

ALFABETIZAÇÃO: LINGUAGEM E VIDA - UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

LITERACY: LANGUAGE AND LIFE - A DISCURSIVE PERSPECTIVE

Cecilia M. A. Goulart¹

Universidade Federal Fluminense
goulartcecilia@uol.com.br

Angela Vidal Gonçalves²

Colégio Pedro II
angelavidalcp2@gmail.com

RESUMO

Neste artigo são discutidos aspectos relativos à aprendizagem de leitura e da escrita, a partir da análise de alguns textos produzidos por crianças. Com seus modos próprios de pensar, de agir, de brincar, e com base em seus conhecimentos e na capacidade de criar incessantemente, é que elas aprendem a ler e a escrever. As autoras compreendem as crianças como sujeitos sociohistóricos, constituídos na e pela linguagem. Tal compreensão tem como fundamento as teorias de Bakhtin e Vigotski, em que se ancoram os conceitos de sujeito, enunciado, discurso (BAKHTIN) e vivência (VIGOTSKI). A centralidade da linguagem na formação dos sujeitos é o principal ponto de convergência entre os dois autores e é também o tema central deste artigo, tanto como aporte teórico para as análises quanto para a proposição de orientações metodológicas encontradas no texto, traçando um arcabouço conceitual que vem sustentando o que se tem defendido como uma perspectiva discursiva de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Discurso. Perspectiva discursiva.

ABSTRACT

In this article, aspects related to the learning of reading and writing are discussed, based on the analysis of some texts produced by children. With their own ways of thinking, acting, playing, and based on their knowledge and ability to create incessantly, they learn to read and write. The authors understand children as sociohistorical subjects, constituted in and by language. Such understanding is based on the theories of Bakhtin and Vigotski, in which the concepts of subject, utterance, discourse (BAKHTIN) and experience (VIGOTSKI) are anchored. The centrality of language in the formation of subjects is the main point of convergence between the two authors and is also the central theme of this article, both as a theoretical support for the analyses and for the proposition of methodological guidelines found in the text, outlining a conceptual framework that has been supporting what has been defended as a discursive perspective of literacy.

Keywords: Literacy. Speech. Discursive perspective.

1 Cecilia M. A. Goulart é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Coordena o Grupo de Pesquisa *Linguagem, cultura e práticas educativas*.

2 Angela Vidal Gonçalves é professora aposentada do Colégio Pedro II e integra, como pesquisadora, o grupo de pesquisa mencionado.

As crianças e a escrita: o que ensinamos quando alfabetizamos?

As crianças muito frequentemente nos surpreendem com suas reflexões, sob a forma de afirmativas ou de perguntas. Elas entram no mundo com maior liberdade para fazer especulações e criar interpretações para as coisas e pessoas que lhes chamam a atenção. Seus mecanismos de controle não estão tão condicionados social e culturalmente quanto os de um jovem ou de um adulto. Ainda assim, muito cedo, elas vão aprendendo que não podem falar de determinados modos, tocar em determinados assuntos, além de lidarem com restrições linguísticas, que também começam a aparecer na caminhada de crescimento. Respostas como “já fazi, mamãe!”, “já di”, “já desengoli”, aos poucos, vão sendo vencidas pelas formas convencionais do discurso.

O processo de aprendizagem da escrita, como uma nova forma de ler, conhecer e escrever o mundo, faz parte do processo geral de desenvolvimento humano. Provoca novas questões, novos desafios sociais, linguísticos e discursivos, todos voltados para a compreensão da realidade. E por que desafios sociais? Porque adentrar o mundo da escrita, da cultura escrita, transforma nossa identidade e nossa presença na sociedade.

Professoras e professores que somos, participantes fundamentais dos processos que ocorrem na escola, nos perguntamos muitas vezes: o que provocamos com nossa ação pedagógica alfabetizadora? Que relação tem o nosso trabalho com a sociedade? Estamos formando pessoas íntegras, leitoras e transformadoras do mundo?

Ao mesmo tempo, nos perguntamos: quem são aquelas pessoinhas que estão na sala de aula conosco? O que sabem e o que desejam? A vida familiar, social e cultural vai nos transformando. Em nossa sociedade, a escola ocupa relevante papel nesse processo de humanização e socialização.

Alfabetizar e alfabetizar-se, então, são processos que se vinculam à formação de novas possibilidades de pensar, de sentir e de ser - a novas formas de existir socialmente. Nesse sentido, vinculam-se a processos de transformação.

Em que contextos atuamos como professoras e professores?

A realidade política do país nem sempre cria e favorece propostas para que as escolas, como importantes espaços públicos educativos, mobilizem ações pedagógicas no sentido da formação crítica e cidadã das pessoas. Faz parte de nossa tradição histórica em muitos momentos, e hoje se mostra como imperativo do MEC, a desacreditação de professoras e de professores como profissionais intelectuais, capazes de planejar e atuar pedagogicamente em salas de aula de maneira competente e consistente. Tais profissionais são concebidos em determinadas políticas públicas (e, também, por diretrizes privadas) como instrutores, que devem seguir passos pré-estabelecidos em materiais de cunho didático - livros ou apostilas preparados por grupos e empresas.

Fica evidente a desvalorização das/dos docentes, em geral justificada pelo seu despreparo, e, ao mesmo tempo, nota-se a sua responsabilização por problemas educacionais, como o analfabetismo funcional, por exemplo. São chamados analfabetos funcionais crianças, jovens e adultos considerados alfabetizados pela escola, cuja leitura não vai além da superfície do texto; não há um mergulho no texto que os leve a inferir informações, a perceber sentidos subjacentes ao que está escrito, cruzando observações, gerando questionamentos, mesmo que não solucionados.

