

REVISTA BRASILEIRA de ALFABETIZAÇÃO

9

REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO

PUBLICAÇÃO SEMESTRAL DA



REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO

Publicação semestral da Associação Brasileira de Alfabetização - ABAlf

COMISSÃO EDITORIAL

Sara Mourão Monteiro (UFMG)

Maria do Rosário Longo Mortatti (UNESP – Marília)

Norma Sandra de Almeida Ferreira (UNICAMP)

Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG)

Cláudia Maria Mendes Gontijo (UFES)

Martinho Guilherme Fonseca Soares (UFES)

CONSELHO EDITORIAL

Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes (UNIFAP)

Anne-Marie Chartier (INRP)

Cecilia Maria Aldigueri Goulart (UFF)

Eliana Borges Correia de Albuquerque (UFPE)

Eliane Teresinha Peres (UFPEl)

Jean Hébrard (CRBC)

Cancionila Janzkovski Cardoso (UFMT – Rondonópolis)

Margarida Louro Felgueiras (Universidade do Porto)

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFPE)

Ana María Margallo (UAB)

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO - ABAlf

A Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) foi criada em 18 de julho de 2012, em Assembleia realizada na Faculdade de Educação da Unicamp, durante a realização do 18º Congresso de Leitura do Brasil, com o objetivo de constituir-se em espaço de referência para discussões e proposições sobre Alfabetização e processos afins.

Gestão 2018-2019

DIRETORIA

Presidente: Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG – Belo Horizonte/MG)

Vice-Presidente: Lourival José Martins Filho (UDESC – Florianópolis/SC)

Secretária: Cancionila Janzkovski Cardoso (UFMT – Rondonópolis/MT)

Vice-Secretária: Denise Maria de Carvalho Lopes (UFRN – Natal/RN)

Tesoureira: Valéria Barbosa Resende (UFMG – Belo Horizonte/MG)

Vice-Tesoureira: Mônica Correa Baptista (UFMG – Belo Horizonte/MG)

REPRESENTANTES REGIONAIS

Região Norte

Titular: Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes (UNIFAP – Macapá/AP)

Suplente: Wanderleia Azevedo Medeiros Leitão (Escola de Aplicação da UFPA – Belém/PA)

Região Nordeste

Titular: Telma Ferraz Leal (UFPE – Recife/PE)

Suplente: Evangelina Maria Brito de Faria (UFPB – João Pessoa/PB)

Região Centro-Oeste

Titular: Regina Aparecida Marques de Souza (UFMS – Dourados/MS)

Suplente: Bárbara Cortella Pereira de Oliveira (UFMT – Rondonópolis/MT)

Região Sudeste

Titular: Dania Monteiro Vieira Costa (UFES – Vitória/ES)

Suplente: Elaine Constant Pereira de Sousa (UFRJ – Rio de Janeiro/RJ)

Região Sul

Titular: Gabriela Medeiros Nogueira (FURG – Rio Grande/RS)

Suplente: Maria Aparecida Lapa de Aguiar (UFSC – Florianópolis/SC)

CONSELHO FISCAL

Presidente: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFSJ – São João Del Rei/MG)

Secretária: Sônia Maria dos Santos (UFU – Uberlândia/MG)

Titular: Eliane Teresinha Peres (UFFel – Pelotas/RS)

Suplente: Cecilia Maria Aldigueri Goulart (UFF – Niterói/RJ)

Titular: Ana Luiza Bustamante Smolka (FE/UNICAMP – Campinas/SP)

Suplente: Norma Sandra de Almeida Ferreira (FE/UNICAMP – Campinas/SP)

Titular: Fernando Rodrigues de Oliveira (UNIFESP-Guarulhos – Guarulhos/SP)

Suplente: Patrícia Corsino (UFRJ – Rio de Janeiro/RJ)

REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO

PUBLICAÇÃO SEMESTRAL DA



Janeiro/Junho 2019 | v. 1 | n. 9

ISSN Online: 2446-8584

A Revista Brasileira de Alfabetização tem como objetivo principal constituir-se em um fórum de debate, por meio da reunião e divulgação da produção acadêmico-científica que contribua para reflexão e ação referentes às várias dimensões da alfabetização, entendida como processo de ensino e de aprendizagem iniciais da leitura e escrita a crianças, jovens e adultos.

Periodicidade: Semestral

Os artigos publicados são de inteira responsabilidade dos autores.

Comissão Editorial

Sara Mourão Monteiro (UFMG)
Maria do Rosário Longo Mortatti (UNESP – Marília)
Norma Sandra de Almeida Ferreira (UNICAMP)
Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG)
Cláudia Maria Mendes Gontijo (UFES)
Martinho Guilherme Fonseca Soares (UFES)
Valéria Barbosa de Resende (UFMG)

Conselho Editorial

Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes (UNIFAP)
Anne-Marie Chartier (INRP)
Cecilia Maria Aldigueri Goulart (UFF)
Eliana Albuquerque (UFPE)
Eliane Teresinha Peres (UFPE)
Jean Hébrard (CRBC)
Cancionila Janzkovski Cardoso (UFMT – Rondonópolis)
Margarida Louro Felgueiras (Universidade do Porto)
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFPE)
Ana María Margallo (UAB)

Edição Executiva

Martinho Guilherme Fonseca Soares

Normalização

Martinho Guilherme Fonseca Soares
Vicente de Souza Cardoso Júnior

Revisão de texto

Vicente de Souza Cardoso Júnior

Projeto Gráfico

Edson Maltez Heringer

Editoração

Thômaz Souza

Capa

Valter Valin Natal

R454 Revista Brasileira de Alfabetização [Recurso eletrônico] / Associação Brasileira de Alfabetização. v.1, n.9 (jan./jun. 2019) – Belo Horizonte : ABAlf, 2019

Semestral.

e-ISSN : 2446-8584

Disponível em : <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf>
[v. 1, n. 1 (Jan./Jun. 2015) publicado em Vitória, ES : ABAlf, 2015-]

1. Alfabetização -- Brasil -- Periódicos. 2. Política e educação -- Periódicos. 3. Educação e Estado -- Periódicos. 4. Educação -- Brasil -- Periódicos.

I. Associação Brasileira de Alfabetização (Brasil).

CDD : 372.412

CDU : 372.4(05)

Sumário

EDITORIAL	8-10
DOSSIÊ “ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA COMO PROCESSO DISCURSIVO NA/PARA A INFÂNCIA”	

Elizabeth Orofino Lucio e Bárbara Cortella Pereira Oliveira

RELAÇÕES DE ENSINO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: REFLEXÕES SOBRE AS (TRANS) FORMAÇÕES NA ATIVIDADE DE (ENSINAR A) LER E ESCREVER	12-28
--	-------

Ana Luiza Bustamante Smolka

FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO PROCESSO DISCURSIVO: CENAS DE UMA PEÇA DIDÁTICA ..	29-59
---	-------

Maria do Rosario Longo Mortatti

ALFABETIZAÇÃO EM PERSPECTIVA DISCURSIVA. A REALIDADE DISCURSIVA DA SALA DE AULA COMO EIXO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA	60-78
---	-------

Cecília M. A. Goulart

A ORIGEM DA ESCRITA E A DIFERENÇA ENTRE FALA E ESCRITA: POR QUE ENSINAR ESSE CONTEÚDO PARA CRIANÇAS NÃO ALFABETIZADAS	79-103
---	--------

Marcia Martins de Oliveira Abreu e Adriana Pastorello Buim Arena

CAPORTACIONES DE UN PROGRAMA DE POSGRADO A LA ALFABETIZACIÓN MEDIANTE PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE. UN ANÁLISIS DESDE LA EXPERIENCIA DE UN PROFESOR DE ESCUELA MULTIGRADO	104-125
--	---------

Epifanio Espinosa Tavera e Christian Iván Laurel Pioquinto

A PROPOSTA PIONEIRA DA ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO DISCURSIVO NO BRASIL E SUA APROPRIAÇÃO PELAS ALFABETIZADORAS, EM MATO GROSSO	126-148
---	---------

Bárbara Cortella Pereira de Oliveira e Cristiane Dias Santos Delmondes

TRANSVENDO A DOCÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO DAS ÁGUAS	149-166
--	---------

Elizabeth Orofino Lucio

TEMA LIVRE

TEXTOS ESCOLARES PARA ALFABETIZAÇÃO EM ESCOLAS TEUTO-BRASILEIRAS: A CONTRIBUIÇÃO DE REINHARD HEUER	168-190
--	---------

Maria Angela Peter da Fonseca e Elomar Antonio Callegaro Tambara

QUANDO O ALFABETO É O PROTAGONISTA NOS LIVROS PARA CRIANÇAS	191-209
---	---------

Norma Sandra de Almeida Ferreira e Juliana Pinto Campagnoli

A ESCRITA INVENTADA EM CONTEXTOS DE PRODUÇÃO COM E SEM MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	210-231
--	---------

Sara Mourão Monteiro, Daniela Freitas Brito Montuani e Andressa Camargos Macêdo

HISTÓRIA E DOCUMENTOS

ALFABETIZAÇÃO: DILEMAS DA PRÁTICA	233-255
---	---------

Sônia Kramer

NORMAS PARA COLABORAÇÕES	256-258
--------------------------------	---------

Summary

EDITORIAL8-10

DOSSIER “LITERACY, READING AND WRITING AS DISCURSIVE PROCESS AT/FOR CHILDHOOD”

Elizabeth Orofino Lucio and Bárbara Cortella Pereira Oliveira

TEACHING RELATIONSHIPS AND HUMAN DEVELOPMENT: REFLECTIONS ON (TRANS) FORMATIONS IN THE ACTIVITY OF (TEACHING) READING AND WRITING12-28

Ana Luíza Bustamante Smolka

TEACHER EDUCATION AS A DISCURSIVE PROCESS: SCENES OF A DIDACTIC PLAY29-59

Maria do Rosario Longo Mortatti

LITERACY IN A DISCURSIVE PERSPECTIVE. THE DISCURSIVE REALITY OF THE CLASSROOM AS THE AXIS FOR THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF WRITING60-78

Cecilia M. A. Goulart

THE ORIGIN OF WRITING AND THE DIFFERENCE BETWEEN SPEECH AND WRITING: WHY TEACH THIS CONTENT TO CHILDREN WHO ARE NOT LITERATE79-103

Marcia Martins de Oliveira Abreu and Adriana Pastorello Buim Arena

CONTRIBUTIONS OF A POSTGRADUATE PROGRAM TO LITERACY THROUGH SOCIAL LANGUAGE PRACTICES. AN ANALYSIS FROM THE EXPERIENCE OF A MULTIGRADE SCHOOL TEACHER104-125

