

TRANSVENDO A DOCÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO DAS ÁGUAS

TRANS-SEEING TEACHING THROUGH A WATER LITERACY

Elizabeth Orofino Lucio

Universidade Federal do Pará
orofinolucio@gmail.com

Resumo: A partir da experiência do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE) Flor do Grão Pará, discute-se o desafio do *ensinoaprendizagem* inicial da leitura e da escrita como processo discursivo. A autora problematiza, sob uma perspectiva dialógica constitutiva dos sujeitos, o desafio da implementação de uma formação permanente instituinte, centrada na dialogicidade, e traz o relato do primeiro evento do FALE, para refletir sobre a sala de aula como espaço privilegiado para a criação de saberes e conhecimentos pedagógicos e de uma alfabetização discursiva como possibilidade de ser, estar e experimentar o mundo amazônico de uma forma outra. Assim, a relevância do estudo consiste em considerar a cultura vivida pelos povos amazônicos no seu processo de alfabetização discursiva e em todo seu potencial cultural.

Palavras-chave: Alfabetização discursiva. Formação docente instituinte. Processo discursivo.

Abstract: Based on the experience of the Flor do Grão Pará Literacy, Reading and Writing Forum (FALE), we discuss the challenge of teaching the initial learning of reading and writing as a discursive process. The author problematizes, from a constitutive dialogical perspective of the subjects, the challenge of implementing an instituting in-service teacher training, centered on dialogicity, and brings the first event of FALE, to reflect on the classroom as a privileged space for the creation of knowledge, pedagogical knowledge, and discursive literacy as a possibility to be and to experience the Amazon world in another way. Thus, the relevance of the study is to consider the culture lived by Amazonian peoples in its discursive literacy process all its full cultural potential.

Key words: Literacy. Instituting teacher formation. Discursive process.

1. No caminho dos rios: o Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita Flor do Grão Pará

Gostava de olhar o rio em sua luta constante e costumava dizer: – “Nossa vida é semelhante ao rio que calmo desconta: tem preamar e reponta, possui enchente e vazante [...]” Pressentindo que a vazante em sua vida chegava, tudo o quanto produzia com todos compartilhava [...] (Antonio Juraci Siqueira)

Em março de 2018, era criado, na Universidade Federal do Pará, o Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita Flor do Grão Pará, enredado ao Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), à Rede do Formação Docente: Narrativas & Experiências (Rede Formad) e à *Red Iberoamericana de Maestros Y Maestras que Hacen Investigación y Innovación desde la Escuela*¹.

O cenário educacional brasileiro no campo das políticas contemporâneas de formação docente encontrava-se marcado pelas ações da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, doravante RNFC, por ações do Programa Pró-letramento e pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

O momento histórico refletia a complexidade do debate e os desmembramentos sobre as ações da RNFC, que emergiam da necessidade de buscar analisar questões que estão relacionadas à formação docente e à alfabetização, procurando verificar a influência das ações dessa rede nas políticas, planos e programas educacionais, especificamente no que se refere ao campo da alfabetização e da formação de professores, ratificando que, durante treze anos, as universidades brasileiras estiveram atreladas de forma potente às professoras e professores alfabetizadores e à escola básica de forma ímpar.

Nesse sentido, trago duas questões que me parecem pertinentes, ao situar as ações de formação da RNFC: a responsabilidade pedagógica das universidades fomentou de que forma a autonomia e a autoria docente na região Norte do país? De que forma a escola básica, lugar de produção, criação e renovação de saberes e conhecimentos pedagógicos, ressignificou os espaços de formação docente?

Ressalto que as ações da RNFC possibilitaram a busca de novos sentidos da *vida que pulsa* na formação, impulsionando *autorias transgressoras* (FOUCAULT, 2002), levando grupos de instâncias universitárias e de secretarias municipais e estaduais, envolvidos na formação, a construir suas formações docentes de perspectivas autorais, autônomas e emancipadoras.

1 A *Red Iberoamericana de Maestros Y Maestras que Hacen Investigación y Innovación desde la Escuela* é uma ação de socialização de práticas e experiências pedagógicas que visibiliza o entendimento da escola como lugar de produção, criação e renovação de saberes e conhecimentos pedagógicos, e não como sinônimo de reprodução, de impossibilidade.

É nesse contexto, aliado aos desafios da complexidade cotidiana amazônica, vivido pela escola, que o Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita Flor do Grão Pará inicia o processo de formação instituinte, aliando-se a diferentes grupos e instituições educativas do Rio de Janeiro, de São Paulo, Minas Gerais e Pernambuco que realizam os encontros do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE²).

O FALE Flor do Grão Pará teve seu primeiro encontro em 28 de março de 2018, no Auditório Benedito Nunes da Universidade Federal do Pará, com a presença de 1.345 pessoas de todo o Estado do Pará, congregando de forma instituinte 800 professores alfabetizadores, 200 representantes de secretarias de educação, 300 alunos de graduação e 45 professores universitários.

O FALE é uma formação docente instituinte, alicerçado no exercício da docência, no coletivo docente de partilha de práticas pedagógicas, a partir da e com a experiência (SAMPAIO, 2014). Partindo da premissa de que a formação é um espaço de emancipação, “porque a única coisa que se aprende é a própria potência: que se pode ler por si mesmo, escrever por si mesmo, pensar por si mesmo” (LAROSSA, 2015, p. 154), é que tomo a *experiência* do FALE para realizar um reencontro do que apreendemos, pensamos e vivemos em forma de palavras, sabendo sempre que a formação se faz “na compreensão crítica e não estreita ou ingênua de cada prática específica, no quadro geral da prática social de que participam. E a compreensão crítica, seja da prática específica, seja da prática social, demanda a formação política [...]” (FREIRE, 1978, p. 53).