Todo o contexto que banha a vida social e se reflete no cotidiano da população, especialmente das classes populares, majoritárias no país, não é considerado na problemática em questão: saneamento básico, saúde, transporte, habitação, entre outros. Os direitos básicos para que a vida aconteça de modo decente lhes têm sido negados. A população é sacrificada duplamente: por não ter direito à vida digna e por não alcançar o desempenho escolar esperado.

Nas condições acima, parece ser difícil que professores e alunos vivam a experiência que inspira a escrita bonita do escritor português Valter Hugo Mãe, citada abaixo. Surpreendentemente, entretanto, isso não é impossível! Muito pelo contrário, se considerarmos inúmeros relatos. Aliada ao trabalho pedagógico, a força do afeto e de bem-sucedidas ações docentes prevalece no ofício de ensinar-aprender. Vamos, então, a um pedacinho da escrita do autor.

Os alunos nascem diante dos professores, uma e outra vez. Surgem de dentro de si mesmos a partir do entusiasmo e das palavras dos professores que os transformam em melhores versões. Quantas vezes me senti outro depois de uma aula brilhante. Punha-me a caminho de casa como se tivesse crescido um palmo inteiro durante cinquenta minutos. Como se fosse muito mais gente. Cheio de um orgulho comovido por haver tantos assuntos incríveis para se discutir e por merecer que alguém os discutisse comigo. (MÃE, 2012, s/p)

São as interações com estudantes cheios de histórias, com leituras de mundo diversas, que recebemos nas salas de aula, que vão revelando subjetividades diferentes, redes de conhecimentos diferentes, que as conformam como seres socioculturais, que organizam suas vidas - é preciso ser sensível para observá-las e reconhecê-las. É preciso sobretudo desejar conhecê-los.

Embora muitas das questões abordadas neste artigo possam ser estendidas à alfabetização de jovens e adultos, nele são discutidos aspectos relativos ao processo de aprendizagem de leitura e da escrita de crianças de modo mais específico.

As crianças têm modos próprios de pensar, de agir, de brincar. Com base nesses conhecimentos e na capacidade de criar incessantemente, é que aprendem a ler e a escrever.

A realidade sociohistórica nos forma a todos, incluindo as crianças, por meio dos diálogos que vamos realizando no mundo, com outros integrantes desse mundo, em instâncias privadas e públicas. Redes de conhecimentos vão-se formando nesse grande diálogo e progressivamente vão sendo ampliadas. Assim, a fala das crianças – suas conversas – é um ponto de partida importantíssimo para os processos de ensino-aprendizagem. De acordo com Bakhtin,

Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). BAKHTIN, 2003, p. 283.

Não falamos por palavras isoladas, falamos produzindo sentidos ao organizarmos nossas palavras em função do que desejamos enunciar, no contexto de nossas intenções de dizer, e, desse modo, como gêneros do discurso.

Na luta pela superação da desigualdade social que caracteriza o Brasil, nosso desafio histórico tem sido como trabalhar para que o processo de alfabetização não se caracterize mais como um período em que seja reforçada a exclusão social, em que os sujeitos sejam colocados ainda mais à margem dos direitos que uma vida cidadã plena deveria lhes assegurar.

Início por destacar a necessidade de vencer a tradição de separar, por exemplo, *quem não sabe* de *quem sabe*: o que sabe quem não sabe? Todos sabem. A questão é não tomar como termômetro o saber tradicionalmente considerado “valioso” pela escola: o saber relacionado à tradição gramatical, às diferentes áreas do conhecimento científico, e aquele relacionado a escritores clássicos e sua produção.

Se esse conjunto de saberes for selecionado como o conteúdo básico, estamos agindo para tornar muitos estudantes pessoas invisíveis. E por quê? Porque estamos sobrepondo saberes historicamente construídos sobre o mundo aos saberes construídos por grande contingente de crianças, jovens e adultos, mas que não fazem parte do “repertório” escolar: aqueles que são fruto de suas vivências. O conceito de vivência é trabalhado no artigo a partir de Corais (2018), que o discute com base em Vigotski (2010) e Jerebtsov (2014). Esse **é** o saber mais genuíno, aquele que constitui as crianças como sujeitos de um tempo, um lugar, uma família, marcados com sentimentos, emoções e valores. A seleção de conteúdos mencionada pode ser o início do descarte social de parte da população. Uma luz vermelha difícil de apagar. Não se trata de desvalorizar aqueles conteúdos. O problema é tomá-los como pontos de partida soberanos do processo de escolarização, especialmente nos anos iniciais.

No caso da alfabetização, esse saber se manifesta, em geral, pelo ensino da escrita por meio de unidades linguísticas não significativas, a não ser para estudiosos: a sílaba e o fonema, principalmente, mas, também, letras e palavras desvinculadas de universos de sentidos. Essa é uma disputa que se trava fortemente ao longo do século XX, e entra pelo século XXI (MORTATTI, 2006). E o que aparenta ser apenas uma discussão sobre pontos de partida linguísticos, é, na realidade, uma disputa relacionada à abertura para outro modo de inserção política de nossas alunas e nossos alunos na sociedade.

O que revelam as produções escritas das crianças?