Epifanio Espinosa Tavera and Christian Iván Laurel Pioquinto

FROM THE PAGE TO THE SCREEN: POINTS ON THE READING OF CHILDREN’S LITERATURE IN DIGITAL CULTURE126-148

Bárbara Cortella Pereira de Oliveira and Cristiane Dias Santos Delmondos

TRANS-SEEING TEACHING THROUGH A WATER LITERACY149-166

Elizabeth Orofino Lucio

ARTICLES - THEME FREE

SCHOLAR TEXTS FOR LITERACY IN TEUTO-BRAZILIAN SCHOOLS: THE CONTRIBUTION OF REINHARD HEUER168-190

Maria Angela Peter da Fonseca and Elomar Antonio Callegaro Tambara

WHEN THE ALPHABET IS THE PROTAGONIST IN CHILDREN’S BOOKS191-209

Norma Sandra de Almeida Ferreira and Juliana Pinto Campagnoli

INVENTED SPELLING IN CONTEXTS OF PRODUCTION WITH AND WITHOUT PEDAGOGICAL MEDIATION210-231

Sara Mourão Monteiro, Daniela Freitas Brito Montuani and Andressa Camargos Macêdo

HISTORY AND DOCUMENTS

ALFABETIZAÇÃO: DILEMAS DA PRÁTICA233-255

Sonia Kramer

RULES FOR COLLABORATORS259-261

DOSSIÊ “ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA COMO PROCESSO DISCURSIVO NA/ PARA A INFÂNCIA”

DOSSIER “LITERACY, READING AND WRITING AS DISCURSIVE PROCESS AT/FOR CHILDHOOD”

Organizadoras:

Elizabeth Orofino Lucio

Professora da Universidade Federal do Pará

Bárbara Cortella Pereira Oliveira

Professora da Universidade Federal de Mato Grosso

Numa época como esta, de crise da democracia, e do rompimento com políticas e ações voltadas para o campo da alfabetização que vinham sendo marcadas pela continuidade, precisamos reafirmar o compromisso com a vida intelectual do nosso campo de pesquisa. Compromisso intelectual que inclui, acima de tudo, a pesquisa, o estudo e o ensino, que nos permite compreender esta época e convoca-nos a uma reassunção de posicionamento.

Os pesquisadores, professores e gestores sabem que a alfabetização é um campo complexo e multidisciplinar. Historicamente, diferentes áreas do conhecimento têm atuado na consolidação do campo da alfabetização, como: Antropologia, Filosofia, Psicologia, Psicolinguística, Sociolinguística, História da Leitura, Estudos Culturais e da Linguagem, Pedagogia, dentre outros. Sendo assim, a alfabetização é dependente de conquistas sociais e é um direito social a ser garantido.

Não é coincidência, no atual contexto histórico, o fato de ratificarmos que o espaço da democracia se estabelece a partir da concordância de vozes, e seu movimento é determinado pelo desejo de todos. Na democracia a arte, a vida e o conhecimento estão presentes no cotidiano, colaborando para que o sujeito se inclua num lugar que é a sociedade e a linguagem, permitindo a ele se significar e não ser objeto de experimentação de metodologias sem alterar valores humanos.

A alfabetização, enquanto processo discursivo, será sempre o exercício da democracia, da convocação para que o homem tome sua palavra e conquiste o seu lugar, anunciando que é necessário o sentido e o sentir das leituras

e escritas que fazem brotar sonhos de um país outro, em que todos e todas possam enfiar-se no texto-vida, fazer que o texto se teça. Destecer os fios do atual momento histórico e tecê-lo novamente significa escrever e reescrever a alfabetização de todas as crianças e de todos os jovens, adultos e idosos; é consolidar um país democrático.

Há trinta e dois anos foi lançada a semente da proposta pioneira de Ana Luiza Bustamante Smolka, por meio da perspectiva da alfabetização como processo discursivo. Esses estudos vêm gerando frutos singulares nacionalmente e internacionalmente, por ser uma proposta político-pedagógica que potencializa a função transformadora da linguagem, porque nos constitui enquanto humanos, mediante processos de interação com o Outro e sobre o mundo por meio do discurso – lugar de enunciação, produção de sentidos e significação, onde sujeitos autores e leitores tornam-se interlocutores de um gesto de ensinar/aprender *na/para* a infância que extrapola os muros escolares.

Ana Luiza Smolka, Maria do Rosário do Longo Mortatti, Cecília Maria Aldeguieri Goulart, Marcia Martins de Oliveira Abreu, Adriana Pastorello Buim Arena, Epifanio Espinosa Tavera, Christian Iván Laurel Pioquinto, Bárbara Cortella Pereira de Oliveira, Cristiane Dias Santos Delmondes e Elizabeth Orofino Lucio são autores dos artigos que integram a revista, vale a pena acompanhá-los em seus textos vigorosos, belos e sensíveis.

No artigo que abre o dossiê, intitulado “Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans)formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever”, Ana Luiza Bustamante Smolka traz reflexões sobre as práticas de leitura e escrita e as práticas de *ensino* da leitura e da escrita nas condições da contemporaneidade, indagando sobre os efeitos da produção tecnológica e convidando os professores e as crianças a participarem *colaborativamente* das (trans)formações, tanto da atividade de ensinar quanto das atividades de ler e de escrever.

Na sequência, o artigo “Formação de professores como processo discursivo: cenas de uma peça didática”, de Maria do Rosário do Longo Mortatti, aborda a formação inicial de professores, por meio das cenas de uma sala de aula de uma turma do curso de Pedagogia e por meio do *mostrar fazendo*, colaborando para que se assumam como profissionais autores que têm conhecimento para tomar decisões teórico-metodológicas, em relação a sua prática alfabetizadora.

O artigo “Alfabetização em perspectiva discursiva. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita”, de Cecília Maria Aldeguieri Goulart, discute a relevância política de uma proposta de alfabetização em perspectiva discursiva e sua contribuição para uma teoria do ensino-aprendizagem da escrita social em que a alfabetização fortaleça os sujeitos e suas vidas. A autora mostra que o trabalho alfabetizador mobiliza

atos cognitivos e criadores de sujeitos em interação, abrindo o caminho para o ensino-aprendizagem da escrita com sentido, humano e cultural.

Em seu texto, “A origem da escrita e a diferença entre fala e escrita: por que ensinar esse conteúdo para crianças não alfabetizada”, Marcia Martins de Oliveira Abreu e Adriana Pastorello Buim Arena demonstram a importância de ensinar às crianças a origem da escrita e a diferença entre essa forma de linguagem e a oral, desde o início do processo de alfabetização, contribuindo para que ambas sejam vividas no interior das escolas, e não decodificadas.

A participação de professores do ensino fundamental na pós-graduação e sua contribuição para a profissionalização das práticas dos professores na alfabetização inicial é tema do artigo intitulado “Aportaciones de un programa de posgrado a la alfabetización mediante prácticas sociales del lenguaje. Un análisis desde la experiencia de un profesor de escuela multigrado”, de Epifanio Espinosa Tavera e Christian Iván Laurel Pioquinto, ambos docentes mexicanos. Os autores mostram a relevância de que os cursos de pós-graduação contemplem espaços para que os professores possam produzir conhecimentos de ensino necessários para a alfabetização das crianças, por meio de práticas sociais letradas, e tenham oportunidades de reformular as crenças e conhecimentos que orientam suas práticas.

A alfabetização como processo discursivo no Brasil e em Mato Grosso é tema do estudo de Bárbara Cortella Pereira de Oliveira e Cristiane Dias Santos Delmondes, que, por meio de pesquisa bibliográfica e documental e da análise da configuração textual da tese de Ana Luiza Smolka, registram que essa perspectiva tem se disseminado pelas cinco regiões do país e que, ao se apropriarem dessa concepção, as alfabetizadoras experimentaram a função transformadora da linguagem nas relações de ensino dentro e fora da escola.

“Transvendo a docência na Alfabetização das Águas”, de Elizabeth Orofino Lucio, é o artigo que registra a experiência do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE) Flor do Grão Pará e que discute o desafio do *ensinoaprendizagem* inicial da leitura e da escrita como processo discursivo na região Norte do país, como possibilidade de ser, estar e experimentar o mundo amazônico de uma forma outra.

Desejamos que o dossiê ganhe o mundo da vida que pulsa no cotidiano das escolas, das universidades, das secretarias de educação, e reavive as palavras de Ana Luiza Bustamante Smolka, que afirma que “É preciso ‘acreditar’ que a alfabetização é possível e viável [...] e na prática conhecer e conceber formas de alfabetização condizentes com o momento histórico em que vivemos para operar transformações”. Compartilhem suas transformações alfabetizadoras para continuarmos trabalhando por um país onde a docência e a alfabetização sejam sinônimos da gestação de um outro tempo.

DOSSIÊ

**“ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA COMO
PROCESSO DISCURSIVO *NA/PARA* A INFÂNCIA”**

RELAÇÕES DE ENSINO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: REFLEXÕES SOBRE AS (TRANS) FORMAÇÕES NA ATIVIDADE DE (ENSINAR A) LER E ESCREVER¹

TEACHING RELATIONSHIPS AND HUMAN DEVELOPMENT: REFLECTIONS ON (TRANS)FORMATIONS IN THE ACTIVITY OF (TEACHING) READING AND WRITING

Ana Luiza Bustamante Smolka

Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
asmolka@unicamp.br

Resumo: Ao refletir sobre *qual alfabetização para qual tempo*, teço considerações sobre as práticas de leitura e da escrita e as práticas de *ensino* da leitura e escrita nas condições da contemporaneidade. Assumindo uma perspectiva histórico-cultural, indago sobre os efeitos da produção tecnológica, que vem transformando tais práticas, e argumento sobre a necessidade de se aprofundarem os estudos da *sociogênese* do desenvolvimento humano, levando-se em conta a complexidade do tempo histórico, a complexidade da língua em suas múltiplas facetas, a complexidade das relações sociais e a desigualdade das condições de vida. Num movimento histórico dialético de interconstituição, as crianças se desenvolvem nas relações com os professores também em desenvolvimento, participando *colaborativamente* das (trans)formações, tanto da atividade de ensinar quanto das atividades de ler e de escrever.

Palavras-chave: Alfabetização. Relações de ensino. Desenvolvimento humano. Vivência atribuída de sentido. Perspectiva histórico-cultural.

Abstract: In inquiring about *which literacy for which time*, I discuss about reading and writing practices as well as the teaching practices of reading and writing in contemporary conditions. Assuming a historical-cultural perspective, I ask about the effects of technological production, which has been affecting and transforming such practices, and I argue about the need to deepen the studies of the sociogenesis of human development, taking into account the complexity of historical time, the complexity of language in its many facets, the complexity of social relations and the inequality of living conditions. In a dialectical historical movement of interconstitution, children develop in relation to teachers also in development, both collaboratively participating in

¹ Texto apresentado no IV Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBAIf), realizado na UFMG, agosto de 2019.

the (trans)formation of reading and writing activities so much as of the very teaching activity.

Key words: Literacy. Teaching relations. Human development. Meaningful experience. Historical-cultural perspective.

Introdução

Os convites sempre nos incitam. Temas e títulos, em geral, nos provocam. As condições – as determinações circunstanciais, conjunturais, históricas – nos impõem desafios. Falar sobre *qual alfabetização para qual tempo* – tema deste IV CONBAIf – demanda pensar em termos da história e da cultura, dos espaços/tempos de elaboração da forma escrita de linguagem. Esse convite, mais uma vez, me leva a colocar em perspectiva percursos e projetos, conquistas e convicções, desejos e indagações, me leva a buscar objetivar o trabalho realizado e a trabalhar no sentido de projetos (ainda) não realizados.