Ao trazer a palavra como linguagem, como forma de expressão íntima e efetiva das relações sociais, compreendo que é na tonalidade discursiva dos enunciados que o sujeito se constitui. As relações dialógicas se configuram de modo interativo, em que as ações e as palavras do outro se tornam “um rio com preamar e reponta, enchente e vazante de palavras compartilhadas”, atravessando, complementando e participando do enunciado posto. A palavra como materialidade semiótica permite àqueles que com ela ou por ela se fundem uma multiplicidade de ações expressivas e interativas, o que autoriza ao interlocutor, conforme descreve a epígrafe, “compartilhar”.

Considerando a palavra como forma de expressividade e de interação social, questiono: até que ponto o processo de aquisição da linguagem escrita, nas instituições escolares, tem sido compreendido como ação discursiva, como postula Ana Luiza Smolka? De que maneira a concepção discursiva da alfabetização emerge no FALE Flor do Grão Pará, sendo a região Norte encharcada de simbologias e saberes que se presentificam na oralidade, sendo considerada o “berço da oralidade”?

2 Encontros que foram criados pela Professora Doutora Carmen Sanches Sampaio e começaram a ocorrer em virtude do Projeto *Fórum Estadual de Alfabetização: discutindo, investigando e implementando políticas e práticas de leitura e escrita*, conhecido como *Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita* (FALE).

Os estudos de Smolka (1993), desenvolvidos desde 1980, sobre a aquisição da linguagem escrita como um processo discursivo, a partir das várias situações referentes ao trabalho docente e utilizando-se de relatos dos diálogos com a criança aprendiz da linguagem escrita, apresentam uma forma de considerar as práticas de alfabetização como ações dialógicas.

Desse modo, para a autora, o processo de aprendizagem das práticas de leitura e escrita requer atenção tanto para o “que” e o “como” ensinar, quanto para o “porquê” e “para que” se ensina a linguagem escrita. Saber a respeito dos processos de concepção e construção da linguagem auxilia o trabalho docente, mas saber “por que” e “para que” ensinar tal linguagem, dar a conhecer a funcionalidade da escrita torna-se primordial, pelo fato de que “[...] não se ensina ou não se aprende simplesmente a ‘ler’ e a ‘escrever’”. Aprende-se (a usar) uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade, um trabalho simbólico” (SMOLKA, 1993, p.60).

Minha filiação a uma concepção de formação docente na perspectiva discursiva bakhtiniana (ANDRADE, 2011; LUCIO, 2016) fez-me considerar o ato/evento de formação docente permanente no FALE como *desvelador de discursos*. O termo o *discurso desvela*, a partir da definição de discurso como “a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 2008, p. 207), torna-se relevante para esta abordagem, uma vez que, no FALE, os docentes trazem suas experiências e seus discursos para serem desvelados aos participantes do evento.

O discurso desvela, ou seja, traz o desvelamento como resposta, como ato de seus personagens, formadores, professores, alunos no evento de formação permanente do FALE, e conduz-nos à reflexão de “quantos véus necessitamos tirar da face do ser mais próximo – que nela foram postos pelas nossas reações casuais e por nossas posições fortuitas na vida – que nos parecia familiar, para que possamos ver-lhe a feição verdadeira e original” (BAKHTIN, 2013, p. 204).

Reporto-me ao que diz Bakhtin [1970-71/1979] 2003, p. 378), sobre *Encontro como momento supremo da compreensão*, para enunciar que o Fórum de Alfabetização é um encontro e que o compreender é opor à palavra do interlocutor uma *contrapalavra*. Sendo assim, a compreensão exige uma atitude ativa e responsiva e, como tal, só se efetiva na interação com o outro, na interação entre sujeitos.

A concepção de formação, entendida como encontro, é fundadora de discursividade e implica abrir mão de uma formação centrada na aplicabilidade do aprendido pela valorização da troca de *experiências*, pela elaboração dos processos de ensino e estratégias de formação. Trata-se de ter a consciência de que os sujeitos alteram concepções, lógicas e pressupostos de ensino e aprendizagem.

Tomando como viés argumentativo e reflexivo a prática alfabetizadora

compartilhada no I FALE, este texto tem duplo objetivo: 1. refletir sobre o aporte teórico que trata da alfabetização como uma prática discursiva e 2. realizar um diálogo da prática alfabetizadora, a fim de refletir sobre a possibilidade de *pensarfazer* uma prática de alfabetização numa perspectiva que supere o mero compromisso com o saber, à medida que a escola tome como ponto de partida a vida em plena dialogia/discursividade. Para tanto, assumo como referência teórica a concepção de linguagem como processo enunciativo-discursivo de Bakhtin e pauto-me nos estudos de Smolka (1993) sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita como ações discursivas.

2. A alfabetização das águas: o dever da discursividade

A Amazônia se configura como cenário de grande biodiversidade e nos remete a um imaginário de amplitude, exuberância e imensidão. É essa imagem que se transfigura em realidade quando são percorridos os seus inúmeros rios, igarapés, lagos e furos. Porém, até mesmo quem é nascido nessa região não conhece sua totalidade, tamanha sua extensão e riqueza. Ainda há muito de desconhecido na Amazônia.

O Estado do Pará faz parte dos nove Estados que compõem a Amazônia Legal, que inclui também: Acre, Amapá, Amazonas, Rondônia, Roraima, Tocantins, Oeste do Maranhão e o Norte do Mato Grosso. Esse conceito de Amazônia Legal surge com o objetivo de planejar e promover o desenvolvimento dessa região, porém, até os dias de hoje, programas e projetos que foram implantados para este fim carecem de eficiência e de resultados mais eficazes e precisam potencializar a exuberância e a diversidade geográfica, para que sua população não permaneça à margem de toda ordem de políticas públicas e à mercê da expansão da exploração da fauna e da flora amazônicas.