Nossa participação em classes de alfabetização, o acompanhamento de professoras alfabetizadoras e o permanente estudo na esfera acadêmica, além de nossas próprias experiências como alfabetizadoras, têm-nos ensinado muito e continuam nos ensinando. Pesquisas realizadas por nós desde a década de 1990 (PACHECO, 1992, 1997; GOULART, 2010; GOULART e GONÇALVES, 2011; GONÇALVES, 2012; GOULART, 2014), desenvolvidas em turmas de alfabetização, evidenciam que práticas pedagógicas diferentes promovem aprendizados da escrita e da leitura significativamente diferentes.

Episódios e cenas de salas de aula, além de textos escritos e falados por crianças, tornaram-se muito simbólicos de aspectos relativos a modos de conceber e de vivenciar o processo de ensino-aprendizagem da escrita. A partir de situações de sala de aula, propomo-nos a conversar sobre alguns desses aspectos para evidenciar, aos poucos, alguns eixos do que temos chamado de perspectiva discursiva da alfabetização³ (SMOLKA, 1988, 1993; GOULART, 2014; GOULART, CORAIS, GARCIA, 2019).

A escrita em destaque a seguir foi elaborada por uma menina de 11 anos, em uma escola pública. A aluna já estava na escola havia quatro anos, e o que conseguia escrever eram textos como este. Se prestarmos atenção, poderemos observar que a preocupação maior na escrita de Rosilene parece ser a organização sintática de todas as frases, típica de textos acartilhados: uma sequência de itens formada por: artigo definido + substantivo + forma de verbo nominal (de ligação) + artigo indefinido + outro substantivo. Entretanto, até mesmo o sentido empobrecido dos textos de cartilha (como por exemplo, em: “Dadá dá na macaca”/ “A macaca da mata é má”.), aqui se esvai.

3 Parte do material analisado já foi apresentada em outros artigos.

Na escrita de Rosilene, observam-se frases sem sentido, embora escritas em estrutura sintática organizada com palavras ortograficamente grafadas, com uso de alguma pontuação e letra maiúscula iniciando a frase.

A vovó é uma pena
a menina e uma piano
a boi e uma pena
o tatu é um piano
o gato e um tatu.

Podemos chamar de texto o conjunto de frases da menina? Não. O conjunto de frases não forma uma unidade de sentido. Que valor social tem essa escrita? Para que serve senão para cumprir um papel escolar e obscurecer a realidade cultural e política da escrita? Alguém pode argumentar que Rosilene, pelo menos, escreve ortograficamente. E nós perguntamos: para que serve escrever ortograficamente e sem sentido? A escrita da aluna, filha de família de classe popular, com pouca vivência na cultura escrita, parece refletir os anos em que vinha sendo instruída por meio de uma mesma cartilha⁴.

Os padrões de composição dos enunciados da língua se organizam historicamente e a formação do sentido se liga a tal processo histórico. Essa compreensão é fundamental “para entendermos a nossa relação com a linguagem”, reiterando a afirmação de Castro e Faraco (2000). E é fundamental, também, para o ensino-aprendizagem da língua, porque, como nos escreve Bakhtin:

A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência juntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. (BAKHTIN, 2003, p. 301-302).

O texto destacado a seguir foi escrito por Mariana, de sete anos, no segundo ano do Ensino Fundamental. As crianças da turma foram motivadas a inventar, contar, escrever e ler histórias de amor, no contexto de um longo projeto pedagógico envolvendo narrativas de amor, em que livros e poesias foram lidos. Histórias tradicionais, célebres, foram contadas pela professora, além de entrevistas que as crianças fizeram com parentes e profissionais da escola, ouvindo relatos de histórias do gênero. Muitos sentimentos, além do amor, foram motivo de conversa nas rodinhas e ao longo dos relatos orais, gerando muitas perguntas, preocupações, perplexidades. Vamos à escrita de Mariana⁵.

4 A produção escrita de Rosilene me foi levada por uma professora que, recém-chegada a uma escola pública de Niterói/RJ, foi designada para ser docente de uma turma de crianças com defasagem idade-ano escolar que não estava alfabetizada. A professora me procurou para conversar comigo sobre possibilidades de ação alfabetizadora para que seus alunos se alfabetizassem efetivamente.

5 A história escrita por Mariana foi transcrita respeitando a organização espacial do texto no papel, a pontuação e a alternância de letras maiúsculas e minúsculas.

Estória de uma Amor

Era uma veis uma menina que cihamava aline. aline Era uma garota

linda. ela adorava docê, aline viu um menino ben arumadiNHO.

aline pasou Ben pertiNHO do menino. e aline comesou agostar do

menino. alichego (Aline chegou) Ben perto e falou Quen e voce menina. eu sou aline Quen e você menino. eu gabriel vamos paciar, gabriel um pouquiNHO gabriel deu um flor para

aline. aline Quando tava conversando com gabriel. aline viu outro menino.

ai comesou abriga os dois. ficarão brigando aline falou olha aluta.

aline ficou xatiada aline foi pra casa e Ficou chorando

um dia apareceu um gato naganela da line aline comesou

a gostar do gato

Mariana

Leitura do texto feita pela criança: Estória de um amor/Era uma vez uma menina chamada Aline. Aline era uma garota/linda. Ela adorava doce. Aline viu um menino bem arrumadinho./Aline passou bem pertinho do menino. E Aline começou a gostar do/menino. Aline chegou bem perto e falou: Quem é/ você, menina? Eu sou Aline. Quem é/ você, menino? Eu Gabriel. Vamos passear, Gabriel, um pouquinho. Gabriel deu uma flor para/Aline quando tava conversando com Gabriel, Aline viu outro menino./Aí começou a briga, os dois ficaram brigando. Aline falou: Olha a luta./Aline ficou chateada. Aline foi para casa e ficou chorando./Um dia apareceu um gato na janela da Aline (e) começou a gostar do gato.