Início então pela leitura de Thiago de Mello (1978), *Canção para os fonemas da alegria*. O poema inspira e mobiliza pelo que traz de condensado na História: O ano, 1964; o lugar de produção, Chile; o golpe militar no Brasil, o exílio da terra natal. O poeta tece Homenagem a Paulo Freire², lembrando as 40 horas de Angicos. Solidário, proclama e declama o trabalho do educador. Ressalta o acontecimento da aprendizagem da escrita. “Soletrando a canção de rebeldia”, faz referência ao fonema, e celebra a alegria e a transformação da pessoa que começa a ler e a escrever.

Nas entrelinhas do poema, os gestos sustentados e compartilhados, os esforços admitidos e con-sentidos de (aprender a) ler e escrever... E, nesses gestos, a elaboração da consciência, a possibilidade do (des)envolvimento e da participação ativa dos sujeitos na escrita da história. Assim, os muitos **sentidos** de aprender a ler e a escrever *impregnam* e fecundam a palavra tijolo: O tijolo, a terra, o barro. A luta, a labuta, o trabalho. E, no jogo de palavras e textos, frases e sílabas, sons e letras, fonemas e grafemas, a geração de novos e múltiplos sentidos.

Sim, porque podem ser muitos os **sentidos** de ti-jo-lo – como palavra geradora, como artefato cultural, como produção humana, como produto concreto e metafórico ao mesmo tempo, fundamento e pretexto na elaboração da forma escrita de linguagem. Forma escrita de linguagem que foi – ela mesma – se *alfabetizando*, isto é, se des-envolvendo na criação do alfabeto; foi se linearizando, se *fonetizando* e se convencionalizando no processo mesmo de sua produção / em meio a arbitrariedades, ambiguidades e não-coincidências nas múltiplas **relações** nela implicadas. Forma de linguagem que se encontra,

2 FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 8ª edição, 1978.

como outras formas, sempre em movimento, em (trans)formação nos seus usos, na sua prática.

Qual alfabetização para qual tempo? Ao longo das últimas décadas, temos (e falo aqui de um coletivo de professores e pesquisadores, em vários níveis de ensino), incansavelmente, reunido esforços que englobam diversas concepções e muitas nuances metodológicas. Temos levantado e enfrentado debates acalorados buscando argumentar sobre as muitas facetas da alfabetização. Temos consensualmente admitido a complexidade do processo. Temos refletido sobre teorias e princípios epistemológicos. Temos procurado ampliar o conhecimento e adensar a argumentação trabalhando nas interseções de campos disciplinares. Temos buscado apurar a escuta do outro, mesmo na defesa de um ponto de vista. Temos refletido, no curso dos anos, sobre os muitos sentidos da alfabetização. Temos considerado a alfabetização no tempo histórico e temos problematizado os tempos singulares da alfabetização das crianças. Temos compartilhado o cotidiano de tantas professoras e professores alfabetizadores nos espaços de sala de aula, procurando dar visibilidade ao trabalho miúdo, incansável, muitas vezes, exaustivo, no chão da escola. Temos estudado e analisado processos e efeitos das práticas de alfabetização e, na diversidade de práticas e nos gestos singulares, temos efetivamente alcançado a alfabetização de muitas e muitas crianças. Não é pouca coisa!

A criação da ABAlf em 2012 emergiu como um potente lócus de articulação desses esforços, muitas vezes esparsos, desconhecidos e desencontrados, congregando pessoas e instituições em núcleos de resistência e defesa de políticas públicas de Estado. No último ano, a luta no campo da alfabetização no Brasil se acirrou e ganhou novos contornos perante as ações de um governo que demonstra desconhecimento e desprezo ímpares – pela história do país, pela história da alfabetização, pela produção acadêmica, pelos projetos e conquistas, pelas condições de vida e histórias de famílias, adultos e crianças. O Manifesto da ABAlf em janeiro de 2019 é contundente:

A alfabetização, como campo de pesquisa e como ação pedagógica, é multifacetada e, portanto, supõe um conjunto articulado de saberes. A disputa entre concepções e métodos não pode obscurecer a finalidade de alcançarmos, por todos os meios, os sujeitos e grupos que têm direito de se alfabetizar. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO *et al*, 2019).³

De 1964 a 2019, são mais de 50 anos – meio século! E quantas mudanças! Os tempos demandam, mais uma vez, uma premente análise das práticas

3 Disponível em: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2019/01/Manifesta%C3%A7%C3%A3o-P%C3%BAblica-ABAlf.pdf>. Acesso em: 24/06/2019.

de leitura e escrita, das práticas de *ensino* da leitura e da escrita, pelas condições da contemporaneidade e os efeitos da produção tecnológica que vem transformando tais práticas. Enquanto viabilizam a digitação rápida e abreviada, muitas vezes, “adivinhand” e antecipando a palavra a ser escrita, os equipamentos, instrumentos técnicos e semióticos criados pelo homem – celulares, computadores, *tablets* etc. – deslocam e dispensam a necessidade de escrever, possibilitando, ao mesmo tempo, a alternativa do envio de mensagens oralizadas. *Skype, Facetime, WhatsApp*, criam possibilidades de contato remoto *face a face*, demandando que essas formas de interação sejam estudadas, redimensionadas, reconceitualizadas diante das novas condições de espaço e tempo. A escrita, uma das condições que viabilizou essa produção tecnológica, se inscreve de tal forma nas coisas, nas práticas, que, de tão óbvia, adquire transparência, chega a se mostrar quase “invisível” como a Carta Roubada de Edgard Allan Poe.⁴

Essa obviedade, essa permeabilidade da escrita inscrita nas práticas mostra como essa forma de linguagem, que emergiu como uma *nova formação* na história humana – produto da vida social e da atividade técnica e simbólica do homem – tornou-se constitutiva dos modos de agir, pensar, falar, lembrar, operar das pessoas; tornou-se – e funciona como – um potente instrumento na mediação e constituição da atividade humana em transformação.

Se, na coexistência e na convivência com muitas formas de escrita,⁵ a alfabetização se impõe e convém pela flexibilidade e pela riqueza que a diferenciação e a discretização dos fonemas possibilitam; na dinâmica de sua produção, a escrita vai se condensando, se abreviando, se *ideografando* hoje em novas formas (internetês, *emojis*) – que são lidas, intuídas, (pres) sentidas pelas crianças bem pequenas quando estas participam de uma dada ambiência cultural.

Incorporada de tal forma nas práticas, o que é possível enxergar e saber da escrita, de suas formas e funções? O que da escrita precisa ser apontado, destacado, ressaltado, nomeado, ensinado, e como, para as crianças hoje? Quem aponta? Quem ensina?

Como discutem diversos autores,⁶ os objetos não dizem por si mesmos. O mundo de objetos sociais, de normas, de conceitos, instrumentos e técnicas, não é imediatamente evidente para os sujeitos na cultura, mas implica, requer mediação: *o conhecimento do mundo passa pelo outro*, argumentava Vigotski (1984; 1995). É necessário que alguém acolha a criança que nasce, que alguém responda ao seu choro (WALLON, 1995), que alguém aponte e nomeie

4 POE, Edgar Allan. *Histórias Extraordinárias*. São Paulo: Victor Civita, 1981.

5 Como discutem, por exemplo, em diferentes momentos e de diversas formas, Roland Barthes (1987), Joaquim Fontes (2000), Roxane Rojo (2009).

6 Leroi-Gouhran (1994); Clot (2006).

o mundo para ela, que alguém ensine. E o *gesto de “ensinar” – in signare*: marcar, assinalar, imprimir signos na mente – traz em suas raízes não só a possibilidade, mas a condição da significação, isto é, a ação de significar, a produção de signos e sentidos nos gestos compartilhados, nas relações com outros (VIGOTSKI, 1995; SMOLKA, 2006, 2010).

A nossa questão é, então, compreender: Como as crianças, hoje, se **apropriam** desse produto histórico-cultural? Como **participam** de sua produção? Como vão conhecendo e reconhecendo as marcas, as características, as especificidades da produção escrita? Como vão se envolvendo e se desenvolvendo com ela, afetivamente, cognitivamente? Que relações vão estabelecendo entre os muitos componentes e suportes, as múltiplas formas e funções da escrita? Como as crianças tornam próprios, de si mesmas, os conhecimentos disponíveis – acessíveis? De que forma? – na cultura? Como incorporam, de maneiras singulares, esses conhecimentos incorporados nas práticas? Que sentidos as crianças vão encontrando – e produzindo – nas relações com a escrita? Que sentidos **nós** vamos fazendo dos sentidos que as crianças fazem? Que sentidos vão se produzindo nas **relações de ensino**?

Das condições e das contradições nas relações de ensino

As salas de aula em que temos trabalhado nos têm convocado, diariamente, a reconsiderações e problematizações constantes – pela heterogeneidade das turmas, pela diversidade das práticas, pela pluralidade de formas de conceber a escrita e o ensino, pelas políticas de inclusão, pela desigualdade e precariedade nas condições de vida, pelas profundas contradições que integram as relações de ensino. (ANJOS, 2013; BUCIANO, 2012; BUSCARIOLO, 2015)

Isso se evidencia, de diversas formas, nas falas de muitas professoras alfabetizadoras:

*M: eu acho que **tem algo que é da própria sala de aula que é uma questão que está ali, eu acho que sempre esteve, que é essa coisa de dar conta das diferenças entre as crianças.** (...) A gente tem essa característica do trabalho em sala que é algo que é gritante, que **é o desafio o tempo todo de você lidar com tempos diferentes, com saberes diferentes, temperamentos, personalidades...***

*S: **porque é o que mais nos aflige (...)** eu sinto uma espada pendurada na minha cabeça, eu sinto isso, sabe, porque, é uma **cobrança daquilo que as crianças TEM que saber até determinada DATA marcada...** Então transforma a escola em ciclo, acredita que o desenvolvimento dele, alfabetização, letramento, não se dá em um período*

*de um ano, mas te cobra isso. Eu acho que é o que mais nos aflige. **Eu tenho que trabalhar diversificado, eu tenho que pensar nas necessidades individuais, eu tenho.***

I: eu não consigo administrar tudo isso, então não faço, o que eu tento fazer é respeitar o limite, saber o que aquela criança consegue, o que ela consegue interagindo com o outro, ou vindo até mim precisando, conversando, nesse diálogo, então eu tento respeitar o limite. Então eu não vou cobrar de uma criança que ainda está conhecendo o alfabeto, está ainda nas letras, um texto, uma produção de um texto de um filme que a gente assistiu, coisa que eu posso cobrar de um outro que faça, mas... vou ser sincera, a atividade diversificada em sala eu ainda não consegui fazer. (ANJOS, 2013, grifos no original)

De diferentes maneiras, as falas dessas três professoras alfabetizadoras mencionam e exemplificam dificuldades na organização do trabalho pedagógico na diversidade e na adversidade da sala de aula. Diversidade que nos faz considerar as crianças “formatadas” pela produção midiática, pelos celulares e redes sociais; as crianças cujo acesso restrito ou quase nulo aos bens materiais e ao conhecimento sistematizado se lhes torna constitutivo, marcando contraditoriamente sua condição; as condições de extrema vulnerabilidade e violência em que muitas crianças se encontram; as crianças cuja condição orgânica demanda atenção e trabalho particularmente orientado e requer a criação de formas específicas de sustentação da vida; a formatação curricular no processo de escolarização, as avaliações em larga escala... E em como isto tudo entra em pauta, afeta as relações de ensino no interior da escola.