Adentrar a alfabetização, tendo como referência a Amazônia, é necessariamente adentrar pelos seus rios, furos e igarapés que banham as escolas ribeirinhas, indígenas, quilombolas e metropolitanas; é andar pelo cultivo do açaí e ver uma mostra de uma população que traz submersa toda a complexidade de vivências e saberes dessa vasta região e que, com sua subjetividade, faz emergir em suas águas alfabetizadoras toda sua cultura vivida em sua cotidianidade. Águas alfabetizadoras, banhadas pela relação social e dialógica, que a caracteriza como prática discursiva, pois considera a atividade mental como ação discursiva, ultrapassando sua dimensão cognitiva, por isso “[...] a linguagem, a palavra – oral ou escrita – é, ou pode ser, ao mesmo tempo, meio/modo de (inter e intra) regulação das ações, e objeto de conhecimento” (SMOLKA, 2014).

O movimento de inter e intrarregulação, ao qual a autora se refere, constitui-se nas relações sociais, ou seja, no processo de interação, pelo qual

a criança vai se apropriando, mediada pelo outro, das formas culturais de perceber e estruturar a realidade, de descobrir na escola amazônida o espaço do encontro de culturas da oralidade.

Na Alfabetização das Águas nas escolas da região Norte, há que se considerar que cada aluno indígena, quilombola, das ilhas, dos interiores e da região metropolitana, ao produzir textos orais de sua tradição e de seus grupos de convivência, transmite conhecimentos plurais, tradicionais e ímpares. Sendo assim, a escola deve assumir o sujeito aluno dialógico, polifônico, polissêmico, que produz “enunciados concretos” – uma unidade (indivíduo real) legítima, presentificada na cadeia da comunicação verbal, portanto, discursiva (BAKHTIN, 2003).

Diferentemente de outros teóricos, Bakhtin não faz uma separação entre a cultura oral e a escrita. O filósofo não trata a oralidade como um domínio separado da escrita. Tanto a letra quanto a voz são unificados pela produção dos sentidos, gerados e transmitidos pelas vozes, que representam culturas, ideologias, éticas singulares e plurais em um elo e intercâmbio contínuo com as demais vozes.

Uma alfabetização das/nas/com as águas amazônidas precisa ter como princípio a dialogia e, por isso, a *palavra alheia* é considerada a base material como ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico alfabetizador, visando, assim, fortalecer as crianças em processo de aprendizagem da leitura e da escrita que corrobore para a afirmação de seu estar no mundo como um sujeito amazônida.

Nessa perspectiva, os processos de *ensinaraprender* tendem a cumprir suas finalidades, quando tendem a fortalecer os aprendizes: sujeitos de linguagem, históricos, concretos, reais, que falam, que têm coisas a dizer, que têm modos de ser, de se relacionarem com/no mundo, que sentem, olham, cheiram e vivem enredados, em plena dialogia.

No mundo bakhtiniano, ser é comunicar-se dialogicamente, a escrita é a transcrição codificada das vozes e é a precursora capaz de traduzir a voz humana, na medida em que é portadora dos sentidos da existência. A Alfabetização das Águas que mina no FALE Flor do Grão Pará, ao “transver o mundo” (BARROS, 2000), transfigura a realidade, foge das algemas, do automatismo, da limitação e, sendo discursiva, qualifica as aprendizagens e/ou a apropriação da linguagem escrita pela criança da região Norte do país e visibiliza *práticas alfabetizadoras discursivas*.

Alfabetizar é um movimento de *ensinaraprender* colaborativo, tendo em vista potencializar as crianças em suas singularidades. Singularidade que é histórico-cultural e que se alicerça no trabalho com o texto (oral ou escrito), como unidade de ensino compreendida como “lugar das correlações: construído materialmente com palavras (que portam significados), organiza

estas palavras em unidades maiores para construir informações cujo sentido/orientação somente é compreensível na unidade global do texto”. (GERALDI, 1997, p. 21-22)

O processo de alfabetização, portanto, envolve o trabalho com leitura e escrita, em um movimento dialógico, que requer foco teórico-metodológico na prática discursiva e dialógica. Nessa perspectiva, compreende-se que o projeto de ensino inicial da leitura e da escrita precisa estar centrado no texto-vida, ou seja, nas questões do vivido, dos acontecimentos, para com eles construir caminhos para a compreensão da própria vida. E, por meio da reflexão sobre o vivido, ao escrever textos e estabelecer relações entre a herança cultural já produzida, gera-se o novo, ou seja, sujeitos autores, escritores e leitores.

3. “Isso aí” tem dialogia, vida, discurso, texto, pesquisa pedagógica científica, autoria, culturas orais, culturas escritas na formação permanente

A professora Ivanete Pinho Gomes, que à época do I FALE Flor do Grão Pará (intitulado “Isso aí, açai: o ouro negro de nossa terra – uma prática interdisciplinar em alfabetização”) tinha nove anos de experiência em turmas de alfabetização, com formação inicial de nível médio, modalidade normal, apresentou sua prática pedagógica no evento. A docente sempre buscou participar de todos os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de seu município para se manter atualizada profissionalmente e no caminho da busca por sua profissionalização. Tornou-se aluna do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), do curso de Licenciatura Integrada Ciências, Matemática e Linguagens para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Universidade Federal do Pará.

Neste texto, trago à discussão acontecimentos e experiências vividas pela professora com uma turma do 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Santa Bárbara, em Igarapé-Miri – turma formada por um grupo de trinta e duas crianças, com cerca de sete e oito anos de idade.