Mariana escreve uma história de amor viva, plena de ações e emoções, provavelmente com ecos das histórias que ouve. A narrativa é bem organizada discursivamente (não é um agrupamento de frases!), é bem encadeada e argumentada. No segundo ano do Ensino Fundamental, o conhecimento que a menina expõe revela complexidade tanto do ponto de vista da composição do texto quanto do ponto de vista do conhecimento da escrita.

Alguns aspectos que podemos destacar na escrita de Mariana dizem respeito à:

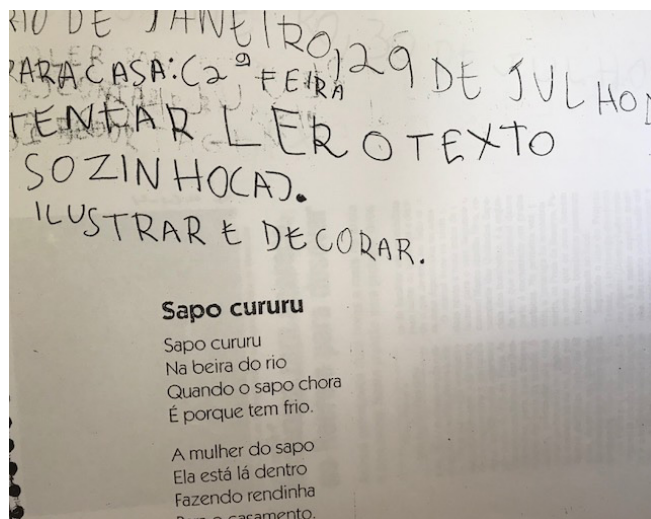
- a- ortografia: veis/vez, docê/doce, ben/bem, pasou/passou, comesou /começou, paciar/passear, xatiada/chateada, e outros;
- b- segmentação de palavras: cihamava/se chamava, alichegou/Aline chegou, abriga/a briga, aluta/a luta, naganela/na janela;
- c- divisão do texto por sinais de pontuação;
- d- utilização de letras maiúsculas;
- e- manutenção e mudança de referência: “alichego (Aline chegou) Ben perto e falou Quen e voce menina. eu sou aline...”. A mudança de referência de Aline para o menino deveria ter sido sinalizada para o leitor: “Aline chegou bem perto e e/e falou...”;
- f- interferência da fala na escrita: tava/estava.

Os destaques são marcas de um processo em construção e sinalizam aspectos que a professora pode trabalhar em momentos de discussão sobre a organização dos textos e sobre a escrita, especificamente. As crianças estão continuamente realizando análises linguísticas da escrita para aprender a escrever e a ler. Às vezes, o fazem explicitamente, como Higor, adiante, que perguntou sobre a escrita de “djo” (de “vídeo”); e, na maior parte das vezes, refletindo em silêncio ou externando-as como discurso interior, balbuciando, falando baixinho consigo mesmas (cf. SMOLKA, 1993; VIGOTSKI, 2009, 2007).

Os conhecimentos linguísticos continuarão a ser aprendidos ao longo da vida escolar, e são mobilizados continuamente na vida social, sem perder de vista a dimensão discursiva, na fala e na escrita: qual é a intenção do texto? Quem é o interlocutor? Qual é a relação entre quem enuncia o texto e o interlocutor? O texto surge em resposta a quê? É produzido em que situação social, em que contexto?

Esses aspectos são condicionantes e determinantes do texto que será falado ou escrito e precisam ser trabalhados na escola. Com esses conhecimentos, as crianças podem cada vez mais ampliar seus universos de conhecimentos, que são universos discursivamente organizados, para falar e escrever de modo autoral e autônomo, por compreenderem que as condições de produção do discurso e o modo como selecionamos palavras e modos de dizer interferem no sentido dos textos.

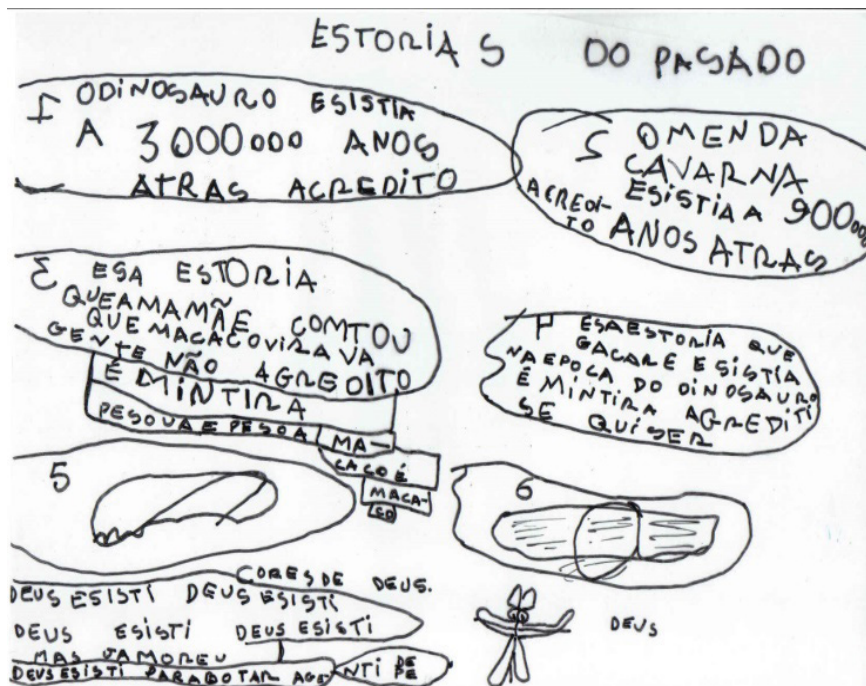
A imagem a seguir é da página do caderno de uma criança de 6 anos, ao escrever a atividade a ser realizada em casa para o dia seguinte.