Indagar sobre *qual alfabetização para qual tempo* nos leva a problematizar essas tensões, essas contradições, essa dialética da produção humana, colocando em discussão a complexidade das múltiplas relações das crianças com a escrita no mundo contemporâneo, em contextos de profunda desigualdade social.

Já sabemos que a escola faz diferença, principalmente no acolhimento às crianças que vivem em contexto de maior precariedade (FREITAS, 2002; 2004; 2012; DUBET, 2004; 2012; ROCHEX, 2011). Uma das mais gritantes contradições é que o acelerado desenvolvimento tecnológico tem aprofundado a desigualdade, marcando as crianças pela falta, não só de acesso aos bens materiais, mas de conhecimento. Como, então, criar condições de participação efetiva dessas crianças nas práticas escolares? E, levando em conta as condições concretas de vida, como conceber o desenvolvimento das crianças, de cada criança – entretecida à história humana?

Uma situação registrada em uma sala de 1º ano, há 30 anos, pode servir de mote para prosseguirmos em nossas reflexões:

Raimundo, sete anos, oitavo de 13 irmãos, vinha para a escola com o cabelo desgrenhado, o rosto sujo, o nariz escorrendo, as mangas enroladas de um casaco enorme que não lhe pertencia. Brincava e corria com colegas no recreio, era mesmo arteiro. Mas ficava horas quieto, absorto, difícil de se engajar nas atividades em sala de aula, que pareciam não fazer sentido algum para ele. Um dia, a professora se aproxima de sua carteira e lhe diz: “Raimundo, que legal o seu nome!! Olha só, tem o mundo nele! E também tem um raio!” Manifestando surpresa, incrédulo, o menino levanta os olhos claros e fita longamente a professora. Os olhares se encontram e se sustentam. “Você quer ver?” Com as letras recortadas em papel, a professora passa a compor seu nome, separando a palavra “mundo”, deslocando o “o” para compor “raio”, nomeando as letras, mudando as letras de lugar, ensaiando leituras de palavras possíveis e palavras inventadas, lendo com ele as muitas possibilidades de composição... O mundo, o raio, e Raimundo, super-herói, ganham forma no desenho da criança. Mundo, raio, super-herói não só nomeiam o desenho, mas entram como palavras no dicionário que vai sendo organizado na parede da sala de aula. Ganham visibilidade, tornam-se referência para as crianças na turma. Podem ser consultadas, copiadas, mobilizadas em outras narrativas e histórias. (ARQUIVOS GPPL, 1989)

Raimundo pode mostrar para os colegas as palavras que compõem seu nome, que seu nome comporta. Ele pode apontar, ensinar para os colegas as palavras aprendidas. A posição de Raimundo muda na sala de aula. Ele pode ensinar, ele aprende ensinando. Não temos os registros da microgênese da escrita no desenvolvimento de Raimundo. Mas uma das questões que a situação registrada nos mostra é a importância do *afeto* na relação de ensino – relações interpessoais que impregnam de afeto o objeto de conhecimento, impregnam de afeto a relação dos sujeitos (professora, crianças) *com* o conhecimento.⁷ Outra questão, dentre tantas possíveis, é como a *posição* da criança na rede de relações, o lugar de saber que a criança ocupa na sala, as imagens que dela se formam, as formas de mediação da professora e de participação das crianças, mostram-se constitutivos das relações da criança com o conhecimento.

Assim, em meio às profundas mudanças tecnológicas na sociedade contemporânea, nos últimos 30 anos, algumas indagações que persistem no chão da escola, no interior de cada sala de aula, são: Como construir – com a criança – a vontade: de ler, de escrever, de aprender, de conhecer? Como

7 Leite (2006), Tassoni (2008), Barbosa (2010)

mobilizar o desejo? Como compartilhar os gestos de ensinar/aprender que façam sentido para as crianças? Como compreender/aprender os mais diversos modos pelos quais as crianças fazem sentido da forma escrita de linguagem, na relação com o que é apontado, indicado, disponível e acessível hoje, na heterogeneidade da ambiência cultural na qual a criança encontra-se inserida? Quando falamos em construir a vontade, admitimos que ela não é inata, mas se configura nas condições concretas e nas relações interpessoais, e envolve uma (dis)posição dos sujeitos que implica a orientação da **atividade com sentido**. Para além, portanto, de um “mero” conteúdo escolar a ser aprendido, para além de um “simples” objeto de conhecimento a ser ensinado, pensar a forma escrita de linguagem como uma *nova formação*, como *atividade significativa* que vai continuamente se (trans)formando na história humana e no nível da ontogênese, faz diferença no *gesto de ensinar*. Assim concebida, a escrita vai se constituindo em/como um laborioso trabalho simbólico, **coletivamente compartilhado**, e, ao mesmo tempo, **singularmente diferenciado**.

Mas como temos interpretado e investigado o desenvolvimento humano, como temos compreendido as condições de desenvolvimento de cada criança e como temos concebido a própria escrita no processo de alfabetização na instituição escolar?

Dos modos de se conceber o desenvolvimento humano: história e complexidade

Num levantamento da nossa produção acadêmica, de projetos e manuais orientadores do trabalho de professores nas últimas décadas⁸, encontramos uma elaborada explicitação dos conhecimentos dos **aspectos linguísticos envolvidos no processo de alfabetização** (SOARES, 1985; 2016)⁹. E se há, também, referência ao desenvolvimento da criança, tem havido uma **redução do desenvolvimento** humano aos aspectos cognitivos, à psicogênese da língua escrita, com base nas hipóteses pontuadas por Ferreiro e Teberosky (1985). Admitindo as contribuições desse relevante trabalho investigativo, realizado também há três décadas, o que conseguimos enxergar por este prisma teórico? O que escapa deste prisma?

Em uma coletânea de textos publicada há mais de 20 anos, linguistas como Milton do Nascimento, Luiz Carlos Cagliari, Bernadete Abaurre, Roxane

⁸ Programas como Ler e Escrever, Pró-Letramento, PNAIC, dentre outros.

⁹ Exemplar neste aspecto é o trabalho de Magda Soares (1985; 2016, dentre muitos outros), incontestável autoridade no assunto, que incansavelmente aponta, explicita e reitera as múltiplas facetas ou dimensões da alfabetização, detalhando as diversas formas de “consciência” (*awareness*) – fonológica, pragmática, semântica, fonêmica, silábica, grafonêmica, morfológica, sintática, lexical, gramatical, metatextual, metalinguística – implicadas no processo de alfabetização.

Rojo,¹⁰ entre outros, trouxeram para debate vários aspectos da aprendizagem da escrita pelas crianças. Já então apontavam para a importância de se considerar uma multiplicidade de relações e hipóteses elaboradas pelas crianças, que os adultos, pesquisadores alfabetizados, não conseguiam perceber, entender, significar. Ou seja, se a elaboração histórica do sistema alfabético viabilizou um fantástico salto qualitativo na experiência humana, essa foi uma das formas possíveis de representação e organização, mas não a única, nem a completa, isto é, há inúmeras formas de relações que escapam do sistema historicamente instituído, que não se “enquadram” nas notações gráfico-sonoras. E, para se conhecer como as crianças se relacionam, **hoje**, com a escrita, como elas compreendem e aprendem tal sistema alfabético, suas regras, sua lógica, seu modo de funcionamento, há que se alargar os modos de conceber e há que se colocar *em relação* tanto as múltiplas formas de linguagem quanto a complexidade do desenvolvimento humano nas dimensões histórica e individual.

Ao lidar com tantas questões aqui levantadas, encontramos nas elaborações de Vigotski instigantes provocações: sobre a natureza social do desenvolvimento humano, sobre as relações pensamento e linguagem, sobre a forma escrita de linguagem, sobre as relações de ensino, sobre a atitude investigativa, dentre outras. Uma das preocupações que marcou seus trabalhos desde o início dizia respeito aos modos de ensinar, aos modos de estudar as relações de ensino, e às resultantes ou efeitos dessas relações. O planejamento das situações de ensino eram também, ao mesmo tempo, lócus de investigação dos modos de aprender das crianças, isto é, dos modos delas se apropriarem da cultura.

No curso de suas teorizações, *Vigotski chamou a atenção para a história do desenvolvimento cultural do ser humano*. Nos seus modos de abordar o desenvolvimento humano, ele apontava, insistentemente, para a *história* do desenvolvimento – história do desenvolvimento do gesto de apontar, história da atividade humana, história das funções psicológicas superiores, história da linguagem, história dos signos, história da consciência... (VIGOTSKI, 1995; 1996; 2000; SMOLKA, LEITE, AMORIM, 2015).

Engajado em um *projeto de sociedade* e comprometido com a *educação para todos e para cada um*, aí incluindo as crianças pobres, abandonadas, em situação de risco, assim como aquelas com necessidades especiais, surdas, cegas, com deficiência intelectual e/ou múltipla, Vigotski estudava e defendia as *leis gerais do desenvolvimento humano*, ao mesmo tempo em que ensinava e alertava para a importância de se considerar a *situação social de desenvolvimento* de cada pessoa. Concebendo o meio, a ambiência social, cultural, como *fonte* de desenvolvimento, ele mostrava, em seus estudos, como

10 ROJO, R. (Org.). Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas. Mercado de Letras, 1998.

o *ritmo de desenvolvimento* na relação do indivíduo com o meio é variável e de grande complexidade, desde o funcionamento orgânico (fisiológico, neurológico, endócrino, por exemplo) até os modos de (inter)agir, aprender e apropriar-se da cultura (VIGOTSKI, 2018), nas relações e condições historicamente determinadas.

Seu argumento, portanto, é que o desenvolvimento é **histórico**. Isso não implica uma teleologia, uma finalidade *a priori*, mas envolve uma (trans)formação contínua. O ritmo do desenvolvimento não coincide com a contagem cronológica do tempo. O tempo desse desenvolvimento não é uma constante, há períodos de acelerações intensas que se alternam com períodos de desaceleração. O desenvolvimento infantil não é um mero crescimento quantitativo de determinadas particularidades, mas há uma **reestruturação das relações** entre as partes e funções do organismo e as emergentes funções psicológicas.

O ritmo de desenvolvimento não está relacionado à **idade em si**, mas à produção de novas formas de atividade psíquica, novos interesses e vontades, **novas formações**, que se produzem na **situação social de desenvolvimento** na qual a criança está inserida. Ou seja, as condições orgânicas na interação com as condições do meio formam uma **unidade dinâmica, sempre em movimento**. Essa **reorganização de uma unidade dinâmica** envolve a percepção, a atenção, a memória, a emoção, a imaginação, a significação, a linguagem, a vontade (atividade voluntária, a regulação do comportamento), a conceitualização... num **complexo sistema funcional**. A forma escrita de linguagem vai integrando esse complexo, vai viabilizando a reestruturação e se tornando constitutiva de novas relações, vai transformando os modos de funcionamento mental.

