao 3º ano. A dinâmica de escrita de cartas acontecia sempre ao término das aulas, cabendo a um aluno, escolhido pela professora, a responsabilidade de separar as ‘correspondências’ e entregá-las aos seus destinatários.

O ‘Correio’ oportunizou que as crianças interagissem com o gênero textual carta, muito utilizado no passado e que atualmente tem caído em desuso. O abandono ao uso de cartas foi tema de outra aula, quando se também conversou sobre *e-mail*, *WhatsApp* e tantos outros multiletramentos que definem o que é comunicar-se na atualidade. Para que o trabalho com cartas fosse iniciado foi necessário que a professora retomasse inicialmente as características principais desse gênero discursivo e sua função social, apresentando cartas e construindo textos coletivamente. Os estudantes foram encorajados a escreverem para qualquer pessoa (inicialmente muitos escreviam para colegas, professores e funcionários), geralmente com tema livre. O objetivo centrou-se no desejo de que as mensagens pudessem ser compreendidas por seus destinatários e também no anseio individual de ler e compreender as mensagens recebidas.

Antes de trazermos alguns exemplos de produções discentes é fundamental que façamos brevemente a distinção da proposta desenvolvida pelo 'Correio' de algumas outras estratégias de escrita utilizadas em sala de aula. Muitas vezes o educador defende a prática de escrita espontânea discursiva, mas trabalha apenas com ditados e produções de frases. Em ditados, por exemplo, a escrita do aprendiz é orientada pelo professor e o educando dedica atenção exclusiva à transcrição de fonemas em grafemas. Na produção de frases geralmente obtemos a construção de sentenças soltas a respeito de imagens disponibilizadas ao discente. Essas duas estratégias possuem objetivos específicos no que concerne o trabalho com o sistema de escrita alfabético e ortográfico, mas não corroboram com uma escrita contextualizada. Em contrapartida, o dispositivo pedagógico 'Correio' diferencia-se com uma proposta de escrita em que os aprendizes constroem o discurso dentro de um contexto de letramento. Os exemplos trazidos a seguir foram produzidos por duas alunas do 2º ano e um aluno do 3º ano do ensino fundamental.

Figura 1 – Carta da aluna Camilly (7 anos)



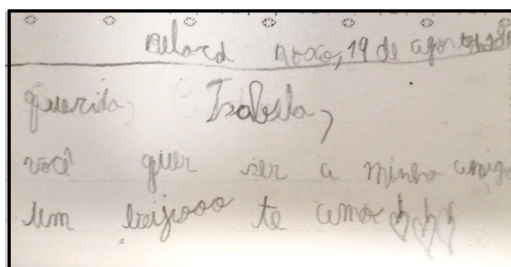
Belford Roxo, 19 de agosto de 2019.

*Querida Gabriela, você é muito linda.
É minha melhor amiga. Eu sou sua fã
número um. Amei o seu desenho.*

Camilly

Fonte: Arquivo de uma das autoras

Figura 2 – Carta da aluna Brenda (7 anos)



Belford Roxo, 19 de agosto de 2019.

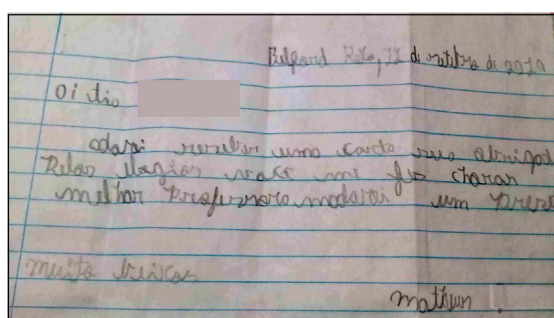
Querida Isabela,

*Você quer ser minha amiga?
Um beijoooo*

Te amo!

Fonte: Arquivo de uma das autoras

Figura 3 – Carta do aluno Matheus (9 anos)



Belford Roxo, 12 de setembro de 2019.

Oi tia...