Quais foram as condições para a escrita da criança? A letra da canção popular *Sapo Cururu* havia sido escrita pela professora no quadro branco. Foi bastante lida e cantada em sala de aula, no contexto de um levantamento de canções infantis conhecidas pela turma. A lista gerada foi escrita pela professora e estava exposta na sala de aula. A atividade solicitada para casa indicava que a criança deveria tentar ler o texto sozinha, ilustrasse-o e o enfeitasse. A parte introdutória do enunciado da atividade incluía a data, o dia da semana e o local onde a atividade seria realizada. No contexto do trabalho da professora da turma, essa parte da aula contribuía para a organização da rotina das crianças em relação ao trabalho escolar, ao mesmo tempo em que provocava as crianças a pensarem em questões envolvidas na atividade de escrever.

Tudo o que está escrito na página foi combinado pela turma, escrito no quadro branco pela professora e lido por todos anteriormente à cópia no caderno. Desse modo, assim como a professora da turma, consideramos que esta não é uma atividade mecânica, já que houve a participação ativa de todos na sala de aula, enfatizando-se a função do registro: que o lido e combinado não fosse esquecido,

O texto escrito por Laura, de 5 anos, reproduzido abaixo, é um rico documento do processo vivenciado pela menina no aprendizado da escrita, como uma nova linguagem. Conhecimentos de naturezas variadas se mesclaram para a criação do texto, altamente informativo. O texto foi produzido na culminância do projeto pedagógico que teve como ponto de partida o filme *Os dinossauros*. Ao longo do projeto, as crianças ouviram muitas histórias e textos informativos, assistiram a vídeos, conversaram e desenharam. A professora solicitou que elas registrassem o que haviam aprendido com o projeto realizado. A enunciação da palavra *registro* abriu possibilidades para diferentes formas de expressão.



O texto nos revela uma criança que conhece a textualidade da linguagem para ser escrita, e não para ser falada. Laura sabe também, de algum modo, que as possibilidades de dizer se dão no contexto de relações de força, de poder, e mergulhada no exterior, no que aprendeu, apresenta, por escrito, sua compreensão ativa responsiva do que se destacou para ela na vivência do projeto pedagógico.

Com base na teoria bakhtiniana, um enunciado não é produzido pelo emissor e compreendido passivamente pelo receptor. Ele é produto da interação verbal entre locutor e ouvinte.

Conforme Bakhtin (1988, p.116), “a palavra dirige-se a um interlocutor”; variará de acordo com ele: sua posição social em relação ao falante e seu grau de familiaridade com ele, por exemplo. Um enunciado é sempre endereçado a outra pessoa (presente ou não no ato de enunciação); há uma expectativa de como nosso ouvinte compreenderá nosso discurso e essa expectativa determina não só o que é dito, mas como é dito. Por outro lado, a compreensão não é passiva por parte do ouvinte. Sua compreensão é responsiva ativa. As palavras do locutor provocam sempre alguma resposta por parte do ouvinte - de concordância, de aceitação, de discordância, de indignação etc. É nessa interação específica que se produzem os enunciados.

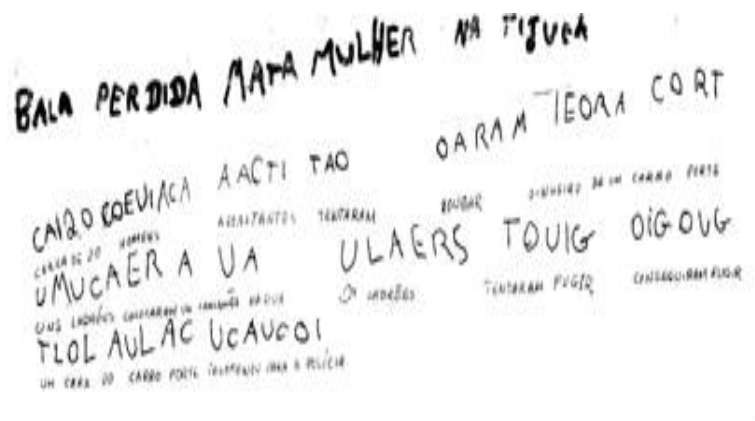
O modo tão singular da organização do discurso de Laura deixa-nos entrever como ela dialogou com os textos orais e escritos que ouviu durante o projeto.

Na perspectiva do debate que se trava no texto, por meio de palavras alheias (de sua mãe, por exemplo), ainda de acordo com a teoria da enunciação de Bakhtin (1988; 1998), depreendem-se as posições da Ciência e da Religião de uma menina que procura significar a realidade a partir de suas reflexões e de seus conhecimentos possíveis naquele momento. O próprio modo como Laura cria as circunstâncias da organização do texto, em função de *acreditar* e *não acreditar*, estabelece indícios de suas possibilidades de conceber a realidade. É possível para Laura acreditar que o dinossauro e o homem da caverna tenham existido – mas não existam mais. Mas não é possível que tenham existido jacarés no tempo dos dinossauros.