É pelo prisma da **sociogênese** do desenvolvimento, de inspiração vigotskiana, que temos buscado trabalhar a alfabetização com as crianças, levando em conta a complexidade e a plasticidade orgânica, cerebral, simbólica, nas formas de apropriação das práticas sociais. Deste ponto de vista, assumimos também que, no processo de apropriação da cultura pela criança, “a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de seu comportamento e dá uma orientação completamente nova a todo o curso do desenvolvimento”. (VIGOTSKI, 1995, p. 305). Ou seja, a ontogênese – o desenvolvimento das crianças, de cada criança – apresenta-se como um lócus por excelência de **novas formações**, de (trans)formações históricas.

Em nossos estudos e práticas, temos buscado observar as mais diversas ações e movimentos nas crianças no ensino fundamental, procurando levantar indícios ou indicadores desse trabalho simbólico em constituição: desde a brincadeira das crianças (de ler e escrever), envolvendo palavras e gestos indicativos do desejo e interesse de (aprender a) ler e escrever, até aquilo que se

mostra como recusa ou resistência sistemática em (aprender a) ler e escrever; passando também pelos conhecimentos ou domínios variados dos suportes e aspectos da escrita. Levando em conta as particularidades, experiências e diferentes ritmos de desenvolvimento dessas crianças, buscamos problematizar aquilo que pode parecer, à primeira vista, como negativo, como dispersão ou dificuldades, aquilo que nos surpreende pela descontinuidade ou desvio face às prescrições e expectativas, e que vai evidenciando não só as condições, mas as rupturas e a não linearidade no processo, bem como outras, novas, possibilidades de interpretação nas relações das crianças com a forma escrita de linguagem.

Mais uma vez, as leituras do autor russo nos provocam, na medida em que apontam para inúmeras **não coincidências**, tanto no processo de desenvolvimento quanto nas relações entre pensamento e linguagem (VIGOTSKI, 2001; SMOLKA, 2006; 2010). Ainda, quando ele afirma, em seus estudos sobre o desenvolvimento cultural, incluindo o desenvolvimento de pessoas cegas e surdas, que “[n]ão é obrigatório que a linguagem [escrita] dependa do aparato fônico, pode encarnar-se em outro sistema de signos, como a escrita do sistema visual pode transformar-se em um sistema tátil” (1995, p. 311); ou quando argumenta que *o problema crucial não é o uso de sons mas o uso funcional dos signos* (VIGOTSKI, 2001). São provocações que nos incitam a prosseguir investigando enquanto ensinamos, *enquanto alfabetizamos*.

Quando, por exemplo, *WhatsApp, YouTube, Google* passam a integrar o vocabulário das crianças e a fazer parte do rol de palavras escritas, compondo o dicionário na sala de aula, somos demandados a considerar não só as palavras, mas os próprios instrumentos técnicos e semióticos (que condensam uma história de conhecimentos e práticas), viabilizados pelos celulares, nos nossos estudos; torna-se importante investigar as condições de acesso e os usos que as crianças fazem de tais instrumentos e como estes se tornam constitutivos de seus (dos nossos?) modos de falar, pensar, aprender, memorizar, raciocinar; como afetam e repercutem nas relações de ensino. “Os processos de desenvolvimento do pensamento infantil se apresentam para nós como um autêntico *drama* do desenvolvimento, como um processo vivo de elaboração da forma histórico-social de comportamento” (VIGOTSKI, 1995, p. 303). Drama que se intensifica para professoras e crianças no processo de *apropriação*, de *incorporação* da forma escrita de linguagem como um modo de operar na contemporaneidade, tendo em vista as transformações históricas – por exemplo, da trabalhosa coordenação motora exigida na caligrafia para o breve digitar ou o leve *touch* na tela.

Levar, portanto, em consideração a **complexidade do tempo histórico** e da produção humana; a **complexidade da língua** em suas múltiplas facetas; a **complexidade do desenvolvimento humano** e da **produção humana** na

dinâmica das relações sociais e na **desigualdade das condições** de vida; tem implicações importantes para as também **complexas relações de ensino**, no processo de alfabetização. O conhecimento e a consideração desses aspectos fazem diferença nos modos de ensinar.

Das (trans)formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever

A relevância dessas indagações e discussões teóricas encontra-se no fato de que elas nos ajudam a problematizar e a colocar em perspectiva questões que nos afetam cotidianamente, instigando um olhar investigativo tanto no âmbito das políticas quanto no das práticas. O conhecimento dos diversos aspectos e teorizações, assim como a busca de consistência teórica e metodológica no ensino e na pesquisa, mostram-se urgentes e tornam-se visíveis nos embates diários, nas arenas de luta.

Em épocas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), implementado há quase 10 anos, já discutíamos o problema da “idade certa” relacionado ao problema do meio, num país tão heterogêneo e desigual como o Brasil. Na sua estrutura e nas suas formas diversas de realização, o programa ainda viabilizou o diálogo dos docentes nas universidades com os professores no chão da escola, envolvendo as secretarias estaduais e municipais de educação (Cf., por exemplo, CONSTANT, 2018; LINO *et al.*, 2019). Os professores eram chamados a participar e a discutir teorias e práticas a partir das diretrizes propostas, do material elaborado e distribuído, incluindo o acesso e o incentivo à leitura de livros de literatura disponibilizados pelo Programa Nacional de Biblioteca Escolar, PNBE, desmontado em 2016.

No momento atual – 2019 –, quando o governo federal instituiu a Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências¹¹ (Conabe), referindo-se a um painel de “especialistas em alfabetização”; invocando “autoridades educacionais” de países como o Reino Unido, EUA e França, mas menosprezando a diversidade das práticas, os estudos, as análises das condições, as polêmicas e a extensa produção no país; quando o governo proclama a “literacia” e a “numeracia” como termos que (supostamente) trazem algo de novo, mas propondo um retorno à “fônica” como política pública; como podemos argumentar e *mostrar* que outras formas de se alfabetizar merecem ser consideradas? Como “evidenciar” que a *vivência atribuída de sentido* ancora práticas de alfabetização significativas, fecundas e bem-sucedidas?

Conhecer a história, conhecer as teorias – do desenvolvimento, da linguagem, da educação, das relações sociais, etc. –, conhecer as políticas, conhecer o

11 MEC INSTITUI CONABE e painel de especialistas em alfabetização. Portal MEC, Brasília, 19 ago. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=79261>.

campo de atuação, vivenciar as condições e as relações de ensino nas escolas, mostram-se como um importante *locus* de resistência e de argumentação. É deste lugar, da **práxis**, do lugar da *autoridade da vivência* e do *conhecimento*, que é preciso argumentar.

Ao elaborar sobre o conceito de vivência, Vigotski enfocou, prioritariamente, o processo de desenvolvimento cultural da criança, buscando mostrar como, nesse processo, generalizam-se e se reestruturam as experiências vividas pela criança, formam-se novas relações da criança consigo mesma, enquanto ela vai (re)conhecendo e refletindo sobre a própria *vivência*. “Vivência” é então conceituada como “uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia [...] e por outro lado, *como* eu vivencio isso (como a criança se relaciona com o meio e **significa** uma situação)”¹² (VIGOTSKI, 1996b; 2010; 2018).

Tomando o conceito de vivência como experiência vivida e significada, como “unidade dinâmica da consciência” (VIGOTSKI, 1996a, 1996b), podemos indagar sobre as *relações de ensino* no processo de alfabetização. Como temos vivenciado, significado, o *gesto de ensinar* a ler e a escrever?

Os muitos estudos e análises de uma *práxis* coletivamente vivenciada, os mais diversos relatos de professoras e professores no chão da escola,¹³ têm nos ensinado que as crianças aprendem a ler, lendo, e a escrever, escrevendo; que a vivência da literatura mobiliza e potencializa o desejo de aprender a ler e a escrever, propiciando muitas formas de apropriação do texto lido/escrito; que a atividade de escrever leva a elaborações sobre a escrita; que, ao tentar registrar a fala, as crianças atentam para a dimensão sonora da língua, buscam e elaboram sobre os diversos modos e possibilidades de grafar os sons; que, ao acompanhar os “tateios experimentais”¹⁴ das crianças, podemos vislumbrar aspectos de seus modos de operar e compreender como “*uma regra pode se tornar um desejo*”¹⁵; que escrever não é só desenhar ou grafar a fala, mas é registrar o pensar; que registrar o pensar é lidar com a complexidade do funcionamento mental – envolvendo emoção, memória, imaginação, *significação*¹⁶... processos vão sendo forjados numa dinâmica interação desde a mais tenra idade.

12 *Perejivanie* é o termo em russo, usado no cotidiano e no campo da psicologia, que Vigotski destaca e elabora conceitualmente, atribuindo relevância teórica e significado especial. Termo e conceito encontram-se hoje como foco em intenso debate. Cf. Delari Jr. (2009); Toassa (2010); Veresov (2016).

13 Goulart e Wilson (2013), Goulart e Souza (2015), Goulart (no prelo) trazem instigantes análises dessas relações, por uma perspectiva discursiva na alfabetização. Eventos como *Fala outra escola* mostram-se como importantes locus de compartilhamento de práticas. <https://www.fe.unicamp.br/eventos/agenda-de-eventos/ix-fala-outra-escola-co-lectionar-praticas-de-humanizacao-com-e-para-a>

14 Freinet (1976).

15 Vigotski (1984, 1995) comenta sobre o brincar da criança, fazendo referência a Espinosa. Expandimos aqui essa ideia para abarcar, na vivência significativa das crianças com a escrita, a emergência do *desejo* de compreender e dominar as *regras* ortográficas, sintáticas, convencionalizadas.

16 Bakhtin, 1981; Voloshinov, 2017; Smolka, 2004.

Lembrando que *ensinar e significar* encontram-se na mesma raiz comum, e admitindo que “*a significação é função da relação com o outro*” (PINO, 2005), podemos, nessa relação, mobilizar com as crianças a *memória do futuro*, ampliando o olhar para acolher o ainda não conhecido. Privilegiar os modos singulares de falar e de pensar das crianças na apropriação da cultura; apurar o olhar e a escuta e reconhecer que palavras e gestos das crianças trazem as marcas de suas histórias e condições de vida; encorajar a *vivência da escrita impregnada de sentidos*; viabilizar a *elaboração da consciência pela forma escrita de linguagem*: todas essas atitudes integram os gestos de ensinar, o trabalho de alfabetizar.

É neste trabalho, na vivência desta práxis que apostamos e insistimos, admitindo que, no processo de constituição histórica do ser humano, as crianças se (des)envolvem nas relações com os professores também em (des)envolvimento, participando **co-labor-ativamente** das (trans)formações, tanto da atividade de ensinar quanto das atividades de ler e de escrever. Movimento histórico dialético de interconstituição, no qual se realçam as relações de ensino e se ressaltam as formas de atuação, de co-labor-ação dos envolvidos na relação. Assim, na vivência das condições históricas, (ensinar a) ler e escrever se evidenciam como atividades (trans)formadoras, lócus de elaboração da consciência. “*A consciência é a vivência das vivências; é a experiência vivida das experiências vividas*” (VIGOTSKI, 1996a).

