

# A PERSPECTIVA DISCURSIVA DE ALFABETIZAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA/O PROFESSORA/O ALFABETIZADORA/OR

THE DISCURSIVE PERSPECTIVE OF LITERACY AND ITS IMPLICATIONS FOR THE TEACHING  
PRACTICE OF LITERACY TEACHERS

**Mariete de Souza Amorim Lima**

Universidade Federal do Acre  
marieteamorim@hotmail.com

**Tatiane Castro dos Santos**

Universidade Federal do Acre  
tatiane.santos@ufac.br

## RESUMO

Neste artigo, apresentamos um estudo bibliográfico acerca da perspectiva discursiva de alfabetização, com base em Smolka (2008, 2023), Goulart (2019, 2020) e Colello (2014, 2021), a fim de refletirmos sobre as implicações pedagógicas de tal concepção para a prática pedagógica do professor alfabetizador. Para tanto, analisamos uma prática desenvolvida com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, buscando estabelecer as relações entre a perspectiva discursiva e o trabalho pedagógico dentro dessas aulas. Os resultados apontam para a necessidade de acolhermos práticas de ensino pautadas nos contextos reais de comunicação e interação para que, de fato, a alfabetização se concretize como o direito à livre expressão de um sujeito que aprendeu a significar o seu mundo.

**Palavras-chave:** alfabetização, perspectiva discursiva, prática pedagógica.

## ABSTRACT:

In this article we present a bibliographic study about the discursive perspective of literacy, based on Smolka (2008, 2023), Goulart (2019, 2020) and Colello (2014, 2021), in order to reflect on the pedagogical implications of such a conception for the pedagogical practice of the literacy teacher. To this end, we analyzed a practice developed with students in the 2nd year of Elementary School, seeking to establish relationships between the discursive perspective and the pedagogical work within these classes. The results point to the need to embrace teaching practices based on real contexts of communication and interaction so that, in fact, literacy becomes the right to free expression for a subject who has learned to signify their world.

**Keywords:** literacy, discursive perspective, pedagogical practice.

## INTRODUÇÃO

Partindo do princípio de que a alfabetização é um direito de todos e de que a vida das pessoas se transforma a partir desse movimento de aprender a ler e a escrever, este texto tem como objetivo refletir sobre a perspectiva discursiva de alfabetização e suas implicações na prática pedagógica da/o professora/o alfabetizadora/or.

Essa perspectiva adota os enunciados como objeto de estudo, considerando-os como dialógicos, como carregados de significados que se expressam a partir da interação do sujeito com as diversas situações discursivas vivenciadas por ele. Essa interação com os diferentes enunciados permite o contato com novas formas de compreender, de dialogar com a realidade. Com isso e por isso, seu mundo se transforma, uma vez que a realidade passa a ser vista com um novo olhar: com o olhar de quem se modificou no decorrer desse processo.

Nesse sentido, diante de uma nova política de alfabetização que se apresenta, na qual a concepção de alfabetização como processo discursivo se estabelece como uma das premissas epistemológicas, perguntamo-nos: que implicações a adoção dessa perspectiva apresenta para o ensino na alfabetização? O que está no bojo dessa teoria? São essas questões que nos movem neste artigo.

Para dar conta desses questionamentos, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, em que fazemos um levantamento bibliográfico acerca da alfabetização nessa perspectiva anunciada. Utilizamos, principalmente, Smolka (2008, 2023), Goulart (2019, 2020) e Colello (2014, 2021), por serem representantes desse campo de estudo. Cientes da importância de compreender os processos envolvidos nessa perspectiva, apresentamos os princípios que a norteiam, buscando fazer um contraponto com outras teorias e estudos da área, na defesa da alfabetização como um movimento discursivo que envolve reflexão e ação no processo de significar pela escrita.

Analisamos, ainda, uma prática pedagógica que se dá em uma sala de aula, com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, buscando estabelecer as relações entre a perspectiva discursiva e o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita dentro dessa prática. Destacamos a importância do trabalho do professor alfabetizador, uma vez que a concepção de alfabetização por ele adotada implica diretamente nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Dessa forma, esperamos que este estudo promova um diálogo com a realidade tradicionalmente instituída nas classes de alfabetização, para, assim, transformar as práticas pedagógicas que se distanciam da realidade do que realmente significa ler e escrever com sentido.

O artigo encontra-se organizado da seguinte forma: esta introdução, na qual situamos o objeto da pesquisa; uma seção na qual refletimos sobre a alfabetização como processo discursivo, a partir de seus pressupostos teóricos; na sequência, apresentamos, a partir da reflexão sobre uma prática, as implicações pedagógicas da perspectiva discursiva de alfabetização para a prática do professor. Por fim, seguem-se as considerações e referências.

## ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO DISCURSIVO

Assim como em qualquer área do conhecimento, os estudos no campo da alfabetização são compostos por diversas teorias. Algumas se complementam, outras se contrapõem, mas, em todas, a natureza da linguagem e a forma como sua aquisição é compreendida resultam em escolhas, procedimentos, práticas pedagógicas que implicam na formação da criança, enquanto sujeito do seu próprio dizer.