A partilha da prática docente, repleta de vida, levando em conta a escuta como lugar do diálogo, sendo a escuta dialógica engrenagem de sentidos e o *dialogismo* o princípio de produção de conhecimento (FARACO, 2014, p.12), salienta o elo entre *compreensão responsiva* e escuta. Uma escuta que fala, responde, por meio da compreensão e do pensamento participante. E quem escuta tem voz? Ou seja, é um ser de linguagem? Sim, o ser humano, o humano professor e aluno.

Os modos inventivos e criativos vividos pelas crianças alunas são potencializados na perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin e nos estudos de Smolka sobre a alfabetização discursiva, mostrando-nos que

as crianças são produtoras de textos autorais e que só há um processo do discurso e de aquisição do sistema de escrita.

O evento do FALE iniciou-se com a professora registrando a roda de conversa com as crianças, como um espaço de fala e de escuta, em que as crianças pudessem expressar experiências, compreendendo os discursos e outros possíveis que preexistissem aos enunciados naqueles momentos de conversa, considerando neles toda a dialogicidade da condição humana, a atmosfera do “já dito”: o discurso como réplica, por um lado, e, por outro, o caráter de novidade constitutivo do diálogo social (o acontecimento), com base no princípio dialógico de Bakhtin:

Quadro 1 – Trecho de fala da professora Ivanete Pinho Gomes, no I FALE Flor do Grão Pará

No primeiro momento, nós fizemos uma roda de conversa para falar sobre o trabalho anterior que eles tinham trazido para mim, porque, quando se falava em alimentação, o açaí era parte presente. E cada um deles, ali naquele momento, falou para mim o significado do açaí na alimentação. Uns, porém, diziam assim: “Tia, se não tiver açaí, eu não como! Não tem jeito, eu não como! Eu venho para escola até com fome, mas se não tiver açaí, eu não como.”

Fonte: transcrição de gravação.

A interação faz parte da construção do conhecimento e, após a roda de conversa, foram feitas produções escritas sobre como as crianças se alimentam, atividade concebida como mais um espaço de fala e de escuta em que elas pudessem expressar suas experiências, ensinando-as crianças a dizerem por meio da leitura e da escrita.

Quadro 2 – Trecho de fala da professora Ivanete Pinho Gomes, no I FALE Flor do Grão Pará

Então, naquele momento, a gente passa a perceber, na sala de aula, o quanto é importante a questão da alimentação para eles e principalmente essa alimentação, o açaí. E, logo depois da nossa conversa, da fala deles, do registro deles sobre a questão do açaí, eu trouxe a lenda do açaí para a sala de aula, contei para eles a lenda do açaí.

Fonte: transcrição de gravação.

Construindo o caminho do processo de alfabetização, a literatura integra a cena da sala de aula como “importante elemento mediador no processo de aquisição da escrita” (SMOLKA, p. 22, 2008), pois traz a escrita como forma de registro do discurso social que amplia o espaço interdiscursivo,

amplificando vozes, lugares, tempos e produzindo/convocando as crianças para o protagonismo no diálogo que se estabelece.

Procurando ‘transver’ a intencionalidade, o lugar da literatura vai além de objetivos didatizantes, mas apresenta a possibilidade de alargamento de horizontes discursivos de/entre professores e alunos, fazendo com que todos sejam *atravessados* pela experiência ético-estética de serem sujeitos leitores-autores.

O percurso do processo de alfabetização discursiva é ético e estético e, por isso, “o projeto de leitura de literatura infantil está no cerne do projeto de descoberta” (GERALDI, p.10, 2017) do conhecimento. Tem-se, assim, a proposta do texto literário como uma possibilidade de defrontarmo-nos “com a ambiguidade da linguagem e da vida” (ECO, 2001, p. 2)”, conduzindo à produção de novos sentidos sobre a leitura e a escrita. Nessa cena, toma-se como princípio que

O leitor não vai ao texto para dele extrair um sentido, mas o texto, produzido num passado, vem ao presente do leitor que está carregado de contrapalavras possíveis e no encontro das palavras de um com as palavras de outro constrói-se uma compreensão. (GERALDI, 2010, p. 78)

Destaco que a formação cultural de qualquer pessoa passa pelo direito à literatura e que o acesso aos bens culturais está distante da população brasileira e dos próprios docentes, que, embora tenham dado

um salto de escolarização, realizando um curso de nível superior, [...] encontram-se em vácuo cujo preenchimento só poderá acontecer à medida que os professores venham a ter acesso aos bens culturais que sempre foram negados às famílias de que procedem (GERALDI; GERALDI, 2012, p. 42).

Retomando a cena de sala de aula, vemos que a opção pela escrita, após roda de conversa, ratifica que a expressão escrita das ideias e dos sentimentos pelos escolares pequenos está muito aquém de sua capacidade de expressá-la oralmente (VIGOTSKI, 2007):

Quadro 3 – Trecho de fala da professora Ivanete Pinho Gomes, no I FALE Flor do Grão Pará

No momento em que nós estávamos na roda de conversa, surgiu o questionamento: “você conhecem a palmeira do açaí?” Você sabem de onde o açaí... como é que o açaí chega? Como é que o açaí nasce? Você sabem?” alguns, porém, já sabiam e começavam: “sim, eu sei”. E eu tive um aluno que pouco falava na sala de aula, mas era muito observador.

Ele disse para mim assim: “tia, tem uma árvore de açaí atrás da escola.

Eu nunca tinha percebido a árvore de açaí. No momento que aquele aluno falou para mim sobre a árvore do açaí, eu o indaguei: “onde tem árvore de açaí?” “Embaixo da caixa d’água.” “Embaixo da caixa d’água, Jean?” “Sim, embaixo da caixa d’água tem uma árvore de açaí”.