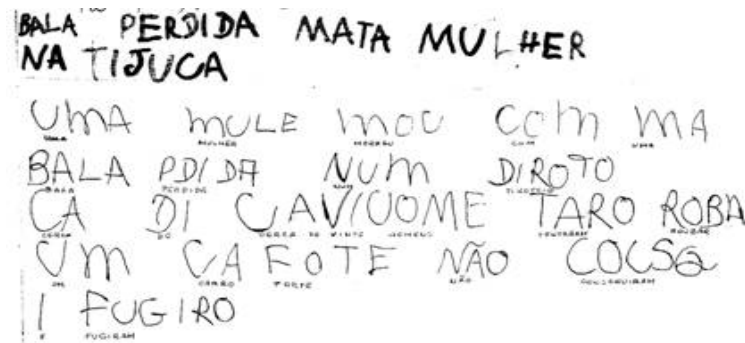
Registros de diferentes naturezas simbólicas se mesclam formando o texto: o desenho, a escrita alfabética e a escrita ideogramática do sistema de numeração. Cada registro desses representa o mundo de diferentes modos, tendo o grafismo como ponto comum. No modo como Laura responde à proposta da professora, a natureza pictográfica do desenho convive com as naturezas alfabética e ideogramática, da escrita e do sistema de numeração, respectivamente: o sistema alfabético representando primariamente sons da fala, e o de numeração representando o conceito de cada numeral.

Em outra turma de primeiro ano, a professora rotineiramente, às 7 horas da manhã, depois das saudações iniciais e da guarda de materiais pessoais, começava a aula lendo as principais manchetes de um jornal que ela assinava. Notícias do Brasil, do mundo, da cidade do Rio de Janeiro, de diferentes naturezas, começavam a povoar a sala de aula. A leitura se fazia em roda e gerava interesse das crianças de 6 anos, ensejando conversas de vários modos. Às vezes, porque tratavam de pessoas em destaque na sociedade, ou célebres; outras vezes, porque a notícia já tinha circulado nas casas de algumas crianças através de jornais televisivos; ou, ainda, pela curiosidade que suscitavam. As crianças eram incentivadas a escolher uma ou duas notícias para serem lidas na íntegra. Havia dias em que precisam votar para tomar essa decisão e outros dias em que a decisão era unânime. Esse foi o caso da notícia da morte de uma mulher atingida por uma bala perdida quando assaltantes tentaram roubar um carro forte na Tijuca: “Bala perdida mata mulher na Tijuca”. A escola fica situada justamente no bairro da cidade do Rio de Janeiro em que aconteceu o fato.

Os dois textos a seguir são reescritas da notícia que mobilizou muito o debate das crianças, especialmente na perspectiva da violência na cidade e da morte de inocentes. Crianças associaram o caso a fatos semelhantes de que tinham conhecimento e à morte de pessoas próximas. Buscaram também compreender as motivações para atos como o noticiado. Sentimentos de vários tipos apareceram no grupo: medo, raiva, tristeza, desproteção, destemor, entre outros.



Leitura do texto feita pela criança: *Bala perdida mata mulher na Tijuca*/Cerca de 20 homens, assaltantes, tentaram roubar dinheiro de um carro forte/ Uns ladrões começaram a correr na rua./Os ladrões tentaram fugir conseguiram fugir/um cara do carro forte telefonaram para a polícia.



Leitura do texto pela criança: *Bala perdida mata mulher na Tijuca*/uma mulher morreu com uma/ bala perdida num tiroteio/Cerca de Cerca de vinte homens tentaram roubar/um carro forte não conseguiram/e fugiram.

A escrita dos dois textos evidencia que as crianças estão reescrevendo a notícia dentro de balizas de certa forma convencionais do gênero *notícia*, com destaque para o modo de compor os textos, os tempos verbais empregados e o distanciamento entre aquele que escreve o texto e o fato relatado em si.

Vale a pena ressaltar que o trabalho realizado na turma é o mesmo para todas as crianças. A realidade está sendo cada vez mais conhecida em seus diferentes prismas. Entretanto, o modo como as crianças falam e escrevem sobre os assuntos estudados se diferencia, os desempenhos são diferentes. Cada criança vai ampliando seus conhecimentos e escrevendo e falando do modo como sabe. E não há uma lógica cumulativa ou sequencial nesse processo. A criança que hoje está escrevendo de modo mais convencional, do ponto de vista do conhecimento da escrita em si, pode ser daqui a pouco ultrapassada por aquela que apresentava um conhecimento ainda incipiente da escrita anteriormente. Os processos de desenvolvimento não são lineares, estão ligados a diferentes fatores: socioculturais, familiares, emocionais, entre outros, todos interferindo na cognição.

Uma pergunta feita por um menino de 4 anos para a mãe dá uma pista dos caminhos por que as crianças passam para aprender a escrever:

- Mãe, como se escreve “djo”?
- “Djo” de que palavra, Higor?
- De videogame. (vidjogueime, no falar dessa criança)

A lógica tradicional de trabalho com famílias silábicas toma como princípio unidades linguísticas não significativas, como as sílabas da-de-di-do-du, que nada expressam no universo infantil. As crianças não são pequenos linguistas. Ao contrário, são desbravadores dos mares que encontram nos textos que lhes chamam a atenção. E começam a tentar adivinhar o que está escrito por pistas as mais diversas. De modo semelhante, vão tentando escrever buscando sentido em suas compreensões, muitas vezes singulares: “Mãe, como se escreve ‘djo’? De videogame”.