Dito isso e colocando em prática o conceito bakhtiniano (1977) de *responsividade*<sup>1</sup>, este texto é fruto de uma atitude responsiva ativa sobre os estudos que envolvem a alfabetização como processo discursivo. Esses estudos iniciaram-se por volta da década de 1980, quando Smolka (2008) começou a desenvolver uma pesquisa sobre a aquisição da escrita na fase inicial de escolarização. A análise que fez dos dados coletados, diante dos conhecimentos e teóricos adotados à época, mostrou-se mais difícil e complexa do que se pretendia, pois alguns aspectos de análise (funcionais e configuracionais da escrita), sozinhos, não davam conta do processo de alfabetização, uma vez que se evidenciavam situações de privilégio, de dominação, de convivência e, ainda, o aspecto da interação social, das interlocuções, não havia sido considerado.

Assim, novos aportes teóricos foram necessários na busca por compreender um processo de aquisição da escrita que se fundamentasse na alteridade, na dialogia, na historicidade. Dessa forma, “Ela recorre a alguns conceitos de Vygotsky e de Bakhtin para analisar as situações em que a linguagem é foco ativo do processo nas relações de mediação pedagógica” (Oliveira e Macedo, 2019, p. 29). Na tentativa de entender os problemas que apareciam, a pesquisadora também abordou os estudos psicolinguísticos de vários autores, como, por exemplo, Emília Ferreiro (1979 e 1982), Mary Clay (1975 e 1976), Goodman (1980), entre outros.

Smolka (2008) destaca que, embora esses estudos tenham contribuído para a elaboração de um instrumento inicial da pesquisa e da análise de dados, também evidenciaram alguns pontos conflituosos entre os métodos de ensino empregados na escola e os processos de aprendizagem que, de fato, eram vivenciados pelas crianças. Dito de outro modo, estava claro que, dentro do contexto escolar, os momentos discursivos de interlocução, de interação eram desconsiderados.

Esses momentos discursivos fazem parte da concepção dialógica da língua defendida por Bakhtin (1977). Embora não sendo um teórico do campo da alfabetização, a concepção dialógica da língua, que constitui a base do pensamento de Bakhtin, tornou-se um dos princípios basilares dessa perspectiva. A alfabetização, nessa concepção, ganha uma nuance diferente da preconizada em outras teorias. Para Bakhtin, a língua é dialógica, os enunciados são dialógicos e não se limitam apenas ao que popularmente chamamos de diálogo (conversa entre duas ou mais pessoas). Procurando explicar essa concepção bakhtiniana de linguagem, Fiorin diz que, nos enunciados,

existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados (Fiorin, 2022, p. 22).

Ficam evidentes, aqui, os três eixos do pensamento bakhtiniano: a unicidade do ser e do evento (evidenciada no diálogo interno – como eu me percebo, como eu me compreendo); a relação eu/outro (evidenciada no “leva em conta o discurso de outrem” – ou seja, na forma como o outro me vê); e, ainda, a dimensão axiológica (evidenciada no “discurso de outrem que está presente no seu” – ou seja, na forma como eu vejo o outro). Isso significa que a interação e a interdiscursividade são constitutivas da linguagem, portanto, precisam ser consideradas no processo de alfabetização da criança.

1 Toda compreensão de um texto, tenha ele a dimensão que tiver, implica, segundo Bakhtin, uma *responsividade* e, por conseguinte, um juízo de valor. O ouvinte ou o leitor, ao receber e compreender a significação linguística de um texto, adota, ao mesmo tempo, em relação a ele, uma atitude responsiva ativa: concorda ou discorda, total ou parcialmente; completa; adapta; etc. Toda compreensão é carregada de resposta (Fiorin, 2022, p.8).

Smolka, então, trouxe esse caráter inovador para os seus estudos, o que lhe permitiu observar e se contrapor a alguns métodos que estavam em voga na época e, sobretudo, compreender e defender a alfabetização como um processo discursivo, no qual aprender a ler e a escrever passa a ser aprender a significar o que se lê ou se escreve, passa a constituir a consciência do sujeito leitor e escritor, que sabe para que, para quem, onde, como e por que escreve.

Em outras concepções, esse caráter dialógico, discursivo, interacionista da linguagem não é considerado. A concepção mecanicista, por exemplo, entende a língua como um sistema que funciona com padrões fixos e imutáveis. Por conseguinte, para aprendê-la, basta repetir, treinar, copiar, memorizar e reproduzir. O que se percebe nessa concepção é um apagamento do sujeito, que é considerado um ser “passivo”, que não sabe o que dizer, por isso, deve seguir o modelo para não errar.

Outra concepção que não privilegia a discursividade como parte integrante do processo de alfabetização é a construtivista, que concebe a escrita como um objeto de conhecimento que tem uma construção individual, ou seja, o “conflito cognitivo” da criança, revelado através da escrita, indica o nível de aprendizagem que ela possui, o modo como ela aprende. Dessa forma, errar faz parte do processo de aprendizagem e indica o que a criança precisa aprender.

Em relação a essa concepção, para além desta pequena síntese, é necessário apresentar alguns pontos que consideramos relevantes para a compreensão deste texto. Primeiro, porque ela, claramente, se contrapõe à concepção mecanicista, o que, por si só, já é um grande avanço. Segundo, porque, para a concepção discursiva de alfabetização, a atividade mental da criança também é relevante. Entretanto, essa atividade mental não pode ser vista “apenas como uma atividade cognitiva, no sentido de estruturação piagetiana, mas como uma atividade discursiva que implica a elaboração conceitual pela palavra” (Smolka, 2008, p. 63). Por isso, além de considerar esse importante aspecto do processo de alfabetização, também se faz necessário compreender as relações de interação social, as situações de ensino, a discursividade presente no enunciado que a criança verbaliza de forma oral ou escrita.