*Adorei receber uma carta sua. Obrigado pelos elogios.
Você me fez chorar. Melhor professora.
Mandarei um presente.*

Muitos beijos.

Matheus

Fonte: Arquivo de uma das autoras

Alguns aspectos linguísticos em relação à forma dos textos podem ser destacados. Em uma análise inicial referente à escrita, identificamos a presença de aglutinação e contração de palavras, tais como no escrito 'amoseu' (Figura 1) e segmentação em 'a-miga' (Figura 1). Há nas produções uma perceptível relação fonética, como exemplifica a grafia de 'dezenho' (Figura 1) e a escrita de 'fes' ao invés de 'fez' (Figura 3). Contudo, avançaremos nos próximos parágrafos na compreensão do sentido dos textos.

Observando a escrita dos três alunos fica claro que todos os três compreenderam o gênero textual carta, escrevendo local, data, nome do destinatário, assunto principal e assinatura (exceto Brenda que identificou sua carta no verso). Além disso, os três alunos demonstraram organização na escrita e na disposição de suas ideias.

Os textos nos revelam ainda a relação de seus autores com o mundo. Camilly (Figura 1), por exemplo, faz da carta uma chance de expressar o desejo em ter Gabriela (colega de turma) como amiga. Brenda (Figura 2) utiliza letras maiúsculas ao grafar Isabela, destacando a destinatária e usa corações para dar ênfase às suas exclamações, demonstrando compreender o sentido de tal sinal de pontuação na elaboração de escritos. Além disso, Brenda (Figura 2) repete a vogal 'o' na palavra 'beijo' para expressar intensidade, assim como fazem usuários em aplicativos de mensagens instantâneas. Ao falar sobre o desejo de ter uma nova amiga, Camilly (Figura 1) lança mão de trechos como 'fã número um' e ainda faz referência a um desenho produzido por Gabriela em uma atividade artística na escola. Matheus, aluno do 3º ano (Figura 3), foi quem escreveu um texto mais extenso, contendo sentenças mais completas. O marco de sua produção encontra-se no anseio em retribuir seu carinho, em uma carta endereçada à professora. Matheus (Figura 3) conta como se sentiu, faz elogios à professora e promete-lhe um presente como expressão de gratidão.

Por se tratar de uma das primeiras atividades propostas pelo dispositivo pedagógico 'Correio', percebemos que os textos produzidos aproximam-se mais ao gênero bilhete. Todavia, tais ensaios foram primordiais para que os alunos, por meio da mediação uns com os outros e com a professora, avançassem em um movimento progressivo de escrita.

Vale ressaltar, que a análise inicial da forma dos textos discursivos possibilita ao educador uma (re) elaboração de propostas pedagógicas que superem as fragilidades identificadas, no que diz respeito à apreensão específica do sistema de escrita alfabética discente. Contudo, apenas identificar tais aspectos não é suficiente para escrita discursiva, uma vez que não encoraja o educando a continuar escrevendo. É preciso ir além da avaliação da forma, na busca pela compreensão do sentido e da relação que o discente estabelece com seu texto.

Ao escrever seu texto o educando elabora e reelabora seu discurso que não é apenas seu e sim fruto da construção da interação social, em uma perspectiva dinâmica de multiletramentos. A leitura de cada um dos textos demonstra as relações que compõem a construção do discurso, refletindo desde as experiências cotidianas até implicações promovidas pelo ensino explícito da língua em sala de aula. Nessa perspectiva, as práticas discursivas nas classes de alfabetização oportunizam o trânsito entre os diferentes gêneros discursivos, compreendendo-os enquanto produtos de mediação dos sujeitos com o mundo.

O que aprendemos com a escrita discente na alfabetização?