Ainda sobre a proposta de alfabetização em perspectiva discursiva

Práticas pedagógicas que trabalham com a fala/o texto das crianças como ponto de partida para o processo de alfabetização colocam em movimento a experiência das crianças no mundo também com a linguagem, ampliando-a.

Do mesmo modo que é possível escrever sem saber convencionalmente as especificidades da linguagem escrita, é possível ler sem saber ler. À medida que a criança finge ler ou lê dentro de suas possibilidades, vai buscando sentido no escrito e desenvolvendo estratégias de leitura - aprendemos a ler, lendo. É importante olhar para as crianças e considerá-las como escritoras e leitoras, afirmando seus potenciais.

As práticas de leitura escolares são mais produtivas quando se aproximam das práticas de leitura socialmente referenciadas. Três sugestões de textos para o trabalho inicial com o ensino da leitura estão a seguir: a) textos que a criança pode tentar ler com autonomia – pequenos textos já lidos anteriormente, listas organizadas pela turma para determinados fins, poesias etc; b) textos que são lidos para ela, como notícias, contos, fábulas - aqui destacamos a importância de que as crianças vejam pessoas lendo em diferentes suportes; e c) textos que lemos coletivamente.

Quem já consegue ler sozinho faz a leitura autônoma; as crianças que não leem com autonomia, mas possuem alguns conhecimentos, descobrirão palavras e sentidos; e as que ainda estão reconhecendo as letras encontrarão letras e outros caracteres conhecidos, relacionando-os a palavras, pessoas, livros conhecidos. O importante é que o texto seja significativo.

As crianças e os adultos pensam, agem e criam em função do universo de conhecimentos em permanente constituição, em função da herança cultural e da vida que vivem. Na escola, podemos experimentar novas formas de interação social que nos levem a abrir janelas para o mundo, para os outros sociais, e fazermos crescer as nossas possibilidades de pensar, agir e viver nesse mundo, tornando-o maior, mais denso, mais igual para todos e com todos.

Por que relacionamos o trabalho pedagógico que estamos aqui pontuando aos estudos do discurso? Nossa fala, nosso discurso, apresenta o modo como somos, pensamos e agimos (BAKHTIN, 1988). Ela se faz com as nossas experiências de vida e na vida. Por isso temos como pressuposto que a escola parta das vivências das crianças. E como? Ouvindo-as, provocando-as a organizar conosco o cotidiano pedagógico, compartilhando ideias, propostas, ações. O ponto de partida, então, são as histórias de vida dos alunos e alunas, construídas na interação dialógica com os outros personagens da realidade sociohistórica. Com as histórias e relatos, em geral, vamos conhecendo as crianças: seus modos de ser, suas subjetividades, valores, gostos, tristezas e alegrias.

Considerando a riqueza de nossos discursos, entendemos a importância de eleger o texto como uma importante unidade de trabalho. E por quê? Porque o discurso se organiza, se materializa, em forma de textos. Somos hoje o resultado do enredamento dos textos que banham e banharam a nossa vida nas experiências que vivemos.

Sintetizando: o texto entra na classe nas vozes de seus alunos, da professora, da família, trazendo à tona conhecimentos, origens, sentimentos, valores. São as falas das crianças, da professora e de outros que vão provocando novos textos, novos temas, novos horizontes. Daí vem a pergunta: que textos levamos para povoar a sala de aula? Para onde tais textos podem levar a turma? Por que selecionamos aqueles textos e não outros?

O horizonte político-pedagógico desta proposta é que cada escola possa se transformar em um centro irradiador de educação permanente, enraizada no contexto local e capaz de fazer interagir com diferentes pessoas, com múltiplas experiências, ligadas a conhecimentos de várias origens, em grande e rico intercâmbio. O que se fala e ouve em casa vai para a escola, o que se fala e ouve na escola vai para casa. As famílias, em geral, se intercomunicam; a casa e a escola também. Assim vamos fazendo um grande texto com os discursos que não param de circular.

Com base em Geraldi (1991; 2017), pensamos que o cotidiano do trabalho pedagógico para o ensino da leitura e da escrita deva se apoiar nas seguintes dimensões de práticas: 1) Práticas de produção de textos orais (rodinhas, conversas, debates, entrevistas etc.); 2) Práticas de leituras (de vários tipos de textos, em vários suportes, de vários autores); 3) Práticas de produção de textos escritos; e 4) Práticas de análise linguística.

E o que dá sentido às práticas mencionadas? As crianças e as pessoas que habitam o espaço escolar, a vida social, as diferentes realidades, os diferentes valores, tudo vivenciado como diferentes conteúdos em diferentes linguagens e formas de expressão. Juntamente com a razão e a sensibilidade do brincar, do falar, do calar, do ouvir, do ler, do escrever, do sentir, do olhar, do agir e do interagir.

Como escreveu Madalena Freire (1987), quanto menor a criança, menor é a sua compreensão de limites entre áreas de conhecimento. A realidade deve vista como um todo. E como fazer isto? Não temos receita. Podemos pensar, entretanto, que as crianças não precisam ter vários cadernos, especialmente, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (e já acompanhamos professoras que adotam apenas um para todas as áreas de conhecimento).