Ainda de acordo com Smolka (2008), é a psicologia dialética de Vygotsky que fornece os pressupostos e indica os aspectos que precisam ser considerados no trabalho com a linguagem, dado que o autor considera a dimensão simbólica dos processos de conceitualização e desenvolvimento das nossas funções superiores como uma elaboração sócio-histórica e cultural. De acordo com Vygotsky,

Na elaboração histórico-cultural, um processo interpessoal se transforma em processo intrapessoal (...) e essa transformação é resultado de uma longa série de eventos em desenvolvimento. Isto se aplica a funções como a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos. Todas as funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações entre indivíduos. A internalização das formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica através de signos (*apud* Smolka, 2008, p. 56).

Isso significa que são as interações vivenciadas entre os indivíduos, as relações situadas em um determinado momento histórico e cultural, que transformam o sujeito, de modo que a sua subjetividade, o seu discurso interior, os conceitos que formula, a sua memória, as suas ações, o seu discurso verbalizado originam-se de um discurso exterior, que é social, mas que também passa a ser seu.

Segundo Smolka (2008, p. 57), do ponto de vista da psicologia dialética de Vygotsky, “a linguagem é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora”. Isso ocorre através do processo de internalização, que é a transformação do discurso social em discurso interior. Assim, como a linguagem escrita também faz parte do discurso social, uma vez que integra o contexto das sociedades letradas, é importante compreender como o discurso escrito se relaciona, se articula com o discurso interior.

Para Vygotsky, a escrita faz parte do discurso interior porque, aos poucos, ela vai sendo percebida pela criança como uma forma de simbolizar diretamente a linguagem falada, mas, ao mesmo tempo, essa escrita requer uma “estruturação deliberada do fluir do significado” (*apud* Smolka, 2008, p. 68). Logo, se a escrita vai sendo percebida como uma representação simbólica da fala, então, isso implica em uma mudança nos processos de leitura, que vão se modificando a partir das percepções que se estabelecem sobre a escrita. O mesmo acontece com as estruturas do “fluir do significado”. Elas vão se organizando, se transformando, vão exigindo um novo posicionamento do sujeito no processo comunicativo, a partir dos movimentos do discurso interior.

A esse respeito, Smolka destaca que a escola tem se preocupado em ensinar palavras isoladas e frases sem sentido e tem deixado de lado o “fluir do significado”. Quando a criança escreve o que pensa, essa escrita é reveladora de fragmentos do discurso interior, e isso não tem sido considerado no contexto escolar. Ao contrário, esse momento tem sido visto como uma “regressão”, uma vez que as estruturas oracionais produzidas pelas crianças são carregadas de sentidos que não são apreendidos em uma análise exclusiva do nível de escrita. Por isso, a autora é enfática ao defender a alfabetização como um processo discursivo, pois, para ela, a alfabetização não implica

apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor (Smolka, 2008, p. 69).

Dessa forma, a perspectiva discursiva de alfabetização, além da discursividade, aponta o interlocutor como parte importante no processo de aprender a significar através do escrito, uma vez que essa forma de uso da linguagem prevê a existência de um interlocutor.

Esse posicionamento interlocutivo também é defendido por Bakhtin, dado que este concebe o discurso interior como um diálogo interior, isso significa que prevê a presença de um interlocutor, mesmo que este seja o seu próprio eu. Nesse sentido, a língua é concebida como prática social dialógica, como processo interativo que envolve polifonia, dialogia e responsividade.

A polifonia diz respeito ao universo de falantes, no qual um fala, outro fala, um pergunta, outro responde, muitos falam ao mesmo tempo. A dialogia, por sua vez, refere-se ao encadeamento discursivo, no sentido de que não existe uma fala primeira, o que falamos já vem de algo ou de alguém para algo ou alguém, transformando a fala em uma corrente com vários elos. Por fim, a responsividade ora é entendida como atitude de responder, ora como atitude responsiva comprometida. Em outras palavras, a fala ocorre em função do que se espera do outro, ela é adequada para quem se fala. Toda vez que alguém se pronuncia, espera uma atitude responsiva, mesmo o silêncio, que não deixa de ser uma resposta. Enfim, a fala e a escrita transitam nesse universo discursivo (Colello, 2021).

De acordo com Fiorin (2022), Bakhtin, em sua teoria, apresenta os enunciados como as unidades reais de comunicação. Ou seja, os enunciados é que são dialógicos e não as unidades da língua. Por isso, os apresenta como carregados de autoria, como reveladores de uma posição, como uma réplica de outros enunciados, em razão disso, passível de respostas, como carregado de emoções e juízos de valor, como possuidores de um destinatário. Esse destinatário tanto pode

ser um destinatário imediato, quanto um superdestinatário<sup>2</sup>. A compreensão responsiva deste é que determina a produção discursiva, por isso, os enunciados são sociais. Assim, o sujeito constitui-se sempre em relação ao outro. Nesse sentido, analisando o projeto teórico de linguagem de Bakhtin, Fiorin esclarece que

A apreensão do mundo é sempre situada historicamente, porque o sujeito está sempre em relação com outro(s). O sujeito vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que compõem a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. Como a realidade é heterogênea, o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si. Portanto, o sujeito é constitutivamente dialógico. Seu mundo interior é formado de diferentes vozes em relação de concordância ou discordância. Além disso, como está sempre em relação com o outro, o mundo interior não está nunca acabado, fechado, mas em constante vir a ser, porque o conteúdo discursivo da consciência vai alterando-se (Fiorin, 2022, p. 61).