Eu meio que fiquei assim: trinta e dois alunos para sair da sala... a gente fica com meio que o pé atrás, é muita criança, como é que eu vou fazer? Fui à porta, dei uma olhada, avistei a coordenadora. Então, falei para ela assim: “Tem uma árvore de açaí embaixo da caixa d’água?” Ela respondeu: “Espere aí que eu vou ver” (nem ela sabia que tinha). Ela foi até a caixa d’água, deu uma volta e disse: “É, Ivanete, tem. Tem uma árvore de açaí lá”. Falei para ela: “Tinha como tu me acompanhares? Vamos ler essa lenda lá embaixo da árvore de açaí? Vai ficar uma coisa mais legal para eles.” Então, conversei com eles: “vocês precisam se comportar, que a outra turma está ali trabalhando, e tudo mais”. Eles responderam: “Não, tia, a gente vai ficar caladinho”. E, assim, eles fizeram, fomos para debaixo dessa árvore de açaí, e lá eu li a lenda do açaí pra eles, com a qual eles ficaram encantados.

Fonte: transcrição de gravação.

A conversa com finalidade ocorreu com relativo êxito e estimulou a escrita não só dos alunos com maior desenvoltura na oralidade, mas também como uma via de participação para aqueles mais inibidos. Sendo a escola um *espaçotempo* de práticas discursivas, a docente, ao dialogar com esse sujeito aluno, produziu sua inserção nas questões histórico-culturais que vivenciou, problematizando-as e evidenciando as condições de vida das crianças no processo de construção do conhecimento:

Quadro 4 – Trecho de fala da professora Ivanete Pinho Gomes, no I FALE Flor do Grão Pará

Então, assim, foi muito legal, porque a gente, além da lenda, também passou a conhecer a história da árvore de açaí, como a palmeira que estava ali embaixo da caixa d’água, isso sim foi maravilhoso para as crianças. Tia Mita, servidora da escola, contou que o nome dessa árvore aqui é persistência. Então, eu perguntei: “Sério!?” E ela disse: “É... essa árvore, já mandaram nivelar esse piso aqui, mas a ‘bichinha’ continuou aí, as crianças vêm fazer a educação física delas aqui e, por eles serem curiosos, acabam arrancando as folhas, ela morre e, nas férias, ela se fortalece de novo e, esperando o próximo período... Todo tempo é a mesma situação, até que, com certeza, ela vai atingir o nível ideal e vai sobreviver.

Eles começaram a contar: “é o fulano que puxa”. “Não, é o fulano que puxa”. A gente passou a conversar sobre eles e cada vez que eles puxassem a folha da árvore, o que que iria acontecer, explicando que a árvore morria. Com o tempo, não teríamos mais aquela árvore de açai ali e era a única que restava dentro da nossa escola, porém ela estava sendo agredida por nós, que éramos os alunos. Assim, eles passaram a se conscientizar e cuidar da árvore. Uma criança falou: “Se o açai morrer, meu pai fica como?”

Retornamos para a nossa sala e falamos sobre a economia do nosso município, porque o nosso município não é tão populoso. Nossa economia depende do açai, isso foi discutido com as crianças na sala de aula, na medida do entendimento delas. Porém, os alunos eram de todas as classes sociais daquele município. Criança que já conhecia a pessoa que “debulhava” o açai, criança em que o pai que era o “apanhador” do açai, criança em que o pai “batia” o açai, criança em que a mãe trabalha com o açai “debulhando” ou indo acompanhar o pai na “tira” do açai ou “batendo” o açai pra venda.

Fonte: transcrição de gravação.

Os atos enunciativos mostram que o discurso produzido entra na cadeia infinita de enunciados, provocando outros tantos discursos, incluindo o “didático”, tão presente nas relações de ensino. A interlocução integra o processo de aquisição da escrita e o papel da professora como interlocutora adulta e informante das crianças:

Quadro 5 – Trecho de fala da professora Ivanete Pinho Gomes, no I FALE Flor do Grão Pará

Destacamos a palavra açai. As crianças escreviam da maneira que elas achavam que era, algumas escreviam com “ss”, outras, porém, sem o “ç”. Então, fomos estudar a palavra açai. Eu perguntei a elas: “Como se escreve o açai? Vamos fazer a ‘dança das palavras’? O que que é a ‘dança das palavras’? É você descobrir que palavra você pode formar a partir da palavra, que seria a palavra açai”. Então nós escrevemos a palavra, que é a cortinha; a dança foi bem pequenininha, surgiu só a “iaça” e “a”. Em razão do tamanho da palavra, eles encontraram só essas duas palavras dentro da palavra açai.

Fonte: transcrição de gravação.

Considerada do ponto de vista da alfabetização como processo discursivo, as diversas relações fonema-grafema-letra-som implicam a “compreensão de

infinitas possibilidades e modos de apreensão, de apropriação pelas crianças das formas de ler e escrever historicamente construídas” (SMOLKA, p. 36, 2017). Há a relação não estável na qual uma mesma letra pode representar vários sons (a letra c, por exemplo, pode escrever os sons /k/ e /s/) e, por último, uma correspondência, também não estável, que se caracteriza pelo fato de um mesmo som poder ser escrito por diversas letras (por exemplo, o som /s/ poder ser representado pelas letras s, ss, c, ç, x, z, sc, sç e xc). Ambas são parte de um registro realizado pelas crianças e levam em conta modos criativos e inventivos vividos por elas, quando assumem o desafio de registrar, por escrito, a própria língua.