O caderno pode ser concebido como um diário em que a cada dia eles vão ilustrando com as ações mais marcantes do dia, ou com o que consensualmente deliberarem com a professora que devam registrar para não ser esquecido. Em determinados dias, podem escolher uma palavra ou expressão que tenha marcado de alguma forma aquele dia e elaborar um texto ou ilustrar, se desejarem.

E chegando o momento da conclusão...

O que mais destacar numa prática alfabetizadora que elege o discurso como ponto de partida e de chegada da prática alfabetizadora por sua potência de vida, entranhada na História e na Cultura? A sensibilidade para se deixar afetar pelas emoções das crianças e se emocionar com elas!

Que atividades podemos propor para que as crianças enfrentem com vontade o mundo da escrita, desejando ler e escrever?

- Provocar a escrita espontânea/inventada com base em boas situações criadas.
- Ouvir leituras e discutir textos de diferentes origens, de variados gêneros.
- Desafiar os alunos a procurar dar sentido a textos escritos, por meio de imagens, tipos de suporte, ou de alguma outra marca que destaquem.
- Reproduzir textos escritos ouvidos: histórias, notícias, relatos (diferentes textualidades, estruturas discursivas)

Ou seja, a proposta é que as crianças tenham oportunidades de sucessivas aproximações, de modos variados, de práticas sociais de escrita. As crianças precisam de boas intervenções para aprimorarem e aumentarem seus conhecimentos.

Vivemos tempos muito turbulentos em que muitas emoções, de vários tipos, nos atravessam, a nós e às crianças. A escola só tem sentido se contribuir para uma compreensão maior da sociedade e do mundo que habitamos. À moda de Bartolomeu Campos de Queirós (QUEIRÓS, 2004), podemos conceber um trabalho alfabetizador que faça dormir palavras que nos têm machucado... VIOLÊNCIA, OPRESSÃO, FOME, falando sobre a realidade que elas significam em nosso país. E que faça acordar as palavras PAZ, ESPERANÇA, RESPEITO, que nos têm feito tanta falta.

O ato de escrever, de acordo com Rancière (2005), antes de ser o exercício de uma competência, é outro modo de viver a nossa sensibilidade e de dar sentido a essa vivência. Concordamos plenamente com o autor. Nesse ato está presente o ser social sensível que habita o mundo política e significativamente constituído.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, V.N.). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 4ª. ed. Tradução por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética*. A teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni, José Pereira Jr et alii. 4ª ed. São Paulo: Unesp: Hucitec, 1998 [Original russo, 1924].

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CASTRO, G.; FARACO, C. A. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educar em Revista*, Curitiba, v. 15, p. 179-194, 2000. Disponível em http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf . Acesso em: 28/12/2011.

CORAIS, Maria Cristina. *Alfabetização como processo discursivo: princípios teóricos e metodológicos que sustentam uma prática*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, 2018.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, João Wanderley. O texto nos processos de aquisição da escrita. In: *Revista Brasileira de Alfabetização*. Vitória, ES: ABAIf v. 1, n. 5, jan./jun, 2017. p. 152-162.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GONÇALVES, Angela Vidal. *Alfabetização: o olhar do sujeito aprendiz*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, Niterói: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2012.

GOULART, Cecília M. A. Perspectivas de alfabetização: lições da pesquisa e da prática pedagógica. *Revista Raido*, Dourados, MS: Universidade Federal da Grande Dourados, v.8, n. 16, jul/dez. 2014 b. p. 157-175.

GOULART, Cecília M. A.; GONÇALVES, Angela Vidal. Aspectos discursivos e semióticos do processo de alfabetização infantil. Trabalho apresentado no VI SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2011, Natal, RN. *Anais [...]*. Natal, Ed. Universidade Estadual do Ceará, 2011.

GOULART, Cecília M. A. Processos escolares de ensino e aprendizagem, argumentação e linguagens sociais. *Revista Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 4, 2º sem. 2010, p. 50-62.

GOULART, Cecília M. A.; CORAIS, Maria Cristina; GARCIA, Inez Helena M. *Alfabetização e discurso*. São Paulo: Mercado de Letras, 2019.

JEREBTSOV, Serguei. Gomel - A cidade de L.S. Vigotski. Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da Teoria Histórico-Cultural de L. S. Vigotski. *Veresk – Cadernos acadêmicos internacionais estudos sobre a perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski*. Brasília: Uniceub, 2014. p. 7-27.

MÃE, Valter Hugo. Autobiografia Imaginária. *JL Jornal de Letras, Artes e Ideias*, Ano XXII, Nº 1095, 19 de Setembro de 2012.

MORTATTI, Maria Rosário L. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Portal

MEC - Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. MEC/ Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br> p. 1-16

PACHECO, Cecilia M. G. *Era uma vez os sete cabritinhos: a gênese do processo de produção de textos escritos*. 1997. 342 f. Tese (Doutorado em Letras/Linguística) –Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campo de. *Correspondência*. Ilustrações de Angela Lago. Belo Horizonte, RJH, 2004.

RANCIÉRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental/ Editora 34, 2005.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GÓES, Maria Cecília R. de (orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 9 ed. São Paulo: Papirus, 1993.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In: SMOLKA, Ana Luiza e GÓES; Maria Cecília R. de (orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 9 ed. São Paulo: Papirus, 1993. p.35-63.

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

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha; Max Welcman. *Psicologia Dossiê Vigotski*. São Paulo: USP, 2010. v. 21 n.4. p. 681-701.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Recebido em: 01/03/2021

Aceito em: 30/04/2021