Observamos, então, que a inserção do sujeito na esfera social permite a sua tomada de consciência, a sua constituição como sujeito, o seu posicionamento responsivo perante as diversas vozes sociais, pois é na relação com o outro que o sujeito se coloca na esfera discursiva, visto que “nós falamos e escutamos, lemos e escrevemos de modo responsivo, isto é com os olhos dos outros, para os outros e em função dos outros. Curiosamente, até mesmo aquele que fala consigo ou escreve para si pressupõe um ‘outro eu’ que, de alguma forma, escuta e reage” (Colello, 2021, p. 21).

Portanto, a alfabetização, nessa perspectiva, permite significar e ressignificar, para, assim, transformar a relação do sujeito com o mundo, uma vez que, através da palavra, tem a possibilidade de se posicionar, de assumir papéis, de interagir consigo e com os outros, de se tornar singular em um mundo plural. Assim, diante do que foi discutido, fica claro que o trabalho inicial de leitura e escritura deve ser pensado, realizado através de situações concretas de intensa interação verbal.

## **IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

Como já dissemos anteriormente, as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula incidem diretamente na formação da criança. Entender as concepções de língua e de aprendizagem é mais do que necessário, uma vez que as concepções, os posicionamentos teóricos assumidos pelo professor podem implicar tanto na perpetuação de práticas de ensino e aprendizagem que estão distantes da realidade dos alunos e da sociedade, quanto em práticas que contribuam na formação efetiva de sujeitos leitores e produtores de texto.

Sem a pretensão de esgotar ou exaurir um tema tão amplo e complexo como o é a alfabetização e suas concepções (pinceladas no tópico anterior); ou, ainda, sem a pretensão de criticar ou culpabilizar este ou aquele pelos resultados nem sempre satisfatórios ou pelos limites que ainda se impõem ao campo, o que se pretende é promover um diálogo reflexivo sobre o que significa, em relação às práticas pedagógicas, assumir a perspectiva discursiva de alfabetização.

Colello (2021) apresenta alguns fundamentos que nos convidam a repensar as práticas pedagógicas de estudo da língua. De acordo com a autora, a alfabetização é um processo complexo, formado por quatro dimensões inseparáveis: linguística, sociocultural, cognitiva e pedagógica.

---

2 “A identidade desse superdestinatário varia de grupo social para grupo social, de uma época para outra, de um lugar para outro: ora ele é a Igreja, ora o partido, ora a ciência, ora a ‘correção política’” (Fiorin, 2022, p. 31).

A dimensão linguística envolve compreender o que ensinamos quando ensinamos a ler e a escrever. É nessa dimensão que a discursividade mais se evidencia, pois a língua é entendida a partir de uma concepção dialógica, numa relação entre um eu e um tu, na qual aprender a escrever é conquistar a autoria da palavra, é aprender a dar sentido ao que se escreve, e nada melhor do que ensinar a língua a partir de histórias, de aventuras, do ensinar a dizer.

A dimensão sociocultural responde ao questionamento: Por que ensinamos a ler e escrever? Porque ler é compreender o mundo. Vivemos rodeados de situações que exigem de nós uma leitura, por isso, ensinar a ler e escrever deve ser feito de forma contextualizada, com situações reais de vivências em que seja possível, ao mesmo tempo em que se ensina a língua na sua dimensão fechada, convidar o sujeito a entrar na amplitude de significar, do fluir do significado, que é esse universo linguístico.

A autora apresenta, ainda, a dimensão cognitiva como integrante do processo de alfabetização. As discussões nessa dimensão dão conta de questões que envolvem o como se aprende a ler e escrever e quando deve se iniciar o processo de alfabetização. Nesse ponto, destacamos que a análise das hipóteses de escrita são importantes e devem ser conhecidas pelos professores, pois são necessárias para a compreensão de como as crianças aprendem. Contudo, outros elementos estão envolvidos nesse processo, a aprendizagem não é linear e nem ocorre da mesma forma para todos. A língua escrita apresenta-se como uma teia, sendo que cada um tecerá os seus fios e construirá a sua.

Por fim, a dimensão pedagógica envolve diretamente o como ensinar a ler e escrever. Dessa forma,

[...]cabe ao professor criar condições para que os alunos vivenciem efetivamente a língua escrita, pensem sobre o seu funcionamento e deem sentido ao ler e escrever, cabe ao docente aproximar as práticas sociais de comunicação dos propósitos didáticos, ou seja, associar a língua que se aprende na sala de aula ao contexto da própria vida (Colello, 2021, p. 31).

A autora defende a importância de um professor que pesquisa e reflete sobre sua própria prática, uma vez que não existe uma receita e, sim, reflexões necessárias para a compreensão da amplitude do que é alfabetizar. Entretanto, nem sempre é fácil ser um professor que pesquisa e reflete sobre sua própria prática, na busca de criar condições para vivência de experiências significativas. Sobre isso, entre algumas das possíveis razões, estão os múltiplos apelos da sala de aula, a sobrecarga de trabalho advinda da profissão, a pressão que se coloca nos professores alfabetizadores para atingir as metas impostas pelo sistema.