Em todos os momentos vivenciados pela professora com as crianças, podemos observar suas experiências de vida. Alguns textos escritos, produzidos depois da roda de conversa, deixam as vozes das crianças falar de suas experiências e aprender a ler e a escrever, praticando, desde o início desse processo, a autoria, a liberdade de dizer, o que se quer dizer, escrever para ser lido (por ele mesmo e/ou por outros) – diferentemente de aprender a ler e a escrever memorizando e repetindo a palavra do autor de livro/cartilha/apostila. Para aprender a escrever, é necessário escrever:

Quadro 6 – Trecho de fala da professora Ivanete Pinho Gomes, no I FALE Flor do Grão Pará

Partindo desse ponto, eu pedi a eles que escrevessem frases com a palavra “açai” e foram surgindo as produções: “açai, o danone do miri”. A criatividade deles foi se apresentando em cada frase construída: “Eu não como sem açai”- essa foi a frase que mais apareceu: de trinta e dois alunos, doze escreveram essa frase. “Gosto de roer o açai com farinha e açúcar” – eu também gosto, isso foi uma coisa que eu disse assim “eu também gosto”, e eles ficaram encantados. “Fruto preto succulento” – eu me surpreendi com isso, porque eram alunos de terceiro ano, e eles usaram uma palavra pouco comum a seu vocabulário: “succulento”. E, quando eles escreveram “suco preto” e “succulento”, eu fiquei muito surpreendida, meus alunos já são top. “Se não tomar açai, não é do miri” – essa é uma frase cultural de nossa Igarapé Miri e a gente usa muito: “se não tomar açai, não é do miri”.

Fonte: transcrição de gravação.

As crianças são provocadas a ler e a escrever, lendo e escrevendo. As crianças produziram seus textos escritos como sabiam e, posteriormente, no processo de ler para a professora e seus colegas, a autoria permitiu que seus escritos tomassem significados e sentidos. E, assim, foram ampliando conhecimentos:

Quadro 7 – Trecho de fala da professora Ivanete Pinho Gomes, no I FALE Flor do Grão Pará

Uma pergunta que surgiu no início e a gente foi destacando, à medida que o trabalho ia acontecendo, foi: “Como o açaí chega a sua mesa?” A fala do aluno Rian, que era aquele menino que quase não falava na turma, era muito calado, muito tranquilo, foi: “tia, na sacola. Chega na sacola.” “Por quê? Por que que chega na sacola?”. A explicação era porque o pai dele ia até ao local que bate o açaí e o traz na sacola, então, naquele momento, eu tive que aceitar essa resposta, porém, depois, eu teria que trabalhar com ele que o açaí não chegava na sacola, ele ia descobrir. Outro aluno, Jean, falou: “ele chega na rasa ou na basqueta”. Por meio dessas falas, eu pude perceber o conhecimento deles. O Jean era filho de quem batia o açaí, e o Rian era filho de quem só consumia o açaí. Dessa forma, Jean tinha um conhecimento sobre a questão do açaí muito melhor, pois ele sabia de onde o açaí vinha, como o açaí chegava, como ele era colhido, a forma como ele era batido, o que veio a contribuir para o entendimento dos colegas. Jean foi o aluno que eu coloquei como ajudante durante essas aulas, porque ele tinha um conhecimento muito grande, quando se falava em açaí, ele sabia e dominava, porque o pai dele trabalhava com aquilo.

A Descoberta! A fala do Paulo: “O papai trabalha com açaí. Tia, ele apanha.” Essa foi uma fala assim, ele se levantou e falou: “Tia, o papai trabalha com açaí, ele apanha.” E foi o questionamento das outras crianças: “ele apanha, ele apanha de cinto? De vassoura? De que que ele apanha?” Por quê? Porque, para o Paulo, aquela terminologia tinha um significado, porém, para os outros não, para os outros era uma coisa... apanhar é levar uma surra da mãe, que diz “já vais apanhar.” Então, para alguns, essa palavra representava outra coisa, mas, para o Paulo, apanhar seria subir na árvore de açaí e tirar o cacho lá de cima. Aí, teve a fala do Jean: “O papai trabalha com açaí, tia. Ele bate e eu ajudo ele.” O Jean foi o menino que me ajudou, como eu já disse, foi meu ajudante, porque ele tinha muito conhecimento sobre o açaí.

Fonte: transcrição de gravação.

Nas interlocuções, a compreensão da palavra proporciona que as crianças exercitem o dizer e o falar, dialogar sobre o vivido, relatar experiências, escutar o(s) outro(s), ouvir e ser ouvido: isso integra o processo de ler e aprender. Smolka (2008, p. 49) lembra-nos de que: “[...] a escola tem ensinado as crianças a ler um sentido supostamente unívoco e literal das palavras e dos textos, [...] mas é no exercício do dizer das crianças pela escritura que elas vão ocupando o papel de leitoras, escritoras, protagonistas, autoras.”

Considero a possibilidade de que a estratégia de *ajudante da professora* instaurou uma relação de domínio do *saber* (unidade do conhecimento) que se concretiza histórico-culturalmente e toma como ponto de partida a vida em plena dialogia/discursividade.

Potencializar a vida dos sujeitos que passam pela escola, assumir a ideia de um sujeito dialógico, polifônico, polissêmico, um “enunciado concreto” – uma unidade (alguém real) legítima, presentificada na cadeia da comunicação verbal, portanto, discursiva (BAKHTIN, 2003) – conduz para um movimento de *ensinarapreender* colaborativo e coletivo, tendo em vista fortalecer as crianças em suas singularidades e ultrapassar os limites da disciplina, como no desenvolvimento da aula da Professora Ivanete:

Quadro 8 – Trecho de fala da professora Ivanete Pinho Gomes, no I FALE Flor do Grão Pará