Primeiramente a proposição de atividades de escrita discursiva na alfabetização, como o que ocorre no dispositivo pedagógico 'Correio', transporta o educador para lugar de mediador. Esse é o nosso primeiro aprendizado. Um educador que entende seu papel nas classes de alfabetização como mediador do processo, também aprende a lição que de nada adiantará tal constatação se sua prática não for dialógica. Como tratamos anteriormente, o discurso é construído na interação do sujeito sócio-histórico com seus pares e essa interação acontece mediada pelo diálogo, em uma relação de alteridade. Logo, os educandos em fase de alfabetização pertencentes a espaços em que se fomenta o diálogo, conseguirão construir seus enunciados em solo fértil para tal. O dispositivo pedagógico 'Correio' transformou a sala de aula em um espaço propício para elaboração de discursos, perpassando pelo exercício constante da educadora em solicitar a exposição de ideias e opiniões.

A segunda aprendizagem que elencamos, com o uso de abordagens discursivas em sala de aula, é o reconhecimento da alfabetização como ato político. Uma vez que o aprendiz é convocado a expressar suas ideias, a ação de alfabetizar transborda suas especificidades e fomenta o olhar político para com o mundo. Freire (1988) nos convoca a pensar sobre a palavra na escola e o autoritarismo a ela atribuído em propostas aos alunos da educação de jovens e adultos. O autor fala sobre a supremacia da escrita no ensino e da compreensão da 'palavra doada pelo educador' ao educando. Nossos alunos são convocados a conceberem a palavra? Ou a preocupação é que apenas as cifrem? Em uma prática em que o educando não é chamado a construir também seu discurso, a alfabetização esvazia-se de seu caráter político contra-hegemônico e ao invés de propiciar uma apreensão e discussão da realidade, perpetua o *status quo* e silencia. Freire (1988) disserta:

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra (FREIRE, 1988, p.30).

O terceiro aprendizado é a importância das perguntas e das incertezas como suportes para construção do conhecimento. Na ação de elaborarem seus escritos no dispositivo pedagógico 'Correio' os educandos fizeram muitas perguntas e a professora criou um ambiente favorável para que indagações fossem feitas. As indagações inclusive formaram o fio condutor que levou cada um dos educandos ao avanço de suas escritas. Além de perguntarem sobre a escrita das palavras, eles questionaram-se e questionaram a educadora: 'por que escrever?', 'para quem escrever?', 'como escrever?'. É nesse movimento que não apenas os alunos aprendiam, mas também a educadora. Foi preciso provocar mais questionamentos do que ditar respostas prontas. Smolka (1988) ao pensar sobre a escrita discursiva ressalta os múltiplos movimentos presentes no ato de escrever:

Nesse contexto a escrita não é uma mera transcrição da fala, e o texto não é uma "gravação do que foi dito". O texto é uma forma de organização das ideias. É um trabalho que se realiza. É constituição da memória, documentação, histórica, pois possibilita um distanciamento e um retorno, propicia uma leitura... (uma não! Várias!) (SMOLKA, 1988, p.95).

O quarto aprendizado trata-se da valorização dos múltiplos letramentos na escola como estratégia de aproximar cada vez mais o educando da linguagem. Mesmo sendo nativos da língua, muitos não se consideram capazes de construir seus discursos. A escolha de qual gênero textual trabalhar em classes de alfabetização não é fácil. A escola valoriza demasiadamente os letramentos dominantes e legitimados em detrimento de letramentos vernaculares. Contudo, essa crítica necessita apoiar-se no princípio fundamental da escola que é dar ferramentas para que os sujeitos interajam de forma significativa e autônoma em diferentes eventos de letramento. No caso do 'Correio' a proposta foi elaborada em um contexto em que poucas proposições de escrita discursiva eram realizadas e teve como intuito inicial possibilitar aos alunos sentirem-se capazes de escrever e ler ainda que não tivessem concluído a alfabetização, entendendo a escrita como meio e não como fim.

Nessa perspectiva uma crítica à escola e, dessa forma também aos seus educadores, deve ser feita no que tange ao caráter atemporal dos letramentos escolares. Com o passar dos anos a escola manteve-se fechada, perpetuando a prática dos mesmos letramentos, em uma acentuação do espaço escolar como espaço alheio à vida e às práticas sociais de leitura e escrita. Para que avanços sejam conquistados na aprendizagem é preciso que a escola assuma sua contemporânea função de agência 'democratizadora do letramento', oportunizando o domínio e a produção de diferentes gêneros discursivos.