Goulart e Gonçalves (2021), por sua vez, apontam razões como o descrédito histórico que é dado a esses profissionais, que não são vistos como intelectuais capazes de uma atuação pedagógica eficiente, e ainda, o fato de que, em determinadas políticas públicas, estes são concebidos “como instrutores, que devem seguir passos pré-estabelecidos em materiais de cunho didático – livros ou apostilas preparados por grupos e empresas” (Goulart e Gonçalves, 2021, p. 49).

Dito isso, é compreensível o que nos diz Colello (2014), ao afirmar que esses profissionais são “reféns de correntes linguísticas nem sempre bem assimiladas e de uma tradição escolar fortemente arraigada, os professores perpetuam determinadas práticas, rejeitam outras ou justapõem modo de intervenção, buscando alternativas possíveis de trabalho” (Colello, 2014, p.171).

Esse argumento se solidifica quando pensamos sobre a contemporaneidade dos estudos sobre a alfabetização, que se concentram, em sua maioria, na década de 1980. Todavia, apenas a concepção construtivista passou a fazer parte das propostas oficiais de alfabetização, o que lhe deu notoriedade, em detrimento dos outros estudos.

A título de conjecturas, talvez a notoriedade adquirida por essa concepção e sua inserção nas orientações oficiais e na prática dos professores tenha advindo da possibilidade de transformar os resultados das análises de hipóteses em dados numéricos, o que de certa forma, é usado como instrumento de medição do avanço ou retrocesso, e ainda, do ranqueamento dos conhecimentos. Isso porque, em se tratando de políticas públicas, é muito importante a geração de uma base de dados que garanta uma análise capaz de justificar os investimentos feitos na área. Porém, a análise e identificação do nível de aprendizagem da criança, em relação à escrita, é mais complexa do que de fato se apresenta, e mais difícil de se quantificar do que aparenta, pois exige que outros conhecimentos sejam colocados em prática para que o verdadeiro sentido da alfabetização seja posto em evidência.

De acordo com Goulart e Corais (2020), esse sentido revela-se quando se compreende a escrita como um processo de enunciação, em que o sistema de escrita alfabética é fundamental, mas ele, sozinho, não é capaz de dar conta da escrita socialmente referenciada. As autoras destacam que

Os enunciados produzidos nas interações em aula carregam as histórias de seus autores e também se ligam aos movimentos envolvidos nas situações de produção em que são gerados, ligados a muitos fatores. No movimento dialógico, todos têm oportunidades de se expressar e ampliar suas reflexões e compreensões sobre a vida e a língua. Não se trata de uma aula em que se conversa, de forma genérica, com as crianças; a aula acontece no atravessamento de enunciados valorativos de pessoas concretas, organizadas responsabilmente no horizonte social do ensinar-aprender a escrita, em que as trocas de posição são previstas (Goulart e Corais, 2020, p. 93).

Um exemplo ocorrido em uma turma de 2º ano de uma escola da rede pública estadual<sup>3</sup>, na qual uma das autoras atua como coordenadora pedagógica, ilustra os apontamentos feitos por Goulart e Corais (2020) sobre esse movimento dialógico da perspectiva discursiva.

No segundo bimestre, a professora da turma iniciou o estudo do conteúdo “Seres vivos no ambiente”, com o objetivo de que os alunos conhecessem as características gerais de animais e plantas que fazem parte do seu cotidiano, tais como tamanho, forma, habitat, alimentação e etc. Junto com a coordenação pedagógica, foi decidido que começariam pelos animais, montando uma sequência na qual os animais estudados seriam aqueles que as crianças mais conheciam e com os quais tinham mais contato, como cachorro, gato, galinha. O estudo começou e o desenvolvimento das atividades planejadas estava sendo seguido.

Entretanto, alguns dias depois, como parte da rotina, a professora do turno vespertino levou as crianças para o lanche. Enquanto estavam lanchando, alguns alunos chegaram até ela pedindo que olhasse para as vigas do pátio, pois havia um pássaro diferente lá em cima. Um dos alunos do grupo falou: “Olha, professora é uma coruja!”. Todos demonstraram interesse e curiosidade pelo pássaro. Outro aluno observou e comentou que a coruja virava a cabeça; outro disse que tinha medo daquele pássaro. Percebendo o interesse dos estudantes, a docente propôs que todos fizessem uma pesquisa sobre a coruja, inclusive ela, e trouxessem para a próxima aula de ciências, para que pudessem conversar sobre as características desse animal e aprender um pouco mais sobre ele.

Esse momento de interação, de ouvir o outro, de atravessamento de enunciados demandou uma mudança de prática para atender a curiosidade da turma, gerada por uma situação real vivenciada por eles. A professora percebeu a necessidade de ajustar o seu planejamento, de inserir no estudo um animal que não estava previsto, pois não fazia parte do cotidiano das crianças, mas que se mostrou do interesse deles, enquanto objeto de aprendizagem.

Na aula combinada, a docente iniciou com uma rodinha e pediu para que compartilhassem o que des-

<sup>3</sup> Os nomes do município e do estado serão inseridos após a aprovação do artigo.

cobriram. A maior parte das informações falava sobre os hábitos noturnos da coruja e sobre o fato de ela se alimentar de pequenos animais. Lembrando a fala de uma das crianças, pediu para que esta compartilhasse com a turma o motivo que a fazia ter medo da coruja. Na sua linguagem de criança, respondeu que era por causa do barulho. A professora logo relacionou a resposta a um trecho do vídeo que assistiriam em seguida, trecho este que explicaria que muitos têm medo das corujas por considerarem seu canto “sinistro”.