Fazendo ainda ecoar, 50 anos depois, o poema de Thiago de Mello, ao proclamar a alegria do homem que começa a ler, compartilho fragmentos de um diálogo em sala de aula de um 1º ano, no qual se mostra o entusiasmo da criança na elaboração de um projeto de futuro:

Cça: Prô! Agora eu já sei como é a vida de um escritor! Eu vou ser um escritor bem famoso!

Pro: Ah, é?

Cça: Às vezes eu não vou nem fazer a história da Chapeuzinho Vermelho! Vou inventar uma! [...] Meu caderno de desenho vai ser um livro!

Pro: Ah! Que legal, boa ideia! Aí você sempre escreve uma história diferente!

Cça: Toda vez! Toda vez! Aí quando acabar o meu caderno, eu vou comprar outro!

Pro: Isso! Aí vai ficar um caderno cheio de histórias diferentes!

Cça: É! Aí eu vou ser famoso mesmo! Eu posso até contar... Posso até ser um professor que lê histórias como você! (DIAS, 2015)

Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO *et al.* *Manifestação pública da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) e outras entidades ao Ministro da Educação*. Belo Horizonte: ABAlf, 2019. Disponível em: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2019/01/Manifesta%C3%A7%C3%A3o-P%C3%ABblica-ABAlf.pdf>. Acesso em: 24/06/2019.
- ANJOS, D. D. *A profissão docente em questão: gênero de atividade, gênero de discurso e habitus*. 2013. Tese (Doutorado em Educação). FE, Unicamp, Campinas, 2013.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec. 1981.
- BARBOSA, M. V. *O discurso emotivo nas interações em sala de aula*. São Paulo: Anna-blume, 2010.
- BARTHES, R.; MARTY, E. Oral/escrito. In: *Enciclopédia Einaudi – Oral/escrito*. Argumentação. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1987. v. 11.
- BUCIANO, M. F. *Eu seguro sua mão na minha para fazermos juntos o que eu não posso fazer sozinha: narrativa e reflexões da experiência de uma professora no trabalho pedagógico construído em diálogo com seus alunos e alunas*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). FE, Unicamp, Campinas, 2012.
- BUSCARIOLO, A. F. V. T. *O “texto livre” como instrumento pedagógico na alfabetização de crianças: Contribuições de Freinet e Vigotski na prática em sala de aula*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). FE, Unicamp, Campinas, 2015.
- CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CORAIS, M. C. *Alfabetização como processo discursivo: por uma abordagem metodológica*. 2018. Tese (Doutorado em Educação). FE, UFF, Niterói, 2018.
- CONSTANT, E. (org.). *Redes de Alfabetização no estado do Rio de Janeiro: prática, extensão e integração na formação continuada*. Rio de Janeiro: Edigráfica, 2018.
- DELARI Jr., A., & PASSOS, I. V. B. (2009). Alguns sentidos da palavra “perejivânie” em L. S. Vigótski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa. In: III SEMINÁRIO INTERNO DO GRUPO DE PESQUISA PENSAMENTO E LINGUAGEM, 2009, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: Unicamp, 2009.
- DIAS, D. P. *O trabalho com literatura no primeiro ano do Ensino Fundamental: modos de participação das crianças na elaboração do sentido estético*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). FE, Unicamp, Campinas. 2015.
- DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.
- DUBET, F. Os limites da igualdade de oportunidade. *Cadernos Cenpec*, v.2, n.2, p.171-179, dez. 2012.
- FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: ArtMed, 1985.
- FONTES, J. B. *O livro dos simulacros*. Florianópolis: Clavicórdio, 2000.
- FREINET, C. *O Texto Livre*. 2. ed. Lisboa: Dinalivro Distribuidora Nacional, 1976.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n.80. 2002.

- FREITAS, L. C. A avaliação e as reformas dos anos 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, 2004.
- GOULART, C. M. A.; GONÇALVES, A. V. Aspectos semióticos da aprendizagem da escrita. In: GOULART, C.; WILSON, V. (org.), *Aprender a escrita, aprender com a escrita*. São Paulo: Summus, 2013. p. 21-42.
- GOULART, C. M. A.; SOUZA, M. (org.). *Como alfabetizar?* Na roda com professoras dos anos iniciais. Campinas: Papyrus Editora, 2015.
- LEITE, S. A. *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- LEROI-GOURHAN, A. *Le geste et La parole*. Paris: Michel, 1994.
- LINO, C. S. *et al. FEARJ: debates sobre políticas públicas currículo e docência na alfabetização*. Rio de Janeiro, 2019.
- MACEDO, M. S. A. N.; GONTIJO, C. M. M. (org.). *Políticas e práticas de alfabetização*. Recife: Ed. UFPE, 2017.
- MEC INSTITUI CONABE e painel de especialistas em alfabetização. Portal MEC, Brasília, 19 ago. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=7926>.
- MELLO, S. A. Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural. *Psicologia Política*. v. 10. n. 20. p. 329-343. jul./dez. 2010.
- MELLO, T. Canção para os fonemas da alegria. In: FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. *Alfabetização e seus sentidos*. São Paulo: Editora UNESP, 2014.
- PINO, A. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.
- ROCHEX, J. Y. e CRINON, J. (org.). *La Construction des inégalités scolaires*. Au cœur des dispositifs d'enseignement. Paris: Presses Universitaires de Rennes. 2011.
- ROJO, R. (Org.) *Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- ROJO, R., *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K. S., SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (org.). *Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed. 2004
- SMOLKA, A. L. B. Enseñar y significar: las relaciones de la enseñanza em cuestión. O de las (no)coincidências em las relaciones de enseñanza. *Cultura y Educación*. Revista de teoria, investigación y práctica. v. 18, n. 1, p. 3-14, mar. 2006.
- SMOLKA, A. L. B. Ensinar e significar: as relações ensino em questão. Ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, A. L. B. e NOGUEIRA, A. L. H. (org.). *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos*. Campinas: Mercado de Letras. 2010.
- SMOLKA, A. L. B.; AMORIM, K. S.; LEITE, S. A. S. Questões de desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural: bebê, criança e adulto em foco. In: SMOLKA, A. L. B.; LEITE, S. A. S. (org.). *Psicologia do desenvolvimento: teorias e práticas em diferentes contextos*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. v. 1, p. 71-114.

- SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1985.
- SOARES, M. B. *Alfabetização*. A questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.
- TASSONI, E. C. *A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização*. 2008. Tese (Doutorado em Educação). FE, Unicamp, Campinas, 2008.
- TOASSA, G. Dossiê Vigotski. *Psicologia USP*. São Paulo, USP, v.21, n.4. 2010.
- VERESOV, N. (2016). Perekhivanie as a phenomenon and a concept: Questions on clarification and methodological meditations. *Cultural-Historical Psychology*, v. 12, n. 3, p.129-148.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VIGOTSKI, L. S. (1929/2000). O Manuscrito de Vigotski. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 71, p. 21-44.
- VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes. 1996a.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 2001.
- VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. (Tradução Márcia Pileggi Vinha, Max Welcman). *Psicologia USP*. São Paulo, USP, v. 21, n. 4, p.681- 701. 2010.
- VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas sobre os Fundamentos da Pedologia*. Rio de Janeiro: e-papers, 2018.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Vol III. Madrid: Visor, 1995.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Vol. IV. Madrid: Visor, 1996b
- WALLON, H. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO PROCESSO DISCURSIVO: CENAS DE UMA PEÇA DIDÁTICA

TEACHER EDUCATION AS A DISCURSIVE PROCESS: SCENES OF A DIDACTIC PLAY

Maria do Rosario Longo Mortatti

*Professora Titular da Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília
Presidente Emérita da Associação Brasileira de Alfabetização
m.mortatti@unesp.br*

Resumo: Objetiva-se discutir neste texto a formação inicial de professores para a compreensão ativa da alfabetização/ensino de língua portuguesa como processo discursivo, considerando que, para ser coerente com a teoria que fundamenta esse processo, não basta *falar sobre*, nem *ensinar falando sobre ele*, mas é necessário também *mostrar fazendo*. Optou-se, então, por apresentar – por meio de adaptação livre da concepção de “peça didática” criada por Bertolt Brecht – cenas de aulas em um curso de Pedagogia, em que esse processo é tematizado e vivenciado pela professora e pelos alunos, visando a lhes possibilitar experiência formativa que contribua para a escolha desse ponto de vista teórico-metodológico como norteador de sua futura atuação como professores.

Palavras-chave: Processo discursivo. Formação de professores. Alfabetização. Ensino de língua portuguesa. Peça didática.

Abstract: The objective of this text is to discuss the education of teachers for the active understanding of literacy/Portuguese teaching as a discursive process, considering that, in order to be consistent with the theory behind this process, it is not enough to *talk about or teach about it*, but it is also need to *show by doing*. For this, it was chosen to present – by means of free adaptation of the conception of “didactic play” created by Bertolt Brecht – scenes of classes in a Pedagogy course, in which this process is thematized and experienced by teacher and students, aiming to provide them with a formative experience that contributes to the choice of this theoretical-methodological point of view as a guideline for their future activities as teachers.

Key words: Discursive process. Teacher education. Literacy. Portuguese teaching. Didactic play.

PERSONAGENS

Pesquisadora

Professora

Alunas e alunos

Coro: Brecht, pesquisadora, professora, alunas e alunos

Poetas e escritores: B. Brecht, A. Tchekhov, C. D. de Andrade.

Educadores e pesquisadores: P. Freire, A. L. Smolka, J. W. Geraldi.

PRÓLOGO

PESQUISADORA: Este texto dá continuidade a pelo menos dois outros (MORTATTI, 2014; 2017), nos quais tematizo a alfabetização/ensino de língua portuguesa como processo discursivo, por meio de análise das propostas de Geraldi (1984) e Smolka (1988), respectivamente. Visando a evitar repetições desnecessárias, desta vez a opção é problematizar a formação inicial de professores para a compreensão ativa do processo discursivo e apresentar as reflexões de forma mais coerente com os fundamentos políticos e teórico-metodológicos desse processo, considerando que, para *ensiná-lo* a futuros professores, não basta *falar sobre*; é necessário também *mostrar fazendo* nas relações de ensino-aprendizagem de que participam aqui e agora, como *alunos* que se *formam* para o magistério.

Como materializar discursivamente esses objetivos? Como *mostrar fazendo* na escrita como *gestus*, por meio da configuração textual, ou seja, da articulação coerente entre tema, conteúdo, estrutura, forma, motivos, condições de produção e lugares sociais ocupados pela pesquisadora, pelos sujeitos da pesquisa e pelos leitores previstos, a fim de proporcionar condições de compreensão do tema/problema proposto?