O quinto, mas não o último aprendizado, haja vista o contínuo movimento que a práxis nos provoca cotidianamente, é a mudança do caráter avaliativo das análises realizadas após a participação dos educandos no dispositivo pedagógico 'Correio'. A professora teve que desconstruir a forma como concebia a correção dos textos. Ao invés de ater-se exclusivamente aos erros ortográficos, gramaticais e ausência de sinais de pontuação, a professora aprendeu com os escritos, identificando as trajetórias percorridas pelos educandos na construção de sentido. Muitas vezes a escrita não era de rápida compreensão e era preciso que o autor fizesse a leitura. Nos casos de alunos ainda pré-silábicos, as intervenções foram ainda mais significativas, visto que em determinado momento a criança lia uma frase e se indagada sobre a estabilidade de sua escrita. Em situações como essa a professora como escriba construía a mensagem com o aluno em um processo colaborativo em que simultaneamente avaliava suas próprias intervenções pedagógicas. Muito além de valorizar a escrita final produzida, o dispositivo pedagógico deu à caminhada de cada educando o seu merecido protagonismo e à professora a oportunidade de refletir sobre sua prática.

Conclusão

Posto isto, este artigo ao longo de sua construção destaca as contribuições do uso de práticas discursivas no processo de alfabetização em análise de como tais proposições fomentam o desenvolvimento de educandos e educadores em uma perspectiva dialógica.

A história da alfabetização no Brasil nos mostra que muitas de nossas práticas fundamentam-se em tantas outras já existentes. O uso excessivo da cópia e a escrita como treino de caligrafia já definiram no passado o que consistiu a escrita na alfabetização. Todavia, alçamos novos voos e identificamos que nossos discentes são capazes desde cedo de construir seus discursos em situações reais do uso social da leitura e da escrita.

Mais do que nunca é imprescindível que a escola seja espaço de construção e também de reinvenção. Deslocar o foco e priorizar a produção discente na alfabetização não é tarefa fácil. Contudo, para que a escola cumpra seu papel na construção de cidadãos críticos e autônomos é fundamental que sejam os educandos convocados desde o ensino das primeiras letras a darem forma às suas ideias e seus pensamentos. Práticas pautadas no ensino do sistema de escrita alfabética entrelaçadas às propostas de leitura e escrita de textos reais são fundamentais para que os alunos aprendam a ler e a escrever em uma perspectiva de letramento.

Depreende-se, portanto, que conceber a escrita discursiva na alfabetização é assumir uma prática educativa que prioriza a escuta, a valorização dos sujeitos e de seus letramentos. Afinal, é inerente ao educador alfabetizador oportunizar que seus educandos sejam desde cedo autores de suas próprias histórias.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003, 512p.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. 3ª edição. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1986, 300p.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 15ª edição. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1988, 87p.

KLEIMAN, A. B. Preciso “ensinar?” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Ângela. *É preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?*. São Paulo: Unicamp, 2005, 58p.

MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. 1ª edição. São Paulo: Melhoramentos, 2012, 192p.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *Revista ACOALFAPLP: Acolhendo alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, São Paulo, v.III, n. 5, ano 3, p.91-114, março, 2008.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?. In: Rangel, Egon de Oliveira; Rojo, Roxane Helena Rodrigues. *Coleção explorando o ensino – volume 19 de Língua Portuguesa*. Brasil: Ministério da Educação, 2010, 200p.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. 11ª edição. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988, 135p.

SOARES. Magda Becker. *Alfabetização a questão dos métodos*. 1ª edição. São Paulo: Contexto, 2018, 384p.

SOARES. Magda Becker. *Alfabetização e Letramento*. 7ª edição. São Paulo: Contexto, 2017, 192p.

STREET, Brian Vincent. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*: 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2014, 240p.

Recebido em: 12/12/2020

Aceito em: 01/06/2021