Após a conversa inicial, a professora disse que também fez sua pesquisa e que selecionou um vídeo interessante sobre a coruja para assistirem, conversarem sobre ele e para, após as discussões, produzirem uma ficha com as principais informações apresentadas sobre o animal. Todos concordaram animados. Os alunos assistiram ao vídeo “Corujas como você nunca viu – Os segredos das corujas do Brasil”, do canal Planeta Aves, disponível no Youtube<sup>4</sup>. Após discutirem sobre as informações de que mais gostaram do vídeo, incluindo a resposta sobre o fato de a criança não precisar ter medo, preencheram a ficha com as informações pedidas, como mostra a imagem abaixo.

Figura 1

FICHA TÉCNICA		CORUJA
	ONDE VIVE?	CAMPO PRAIA CAMPO
	O QUE COME?	RATOS
	COMO NASCE?	DO OVO - PASSO PO-OVIÁRIO
DE QUE É COBERTA A SUA PELE?		PEXA BRANCA, ACINZENTADAS OU AVERMEVHADAS
QUAL É A SUA COR?		PRETA
QUEM SÃO OS SEUS PREDADORES?		SERPENTES, GAVIÃO
COMO RESPIRA?		ATRAVÉS DOS PULMÕES
POSSUI PATAS?		6IM-PATAS
ESCREVA UMA CURIOSIDADE SOBRE O ANIMAL:		
CONSEGUEM OUVIR COM DISTÂNCIA DE 1Km GIRA O PESCOÇO ATE 270° POSSUI VISÃO BINOCULAR.		

Arquivo pessoal

É importante destacar que a dimensão pedagógica apresentada por Colello (2021) revela-se, nesse contexto, na forma como esse momento foi pensado e conduzido pela professora, no qual a leitura e a escrita ganharam sentido ao se aproximarem das práticas socialmente referenciadas.

Nos encontros seguintes, várias práticas de linguagem foram desenvolvidas. A professora levou para a turma a fábula de Esopo “A coruja e a águia”. Perguntou se eles já tinham ouvido ou lido essa história, leu o texto para eles, incentivou-os a compartilharem o que compreenderam da leitura, discutiu questões como: o motivo de a coruja e a águia viverem brigando; o significado da expressão “mãe-coruja”; o porquê de a águia não cumprir o acordo que fizera com a coruja; e, por fim, a moral da história. A turma produziu um texto coletivo com registro individual. Também foram orientados a escrever e ilustrar a parte de que mais gostaram da história.

4 O vídeo está disponível no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=RB5sziBiXYI>

O texto produzido pelas crianças indicou algumas dificuldades ortográficas da turma, como a escrita de palavras com os dígrafos NH e GU; mesmo as crianças que já escreviam alfabeticamente apresentaram dificuldades, como mostra o exemplo:

Figura 2



Arquivo pessoal

A professora, percebendo a necessidade da turma, organizou um conjunto de atividades para trabalhar as dificuldades ortográficas e a apropriação do sistema de escrita alfabética. As cruzadinhas abaixo exemplificam uma das atividades realizadas na tentativa de contemplar as dificuldades dos alunos, tanto os que já dominavam a escrita alfabética, quanto os que ainda não a dominavam.

Figura 3



Figura 4



Arquivo pessoal

Como podemos observar nesse exemplo de trabalho pedagógico, a concepção dialógica de linguagem transforma as práticas de ensino. Nela, os sujeitos são ativos, são autores, são leitores e produtores de textos que se constituem nas relações de interação vivenciadas com as diversas vozes que circulam socialmente, seja no contexto escolar ou fora dele. Isso significa que atividades mecâni-

cas não se sustentam para quem tem algo a dizer, o que implica no desenvolvimento de um trabalho no qual ensinar e aprender precisam ser situados em um tempo e em um espaço, partindo de situações concretas de uso da língua, em que seja possível vivenciar as práticas interativas de perguntar, responder, argumentar, solicitar, explicar, opinar, acrescentar, contrapor, reconstituir. Enfim, interagir com os sujeitos do discurso, independente de ser ele mesmo, ou o professor ou os outros alunos, pois todos fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, que passa a ser compreendido como um processo de reflexão a partir de situações significativas e contextualizadas.

Goulart e Gonçalves reiteram essa reflexão, ao afirmarem que o trabalho pedagógico na perspectiva discursiva se faz com as experiências de vida e na vida, por isso pressupõe 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 (Goulart e Gonçalves, 2021, p.11).

Além disso, as autoras chamam a atenção para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que se apoie nas diferentes práticas de ensino da leitura e da escrita: prática de oralidade, de leitura, de produção de texto e de análise linguística. Essas práticas encontram-se bem evidenciadas no exemplo apresentado, no qual a professora promove rodinhas, conversas sobre os textos, leituras de textos impressos e em vídeo, produção de textos verbais e não-verbais e análise das estruturas que integram o sistema de escrita alfabética.