Para enfrentar a complexidade desse desafio, inspiro-me na concepção de “peça didática”, criada pelo poeta e dramaturgo alemão Bertolt Brecht (1898-1956), com finalidade de “educação estético-política”, por meio da encenação de um “modelo de ação”. Dessa inspiração resultou modesta adaptação livre de algumas das principais características e elementos do teatro épico brechtiano: procedimento narrativo; estrutura textual aberta, como um pré-texto para a encenação, possibilitando inserção ou apagamento de determinados trechos e sobreposição de diferentes estruturas textuais; utilização de coro e canções e de títulos para cada cena; busca do “efeito de distanciamento” com eliminação da “quarta parede”, para tornar nítido o gesto de mostrar, a fim de atrair o leitor/espectador “para o âmago do problema”, na relação dialética entre distanciamento e identificação, espanto e reconhecimento, ficção e realidade.

A discussão do problema proposto *será mostrada* em quatro cenas

em que se condensam momentos “cruciais” das atividades da disciplina “Conteúdo, metodologia e prática de ensino: língua portuguesa e literatura infantil”, do 3º ano do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília. Devido às restrições de espaço da revista onde se publica este texto, foram selecionadas apenas quatro cenas dentre um conjunto de seis, que, por sua vez, tinham inicialmente sido selecionadas de um conjunto maior de cenas e atos, elaborados com base nos extensos registros de participação-observante feitos por esta pesquisadora, durante o primeiro semestre de 2019 (período de duração da disciplina). As cenas que serão mostradas compõem, então, apenas parte de um ato, aquele que se passa na sala de aula. Considerando, porém, seu caráter de síntese, essas três cenas possibilitam aos leitores/espectadores inferir/compreender características gerais do processo em foco, tais como: o conteúdo das cenas suprimidas, os atos que precedem e sucedem o encenado; a relação com a experiência da professora em turmas anteriores e ao longo de sua atividade profissional; a pluralidade de vozes identificáveis também por meio de discursos indiretos/citados/parafraseados e de silêncios eloquentes.

As opções tanto pela adaptação de características da peça didática brechtiana quanto pela participação-observante como método de pesquisa não foram casuais. Ambas derivam da busca de coerência com o conceito mesmo de processo discursivo, assim como o objetivo, que não é apresentar modelo a ser copiado ou prescrições a serem seguidas. O modelo *de/em* ação a ser encenado se caracteriza como “imitação crítica”, justamente porque nele e por meio dele se representa – conforme a proposta da professora da disciplina –, não um movimento linear/escatológico, nem circular, nem cíclico, mas um movimento dialético de *formação* que se desenvolve em vórtice, cadenciado pelos sobressaltos de avanços e recuos, de consistências e contradições, constitutivos e constituidores das relações intersubjetivas/sociais que ocorrem, neste caso, na *aula*, como acontecimento humano irrepetível, insubstituível e “irreponível”; como lugar da práxis que modifica todos os que dela participam. Esse tipo de movimento possibilita, portanto, condições para que as vivências (*Erlebnis*) subjetivas e isoladas, resultantes do impacto sensorial com a realidade, constituam-se como experiência (*Erfahrung*) histórica, intersubjetiva/interdiscursiva, resultante de uma arriscada jornada para fora de si e do contexto imediato, como experiência e aprendizado humano/humanizador, no encontro e no confronto com o outro e com a tradição.

Porque igualmente afetada e modificada pela condição de participante-observadora do processo a ser encenado, compartilho esta peça didática como materialização de antigo e ambicioso desejo: que também ela configure um processo discursivo a propiciar experiência formativa aos leitores/

espectadores, como sua elaboração propiciou a esta pesquisadora-narradora-personagem.

Peço antecipadamente paciência e compreensão, se o resultado não lhes parecer satisfatório. Podem ter faltado “engenho e arte”, mas não a consciência da complexidade da empreitada nem o necessário empenho em mobilizar energias afetivas e intelectuais para, sem prejuízo do necessário rigor teórico-metodológico, possibilitar a fruição de uma escolha política e, ao mesmo tempo, garantir o (efeito de) distanciamento crítico, imprescindível para a compreensão da formação de professores como processo discursivo, como práxis, unidade indissolúvel entre ação e reflexão, visando à conscientização para a transformação da realidade.

CORO:

Assim começa
a história de uma jornada,
que vocês verão e ouvirão.
E verão e ouvirão o que não é comum,
o que não está sempre ocorrendo.
Mas a vocês nós pedimos:
no que parece estranhar,
descubram o que não há de estranho!
No que parece não explicado,
vejam quanto se explica!
E, no que parece incomum,
vejam como não deveria espantar!
No que parece exceção,
vejam a regra e o abuso!
E, onde o abuso detectarem,
procurem remediar!¹

1. O INÍCIO DO PROCESSO

(Sala de aula com uma pequena mesa retangular e uma cadeira, destinadas à professora e localizadas à frente de aproximadamente 40 carteiras escolares destinadas aos alunos. Na parede atrás da mesa estão a lousa e a tela para projeção de imagens. À esquerda, um pequeno armário com um computador. É uma segunda-feira do início do mês de março de 2019).

PROFESSORA: *(Entra na sala, acomoda alguns livros sobre a mesa e se dirige aos alunos).* Sejam bem-vindos! É um prazer estar com vocês. Desejo que o

¹ Trata-se de paráfrase com adaptação do epílogo da peça *A exceção e a regra*, de Brecht ([1929], 1994). [Nota da pesquisadora]

trabalho intelectual que vamos realizar juntos seja fecundo para vocês e para mim. Começamos, então, nos apresentando. Gostaria de saber quem são, por que escolheram ser professores e este curso de Pedagogia, que outras atividades realizam, como pesquisa, estágio, trabalho etc., quais são suas expectativas para esta disciplina e, claro, o que mais quiserem dizer. *(Os alunos se apresentam, alguns mais tímidos e lacônicos, outros mais expansivos e corajosos. A professora agradece e faz alguns comentários).* Foi muito bom conhecer um pouco sobre vocês. Provavelmente, muitas de suas expectativas poderão ser contempladas, outras, não, considerando a proposta da disciplina que apresentarei logo mais. Quanto às preocupações que manifestaram por causa do que dizem ter ouvido de colegas de turmas anteriores, espero que possam avaliar por vocês mesmos, se eles têm ou não razão. Agora vou também me apresentar *(Destaca informações sobre sua formação e atuação profissional, durante mais de quatro décadas como professora na educação básica e em cursos de formação de professores no ensino médio e superior, e responde a algumas perguntas dos alunos).* Gostaria de ler para vocês o poema “Elogio do aprendizado”, de Bertolt Brecht. É uma epígrafe para nossas aulas, que constituirão um extenso texto nosso, que vamos produzir juntos, por meio de diversas linguagens – verbal oral e escrita, iconográfica, gestual – durante todas as atividades que realizaremos neste semestre letivo. Sabem o que é epígrafe? *(Vários alunos respondem com um discreto “acho que não”; alguns arriscam um “seria...?”). A professora, então, explica significado e função da epígrafe em textos escritos, alertando para abusos desse recurso, quando utilizado artificialmente como “adereço”, muitas vezes incoerente em relação ao tema e problema abordados no respectivo texto).* Querem ouvir o poema? *(Todos concordam com acenos de cabeça e alguns “sim” murmurados. A professora apresenta informações biobibliográficas sobre Brecht e lê o poema em voz alta, repetindo a última estrofe).*

BRECHT:

[...]
 Não se envergonhe de perguntar, camarada!
 Não se deixe convencer
 Veja com seus olhos!
 O que não sabe por conta própria
 Não sabe
 Verifique a conta
 É você que vai pagar
 Ponha o dedo sobre cada item
 Pergunte: O que é isso?
 Você tem que assumir o comando. ([1933?]/1990, p. 121)

PROFESSORA: Gostaram? Belo e certo, não acham? Lembrem-se sempre: “O que não sabem por conta própria, não sabem”. É necessário, sempre, perguntar: “o que é isso?” É preciso sempre suspeitar do que parece natural. Formular dúvidas não é indicativo de “burrice”. Ao contrário, indica reflexão. Vocês concordam?

ALUNAS E ALUNOS: *(Silêncio prolongado e dois ou três acenos positivos com movimento de cabeça ou expressão facial).*

PROFESSORA: *(Distribui aos alunos cópias do plano de ensino, pede que leiam e passa a comentá-lo).* Observem que esta disciplina se destina a ensinar vocês a ensinarem língua portuguesa e literatura, incluindo a etapa da alfabetização, como professores polivalentes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Nessa afirmação se pressupõe que sabem língua portuguesa, pois são falantes nativos dessa língua e estudaram essa matéria na educação básica, cabendo agora aprender o conteúdo e a metodologia para ensinar seus futuros alunos. Esse pressuposto é apenas parcialmente verdadeiro. Depende do que se entende por ensinar e aprender língua portuguesa. Quando apresentaram suas expectativas para a disciplina, alguns mencionaram: ter “dificuldade em língua portuguesa e na escrita”, esperando “recuperar o conteúdo de língua portuguesa que não absorvi no passado” e “aplicar corretamente métodos de ensino da língua portuguesa e literatura”. Provavelmente se referem a não terem aprendido satisfatoriamente conteúdos que consideram importantes, como os relativos à gramática da norma culta escrita da língua portuguesa. Fiquem à vontade para me apresentarem suas dúvidas desse tipo. Há momento da aula reservado para isso. Esse conhecimento é importante e necessário, mas não é condição suficiente para ensinar língua portuguesa, que, do ponto de vista teórico que proponho, não se restringe ao ensino de gramática. Esse é um dos assuntos que estudaremos neste semestre.

ALUNA R.R.:² Você disse que podíamos perguntar, não é? Eu tenho uma dúvida. No final do semestre, a gente vai saber o que e como ensinar?

PROFESSORA: Boa pergunta! O que um professor precisa saber para ensinar língua portuguesa/alfabetizar no ensino fundamental I? E como deve ser o processo de formação inicial? O plano de ensino que elaborei contém respostas a essas questões. Prestem atenção na inter-relação de objetivos, conteúdo, metodologia, formas de avaliação que apresento na ementa: “[...] compreensão do ensino-aprendizagem de língua portuguesa como *processo discursivo*, centrado

2 Nesta cena e nas seguintes, os personagens alunas e alunos são identificados apenas pelas letras iniciais de seu primeiro nome e último sobrenome. [Nota da pesquisadora]

no texto como unidade de sentido e unidade de ensino-aprendizagem e a ser desenvolvido por meio das *práticas de leitura, produção e análise linguística de textos (configurações textuais)*, considerando a diversidade de tipos textuais e a especificidade do texto literário.” (A professora anota na lousa os trechos que destacou oralmente). Atentem também para a relação direta com a bibliografia da disciplina. Minha proposta não é ensinar vocês apenas *falando sobre*, mas também proporcionar vivências que possam se constituir como experiência formativa de um processo que provavelmente desconhecem. Vou apresentar as principais características desse ponto de vista, comparando com outros e suas correspondentes propostas e práticas pedagógicas em circulação hoje no Brasil. Meu objetivo é contemplar também a concepção de formação de professores, não como treinamento/convencimento para cumprir ordens de “aplicar” métodos com finalidades impostos por outros, mas como processo discursivo de que vocês participam hoje como alunos que se formam professores, por meio de outros e para a formação de outros, para participarem dos processos de concepção, execução e avaliação na elaboração e implementação de projetos político-pedagógicos. Espero que, conhecendo essa proposta e comparando-a com outras, vocês possam escolher, de fato, e tomar decisões fundamentadas sobre a finalidade e o tipo de trabalho didático-pedagógico que consideram mais adequado e pelo qual sejam responsáveis/possam responder, concordando ou não com o que proponho e faremos nas aulas.