Então, partindo da palavra “apanhar,” nós passamos a estudar a terminologia da palavra. Claro que eu não coloquei terminologia da cultura do açaí, não, foi acontecendo, nós começamos a falar: “que palavras a gente usa quando a gente vai apanhar o açaí?” E foram surgindo as palavras, como: “apanhador” – quem apanha o açaí é o apanhador. Eles usaram “rasas” e têm “baquetas” que carregam o açaí, que servem para carregar o açaí. Tem o “debulhador” – que vai para o mato para tirar o açaí do cacho. “Cacho de açaí”, “tuíra”, “chula”. Todas essas palavras, essas terminologias foram surgindo assim. “Quando a gente fala do açaí, o que vem na sua mente?” E cada um deles foi falando: “amassar”, “apanhar”, “batedor”, “debulhar”, “peconha”. Essa palavra surtiu, assim, um efeito muito grande, porque, como eu citei, a nossa escola, a escola em que eu trabalhava, ela era numa zona periférica e alguns alunos me questionaram: “tia, peconha é o mesmo que maconha?”. Então, vejam só a saia justa que eu me meti. Então, eu disse: “não, peconha é um mecanismo que ele usa...” – eu tive que levar pra sala de aula no outro dia, a saca sarrapilheira e a própria folha do açaí pra fazer uma peconha, e nós confeccionamos a peconha lá pra eu dizer que “... era um instrumento que o apanhador usava para subir na árvore do açaí”. Então, foi uma palavra que ficou muito com eles: “boneca do açaí” e “vassoura do açaí”. Então, essa foi a pergunta orientadora dessa atividade: “quando se pergunta, o que vem a sua cabeça quando se fala a palavra açaí? O que que usamos para trazer o açaí?” E surgiram aquelas palavras lá e aquelas diversidades do açaí, então, nesse momento, nós falamos: “de que forma o açaí sofre uma transformação?” Então eles foram dizendo: “açaí preto”, “o açaí preto ele fica verde, maduro, paró, preto e o tuíra”, assim, nessa fase podemos colocar nessa forma esses cinco processos que o açaí passa, eles foram

caracterizando cada um “verde, tia, é quando ele está maduro apenas com aquele brotinho verde. Maduro é quando ele está aquele verde bem consistente.” “E o que é paró?” É uma palavra muito desconhecida, mas para eles era muito conhecida, “o que é paró?” “É a mudança do açaí verde para o açaí preto, ele sofre aquela alteração, ele tá paró, aí depois ele fica preto, aí depois ele fica tuíra, e o tuíra”, eles falavam, “este tuíra que é o bom pra roer com a farinha e o açúcar”, “aí tem o açaí verde, ele fica maduro e fica verde”, e foi desse jeito que eles colocaram os processos de transformação e fui conduzindo para ciências.

Depois o processo para venda em litros – nessa mesma sequência, nós estudamos matemática, falamos sobre litro, sobre medida de litros na sequência, e há vários tipos de açaí. As crianças falavam: “tem o grosso, tem o fino e tem a chula, tem os períodos do açaí”. Eles diziam assim: “E a chula? Fulano toma chula. Ciclano toma chula.” E ficou meio que, assim, uma coisa descontrolada dentro da sala quando eles passaram a falar, mas eu ia conduzindo da maneira que podia.

Variação de preço – sobre o tema variação de preço, a gente voltou a falar sobre economia do açaí. Na época, o açaí de R\$ 5,00 era o açaí grosso, eles diziam: “tem o açaí grosso que é de R\$ 5,00”, “tem o de R\$ 3,00 que é... assim... mais ou menos”, “e tem a chula, que é a de R\$ 2,00. Lá em casa a gente toma a chula”. Era assim que eles falavam, e íamos fazendo a relação medida, valor e preço.

Depois nós estudamos sobre o calendário, o período da safra do açaí, que acontece de julho a novembro. É o período que a gente encontra muito açaí com preço menor. Acontece o festival do açaí, e muitas coisas referentes ao açaí. Então, nós estudamos o calendário, estudamos essas datas e que a safra do açaí é frequente no município. Falamos dos valores do açaí durante a safra, a quantidade que vem nos barcos, falamos sobre a qualidade do açaí, quando eles colocam sobre a questão do açaí preto, do açaí tuíra. Então, eles diziam: “não, tia, o tuíra vende mais, dá mais litros que o preto”. Então falamos muito sobre a qualidade do açaí e falamos sobre a lei da oferta e da procura. Falamos do período da safra, como explodia lá a R\$ 30,00. Na época, quando não tinha, ia pra R\$ 150,00. E nós começamos a transformar esses valores no quadro: “quanto é que custa um açaí quando tem? Ele fica mais barato. E quanto não tem? O valor dele triplica? Quadriplica?” Então a gente foi estudando isso, a lei da oferta e da procura, e fomos trabalhando a matemática de uma forma bem... bem ampla mesmo, que deu assim para perceber o conhecimento deles.

Logo após, perguntei: “O que podemos fazer com o açaí?” Bom, aí foram surgindo receitas, a química e o gênero receita, e isso foi para

uma tarefa de casa que eu pedi para eles copiarem e levarem. Foi uma pergunta que eu fiz, e eles levaram para casa, a mãe e o pai ajudaram. No outro dia, eles trouxeram. Receitas culinárias: Bolo de açaí, pudim de açaí, sorvete de açaí, shake de academia de açaí, mingau de açaí. Esses, porém, todos esses trouxeram mingau do açaí. Por quê? Porque o nosso município tem merenda regionalizada, então eles tomam, não são todos os dias, mas, uma vez por semana, tem o mingau de açaí na escola.

Fonte: transcrição de gravação.