O trabalho pedagógico, nessa perspectiva, carrega consigo algumas implicações. Colello (2021), a título de explicação, apresenta um quadro<sup>5</sup> com as implicações pedagógicas do ensino da língua na concepção discursiva. Dentre elas, algumas já foram mencionadas, como, por exemplo, um ensino voltado para reflexões geradas a partir da leitura do texto, para reflexões metalinguísticas contextualizadas, combatendo um ensino mecânico de soletração e de ortografia que se realiza a partir de palavras soltas e frases descontextualizadas. E, ainda, a ação do professor que passa a ser voltada para as práticas interativas e situações comunicativas efetivas, como a que apresentamos, para que as crianças se confirmem como sujeitos capazes de expor seus saberes, dialogando com os outros.

Sem a pretensão de esgotar todas as implicações apresentadas pela autora, outra importante implicação pedagógica diz respeito à importância de se respeitar a intenção discursiva dos alunos, com vistas a fortalecer suas posturas responsivas. Talvez, se fosse em outro contexto, com outro professor, a situação vivenciada pelas crianças, geradas pela presença de uma coruja, tivesse sido diferente. Talvez, as crianças tivessem sido silenciadas, repreendidas, desincentivadas. Entretanto, o que ocorreu foi o fortalecimento da postura responsiva dessas crianças, principalmente, da criança que disse ter medo de coruja, pois, em nenhum momento, teve a sua opinião rechaçada; ao contrário, foi incentivada a falar e teve acesso a informações que poderiam ajudá-la a entender as características desse animal e a superar o medo existente.

Contudo, sabemos que nem sempre o trabalho ocorre dessa forma. Por muito tempo e em outras concepções, a prática desenvolvida em sala de aula era monológica, na qual o professor sempre foi visto como o detentor do conhecimento, aquele que carrega a verdade, e, por isso, único portador do dizer socialmente instituído. Mas, na contramão desse entendimento, está a língua, que só existe em função das situações comunicativas. Portanto, ler e escrever passam a ser negociação de sentidos, num processo de interação com o outro, no qual nunca se está sozinho.

5 De acordo com a autora, esse quadro por ela reproduzido já foi publicado em outras oportunidades (Colello, 2017a, 2019; Luiz e Colello, 2020).

Por isso, é preciso respeitar esse dizer. É preciso, inclusive, como propõe Goulart (2020, p. 82), que o professor não tema “as escritas estranhas que, muitas vezes, as crianças produzem ou interpretações e leituras bizarras que eventualmente proponham”, pois é dessa forma que elas, na fase inicial da leitura e escrita, vão aprendendo a ter uma atitude responsiva diante das situações comunicativas das quais participam.

Nesse sentido e com esse propósito, vale destacar, ainda, a implicação pedagógica de pautar o ensino da língua como um direito de todos, pois é por meio dela que “o indivíduo se integra na corrente comunicativa de seu mundo e apreende sentidos, assumindo papéis sociais e gerando a própria consciência” (Colello, 2020, p. 47). Dessa forma, quando a língua é compreendida como o direito à palavra, as práticas pedagógicas voltam-se para a formação humana, para a inserção do sujeito na sociedade, para este seja capaz de tomar atitudes conscientes, ou seja, a alfabetização passa a ser entendida como prática política de luta por uma sociedade democrática.

Consequentemente, esse entendimento rejeita práticas de discriminação e imposição linguística, de conteúdos inflexíveis e neutros, para evidenciar a necessidade de considerar os dizeres, os sentidos, os outros pontos de vista, os outros saberes, os outros falares, as outras formas de compreender e se posicionar diante do mundo. Esse é o verdadeiro sentido da alfabetização.

Contudo, como já destacamos, na prática escolar, essa não é sempre a realidade no ensino da leitura e da escrita. O que ainda tem acontecido é que

a escola tem ensinado as crianças a escrever, mas não a dizer – e sim, repetir – palavras e frases pela escritura; não convém que elas digam o que pensam, que elas escrevam o que dizem, que elas escrevam como dizem (porque o “como dizem” revela as diferenças); a escola tem ensinado as crianças a ter um sentido supostamente unívoco e literal das palavras e dos textos e a escola tem banido aqueles que não conseguem aprender o que ela ensina, culpando-os pela incapacidade de entendimento e de compreensão. O que a escola, como instituição, não percebe, é que a incompreensão não é fruto de uma incapacidade do indivíduo, mas é resultado de uma forma de interação. Assim sendo, as formas de interação nas escolas têm produzido tanto os alfabetizados quanto os considerado iletrados e analfabetos. Isto porque o processo de aquisição da escrita nas crianças se realiza não só na margem ou no percurso do “ilegível” para o legível, mas no espaço do “inter-dito”, da “ilegalidade”, da provocação até, na medida em que se processa nas tentativas de legitimação de diferentes modos de dizer pelo trabalho de escrever (Smolka, 2008, p. 112).

Logo, fica evidente a necessidade de abandonar as práticas, por muitos anos arraigadas, de ensino da língua como um sistema imutável, inflexível, voltado apenas para o domínio do sistema, de regras, para os sentidos unívocos, enfim, abandonar práticas pedagógicas distantes da realidade para acolher as práticas de ensino pautadas na língua viva, no uso da língua em situações reais de comunicação e interação, nas quais a produção linguística seja capaz de revelar um sujeito que aprendeu a significar o seu mundo.

## CONSIDERAÇÕES

A construção de um ensino de qualidade deve ser subsidiada por teoria e prática que, juntas, contribuem para um melhor entendimento do fazer pedagógico. Contudo, é preciso que se tenha clareza de que não existe uma fórmula perfeita, que seja capaz de dar conta da amplitude que envolve o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, nesse processo, é preciso considerar as contribuições advindas das diversas teorias e agregá-las de forma significativa às práticas desenvolvidas em sala de aula, como acontece, por exemplo, com a perspectiva dialógica de alfabetização.

\Como já pontuamos, a alfabetização é um direito de todos e tem impacto, diretamente, na formação humana e na constituição da sociedade, por isso, seu potencial transformador revela-se na medida em que garante ao sujeito o direito à voz, à palavra, à possibilidade de livre expressão, o que implica em uma postura ativa de interlocução consigo e com o mundo. Infelizmente, o que ainda ocorre, muitas vezes, é uma prática escolar que nega a leitura e a escrita como prática dialógica, discursiva significativa e reluta em atualizar os procedimentos de ensino. Essa atitude revela-se como uma negação do direito da criança de ser sujeito do seu próprio dizer.

Dessa forma, novas posturas são necessárias para a garantia desse direito, a começar pela compreensão de que ler e escrever só fazem sentido em um universo contextualizado. Quando se parte de situações concretas de interlocução, a escrita e a leitura ganham sentido e a criança passa a ocupar os espaços de leitora e escritora, em outras palavras, a criança assume o protagonismo, pois é capaz de se posicionar, de assumir uma atitude responsiva diante das mais diversas situações comunicativas. Isso não significa que ensinar a ler ou escrever seja promover qualquer interpretação ou escrita, ao contrário, ensinar a ler e a escrever é ensinar os sentidos que as escolhas linguísticas carregam, em seus contextos de produção, é ensinar que cada texto, seja oral ou escrito, é um momento único de enunciação elaborado num processo discursivo com as diversas vozes sociais.

Além disso, outra mudança de postura envolve a compreensão da diversidade de sujeitos que estão inseridos no contexto escolar. Cada criança é singular, o que implica no entendimento de que a apreensão do mundo, dos discursos, não será a mesma para todas as crianças pois, as condições de vida, sua inserção em um contexto histórico-cultural, refletem diretamente em quem são. Isso significa que os textos produzidos por essas crianças estão atravessados por quem são, por suas experiências infantis, por suas convivências em sociedade. Portanto, seus discursos são únicos, uma vez que estão permeados por essas condições de vida e por essas experiências.

Sendo assim, as crianças têm o que dizer e dizem. Elas falam, arriscam-se a escrever, escrevem; às vezes, parece uma escrita estranha, desconexa, mas, na verdade, é uma escrita que revela o seu discurso, e é justamente nesse esforço de dar sentido ao que estão escrevendo que as crianças vão aprendendo as normas de convenção da escrita. Por isso, no atual contexto histórico-cultural em que vivemos, permeado por diferentes ambientes e tecnologias da comunicação, por diferentes práticas sociais letradas, não se sustentam mais as atividades artificiais de uso da língua. Logo, é necessário considerar a realidade cultural do sujeito aprendiz, o conhecimento das crianças, o acesso às práticas sociais letradas, o ponto de vista de quem tem algo a dizer, para que, assim, de fato, a alfabetização se concretize como integrante da formação humana na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

## Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRAGGIO, S.L.B. *Leitura e alfabetização* – da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

COLELLO, S. M.G. Sentidos da alfabetização nas práticas educativas. In: MORTATTI, M.R.L.; FRADE, I.C.A.S. (org.) *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 169-186.

COLELLO, S. M.G. *Alfabetização: o quê, por quê e como*. São Paulo: Summus, 2021.

FIORIN, J.L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. Ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022, 160p.

GOULART, C.M.A. *A escrita de textos por crianças em processo de alfabetização*: aprendendo ciências. EdUECE – Livro 1, p. 289-300, 2014.

GOULART, C.M.A. Alfabetização em perspectiva discursiva, a realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. *Revista Brasileira de Alfabetização* - ABAIf | ISSN: 2446-8584 Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 9 | p. 60-78 | jan./jun. 2019

GOULART, C.M.A.; CORAIS, M. C. Alfabetização, discurso e produção de sentidos sociais: dimensões e balizas para a pesquisa e para o ensino da escrita. *Bakhtiniana*, São Paulo, 15 (4): 76-97, out./dez. 2020. D.O.I. <http://dx.doi.org/10.1590/2176-457347351>

GOULART, C.M.A. GONÇALVES. A. V. Alfabetização: linguagem e vida – uma perspectiva discursiva. *Revista Brasileira de Alfabetização* - ABAIf | ISSN: 2446-8584 Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 14 | p. 48-61 | jan./jun. 2021

SMOLKA, A.L.B. *A criança na fase inicial da escrita*: alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2012.

SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H.; ANJOS, D. D. Por uma prática discursiva de alfabetização: Explicitando argumentos. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, n. 00, e023066, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18iesp.1.18512>

SOARES, M. Alfabetização: o saber, o querer, o fazer. In: MORTATTI, M.R.L; FRADE, I.C.A.S. (org.) *Alfabetização e seus sentidos*: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 27-35.

OLIVEIRA, S.G. de; MACEDO, M. R. da C. Discursividade e alfabetização: 30 anos dialogando com Ana Luiza Smolka. *Revista Educação, Psicologia e Interfaces*, Volume 3, Número 3, p. 28-42, Janeiro/Abril, 2019. ISSN: 2594-5343. DOI: <https://doi.org/10.37444/issn-2594-5343.v3i1.125>

Recebido em: 27/05/2024

Aceito em: 17/07/2024