Podemos interrogar se as crianças e a professora vivenciaram uma prática alfabetizadora discursiva. Se as crianças são entendidas como locutoras e interlocutoras, ativas, criativas, criadoras, autoras na medida em que produzem enunciados (orais, escritos) e respondem a eles responsivamente, conforme sua compreensão, há, portanto, nessa perspectiva, o encontro entre os sujeitos-autores dialógicos e polifônicos, em que todos têm oportunidade de expressão, de cotejamento sobre os acontecimentos, constituindo-se um cenário onde o dialogismo polifônico constitutivo do ser humano é lugar de credenciar e empoderar as relações de ensino. Por isso, entendo a alfabetização como relação de ensino, tal como nos ensina Smolka: um processo que se produz na relação entre professora e alunos, como pessoas que detêm saberes, conhecimentos, que se completam, ampliam-se e significam os novos conhecimentos.

Especificamente na *aula acontecimento*, a alfabetização movimenta-se nesse processo discursivo em que “nem todo dizer constitui a leitura e a escritura, mas toda a leitura e toda a escritura são constitutivas do dizer” (SMOLKA, 2008, p. 112), são construções distintas, engrandecendo os horizontes de possibilidades humanas.

As experiências vividas pelas crianças criam elos com as vivências escolares, em que a sua cultura vivida, por meio do seu cotidiano, vai dialogando com a escola, concluindo-se que não há como alfabetizar sem esses elementos culturais do cotidiano amazônico, sem que a alfabetização, como processo discursivo, transborde na escola, sem reconhecer as diversas manifestações socioculturais que dão forças para a vida possível por entre experiências singulares.

O *mundo da vida* na sala de aula em que se desenvolve a alfabetização como processo discursivo é o espaço em que há lugar para a singularidade da vida realmente vivida, experimentada, singular, heterogênea que, por meio da sistematização da existência vivida, metamorfoseia/transforma as interlocuções discursivas que representam conhecimentos e saberes que passam a integrar o *mundo da cultura*.

Nesse processo cada criança e cada docente se tornam autores de conhecimentos pedagógicos e científicos, escrevem e leem sua cultura por dentro do que a escola traz para eles e valorizam a escola como lugar do exercício do dizer e da produção de conhecimentos e saberes, sendo esses conhecimentos e saberes sempre provisórios e inacabados.

4. Transver a docência na Alfabetização das Águas

Pensar e praticar a Alfabetização das Águas no FALE Flor do Grão Pará, a partir de perguntas, e tomar o acontecimento como lugar de onde vertem as perguntas (GERALDI, 2010, p. 97), sempre com o ir e vir das águas, visibilizando a cultura vivida pelos povos amazônidas e identificando-a nos discursos, nos currículos e no processo de alfabetização todo seu potencial cultural modificado – o fracasso, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de um número considerável de crianças da região Norte –, são atos que constituem a forma de transver a escola, a aula e a formação docente como espaços de produção de conhecimento.

As marés da formação de professores da escola básica precisam atentar para a especificidade da criança que hoje está na escola pública da região Norte, na certeza de que essa formação não pode ser baseada num aluno abstrato, idealizado pelo imaginário social, e mesmo pelos campos científicos que investigam a educação. Não se trata de uma defesa do currículo mínimo para a formação docente, e sim da compreensão de que, uma vez que se prioriza, particulariza, delimita, detém-se sobre o sujeito autor – criança e professor –, as possibilidades de superação de barreiras e o êxito nas resoluções dos problemas tornam-se mais prováveis.

As produções orais e escritas das crianças e dos professores possibilitam-nos trazer uma discussão acerca do “lugar” do discurso na formação docente e na sala de aula, em tempos de políticas e pedagogia de resultados. Além disso, são criadas as possibilidades de uma formação docente autoral, responsiva e responsável, como a realizada no FALE Flor do Grão Pará.

Retificar a tendência à didatização acrítica de práticas de leitura e escrita, em função de um viés gerencialista na educação pública no contexto nacional, é a agenda da atualidade. Esse viés tem acarretado uma alfabetização que emudece os sujeitos na escola, na medida em que não se privilegia esse cotidiano e os gêneros primários que ali podem se repetir, mas de maneira sempre nova, considerando a possibilidade de mutabilidade, de alteração dos sujeitos nas relações dialógicas. Não somos coisas, não somos fantoches; somos sujeitos à reflexão e à refração e, por essa razão, devemos lembrar o convite de Smolka (2008, p. 113), que afirma que “é preciso na prática conhecer e conceber formas de alfabetização condizentes com o momento histórico

que vivemos para operar transformação”, o que nos convida, mais uma vez, a pesquisar a prática alfabetizadora na/da escola e com os alfabetizadores.

A transformação está na alfabetização como processo discursivo, sendo a aula um *espaçotempo* de acontecimentos da produção oral e escrita dos alunos e dos professores, lembrando que muita coisa não acontece ou acontece entre crianças e os professores.

Referências

- ANDRADE, Ludmila Thomé. Uma proposta discursiva de formação docente. In: *Revista Práticas de Linguagem*. Juiz de Fora, v. 1, n. 2, p. 87-98, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2012/02/Fale-para-o-professor>. Acesso em: 01 fev. 2018.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARROS, Manoel de. As lições de R.Q. In: *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- ECO, Umberto. *A literatura contra o efêmero*. In: Folha de São Paulo, caderno “Mais”. São Paulo, fev. 2001.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e Diálogo: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. Coleção Leituras Filosóficas. 21. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2011.
- GERALDI, João Wanderley; FICHTNER, Bernd; BENITES, Maria. *Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin e Bateson*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GERALDI, J. W. & GERALDI, C. M. G. A domesticação dos agentes educativos: Há uma luz no fim do túnel. *Revista Inter.Ação*. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, n. 1, jan./jun. 2012.
- LARROSA, J. Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência. Tradução de João W. Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan./abr. 2002.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. 12. ed. Campinas: Ed. Cortez; Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 2008.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A alfabetização como processo discursivo. In: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG.
- VIGOTSKI, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, Espanha: Ediciones Akal, 2007.