ALUNA C.G.: Não entendi. Qual é a diferença entre “falar sobre” e “vivenciar”? E qual a relação disso com o que está no plano de ensino?

PROFESSORA: Sua pergunta é muito pertinente! Refere-se à relação entre teoria e prática. E remete a uma confusão comum não apenas em políticas públicas e medidas impostas por órgãos governamentais, mas também em reclamações de vocês, do tipo: as disciplinas “de fundamentos” ocupam muito tempo do curso, têm de esperar até o 3º ano para cursarem as disciplinas “de metodologia e prática”, pois “acham” que estas são as que de fato interessam para a formação de professores. O que proponho é práxis, ou seja, relação dialética e indissolúvel entre teoria e prática. Práticas contêm a(s) teoria(s) em que se fundamentam. Quando um professor utiliza, de modo consciente ou não, determinadas práticas didático-pedagógicas, está utilizando também a(s) teoria(s) correspondente(s), mesmo que não saiba ou, pior, mesmo que diga defender outra(s) teoria(s). E está também “optando” por finalidades que não são neutras nem isentas em relação aos compromissos políticos aos quais teorias e práticas estão inevitavelmente vinculadas. Como ensina Noel Rosa na canção “Feitio de oração”. Conhecem? “Quem acha vive se perdendo” (*Canta para os alunos, que olham e ouvem em silêncio, meio espantados com a situação inusitada*).

ALUNA C.G.: Então, como serão suas aulas?

PROFESSORA: A proposta está sintetizada no plano de ensino, mas é apenas um roteiro. Em todas as aulas, trataremos do assunto central, mas retomando, avançando e aprofundando, em movimento de análises e sínteses. A sequência de cada aula é mais ou menos a seguinte: leitura de um texto literário, com finalidade de deleite/fruição, e vou escolher bons textos e autores pouco conhecidos por vocês, ou que acham difíceis de ler; síntese da aula anterior; esclarecimento de dúvidas sobre gramática; problematização/sistematização do conteúdo da aula, com base em minhas exposições e nos textos lidos por vocês, conforme indicações em aulas anteriores. Convido-os a acompanharem minha página no *Facebook*. Compartilho lá muitas matérias sobre assuntos de interesse para vocês. Do ponto de vista que proponho, o objeto de estudo nesta disciplina é o ensino de língua portuguesa, incluindo a alfabetização, ou seja, a etapa inicial de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Não significa, porém, que o que estudamos aqui se sobreponha, repita ou substitua o conteúdo da disciplina sobre alfabetização que também consta do currículo deste curso. São abordagens diferentes entre si, e isso ajuda vocês a conhecer para escolher. Por causa dessa opção teórica, nesta disciplina vamos ler e produzir textos e refletir sobre a língua em uso. Para isso, vocês devem ler os textos referenciados na bibliografia básica: os artigos que indicarei conforme o andamento das aulas, e os livros: *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*, de Ana Luiza Smolka, *O texto na sala de aula: leitura & produção*, organizado por João Wanderley Geraldi, *O que é literatura infantil*, de Ligia Cademartori. Na biblioteca da faculdade, há vários exemplares desses livros. Fundamentando-se neles e no conteúdo das aulas, vocês produzirão textos variados e principalmente dois textos escritos, que sintetizarão o que tiverem aprendido. Mais adiante darei orientações sobre eles. Antecipo que nesta disciplina não haverá: “seminários” naquele formato de “jogral” resultante de divisão parcelada de tarefas, em que cada aluno de um grupo, muitas vezes sem ter lido o texto completo, reproduz parte de seu conteúdo, com frases do tipo: “No artigo ela fala que...”, “Inclusive comigo já aconteceu isso...”; nem “provas” para testar se conseguem reproduzir o que o professor disse ou quer saber ou o que eventualmente tenham lido ou ouvido um colega contar; nem notas nos textos para “somar e tirar média”. A avaliação é processual e formativa, com análise dos avanços e recuos de cada aluno nos textos que lê e produz e em relação aos objetivos da disciplina. O que acham? Têm alguma dúvida? Reclamação? Discordância?

ALUNAS E ALUNOS: (*silêncio prolongado*).

ALUNA R.C.: Professora, fiquei com uma dúvida. Não sei se tem a ver, mas vou falar. A gente pode, mesmo, perguntar tudo o que quiser? Tudo o que não sabemos? (*Demonstrando surpresa*). Inclusive o que não aprendemos no ensino fundamental e médio? E, se a gente perguntar, será que você vai dizer que já era para a gente saber, porque já estamos no 3º ano do curso? É que alguns professores dizem que pode perguntar, mas a gente acaba passando vergonha... Parece que não dão importância, olham de cara feia, parece que a gente está atrapalhando a aula...

PROFESSORA: (*Demonstrando surpresa com o desabafo da aluna*). Claro que podem perguntar o que quiserem! Nesta disciplina, a participação de vocês é decisiva, é condição para que a aula aconteça. Podem perguntar tudo o que sempre quiseram saber, mas tinham vergonha de perguntar por medo da reação negativa do professor ou dos colegas. Ora! É justamente porque não sabem que devo ensinar. Tratar das dúvidas de vocês não significa deixar de lado o que planejei. Ao contrário. As dúvidas são de algum modo provocadas pelas questões que proponho. Representam elaboração conceitual, nascem do e no processo de ensino-aprendizagem e indicam que vocês estão refletindo sobre o que vivenciamos nas aulas. É possível e desejável considerar a “realidade” de vocês e partir dela para organizar as atividades, para proporcionar avanços, conforme os objetivos e fundamentos teórico-metodológicos da disciplina. Não se trata, porém, nem de “espontaneísmo”, nem de “cumprir conteúdo”, nem de executar ordens externas para ensinar vocês a aplicarem propostas oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular, ou as que se apresentam em livros didáticos, apostilas ou planos de ensino feitos por outros. Não é isso o que faço nem o que proponho para a atuação de vocês como professores. O professor tem de ensinar, porque a aprendizagem depende do ensino. E o professor ensina fazendo junto com o aluno o que ele *ainda* não consegue sozinho, mas poderá fazer amanhã, como Vygotsky propõe. E ensinar na aula, como lugar de encontro e confronto. Essa é uma formulação de Roseli Fontana no artigo “Sobre a aula: uma leitura pelo avesso”. Leiam, para continuarmos o assunto na próxima aula. Espero que acolham o convite para participarem como interlocutores, de fato, do processo que iniciamos. Bom trabalho para nós!

2.

[...]

3. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA/ALFABETIZAÇÃO COMO ATO POLÍTICO

PROFESSORA: Para ler para vocês hoje, escolhi o conto “Pamonha”, do escritor russo Anton Tchekhov. Está nesta antologia de contos russos, intitulada *Salada russa*, com tradução de Tatiana Belinky. *(Mostra o exemplar do livro)*. Desta vez, não é edição bilíngue. Mesmo que fosse, eu poderia apenas mostrar o original, porque não conheço o idioma russo... *(Apresenta informações sobre Tchekhov e demais autores da antologia, sobre a editora, a coleção e a tradutora, e problematiza o título do livro)*. Conto é um gênero literário, caracterizado por narrativa breve, em prosa. Neste conto de Tchekhov, a narrativa se desenvolve por meio de diálogo entre o narrador-protagonista e sua governanta. Posso ler? São três páginas. Vocês têm interesse e paciência para ouvir até o final? *(A maioria concorda com um sonoro “sim” em coro e olhares interessados; uma ou duas alunas, com quase imperceptíveis acenos com a cabeça. Começa a leitura dramatizada do conto, enfatizando, por meio de entonação, expressão facial e gestos, as características dos personagens e as marcas cênicas. Ao final da leitura da primeira página, constata que duas alunas, com cabeças abaixadas, estão digitando algo em seus celulares, intercaladamente à troca de olhares e sorrisos. Interrompe a leitura e se dirige a elas)*. O conto não desperta em vocês interesse, nem ao menos curiosidade? Não conseguem ficar quatro ou cinco minutos concentradas, ouvindo a leitura deste intrigante conto de um grande escritor da literatura universal? Como podem ser tão insensíveis? Como poderão ensinar seus futuros alunos a ler e a gostar de ler? Como poderão contribuir para que seus alunos usufruam do direito humano à boa literatura de que trata Antonio Candido naquele texto que leram... ou deviam ter lido... Lembrem? *(As duas alunas não se manifestam e permanecem de cabeça abaixada, constrangidas)*. Essa atitude de vocês me fez perder o prazer de ler... Vamos continuar a aula...

ALUNA M.C.: *(Interrompendo o silêncio)* Professora, eu e os outros estávamos prestando atenção e queremos muito ouvir a continuação da história. Você podia ler para nós...

PROFESSORA: Tem razão, mas não é fácil retomar a leitura. Perdeu o encanto... *(Sai da sala e retorna depois de alguns minutos)* Bem, em respeito aos que prestavam atenção, vou recomeçar a leitura. Espero que desta vez todos ouçam...

TCHEKHOV:

Dia desses, convoquei ao meu escritório a governanta de meus filhos, Júlia Vassilievna. Precisava acertar as contas.

[...]

Levantei-me de um pulo e comecei a andar pela sala. Estava tomado de raiva.

– E por que esse “merci”?! Perguntei.

– Pelo dinheiro...

– Mas se o que eu fiz foi esbulhá-la, com os diabos, eu a assaltei! Então a troco de que esse “merci”?

– Em outros empregos não me pagavam de todo...

– Não lhe pagavam? Pois não é de se espantar! Eu fiz uma pilhéria consigo, eu lhe dei uma lição cruel... Eu lhe darei os seus oitenta [rublos] todos! Olhe, estão aqui, dentro do envelope, prontos para lhe serem entregues. Mas como é possível ser tão molenga? Por que não protesta? Por que fica calada? Então é possível viver neste mundo, sem arregar os dentes? É possível ser tão pamonha?

Ela esboçou um sorriso azedo, e eu li no seu rosto: “É possível...”

Eu lhe pedi desculpas pela cruel lição e entreguei-lhe, para seu grande espanto, os oitenta rublos inteiros. Ela murmurou uns tímidos “mercis” e saiu.

Eu a segui com os olhos e pensei: “Como é fácil ser forte neste mundo!” (1988, p. 111)

ALUNA N.S.: (*Apressa-se em comentar*). Nossa!!! Fiquei horrorizada com a crueldade do patrão. Foi me dando uma angústia enquanto ouvia! Coitada da governanta... Achei que ela ia desmaiar cada vez que o patrão descontava mais dinheiro do salário dela. Ainda bem que no final a gente descobre que não era verdade, que era só uma lição. Mesmo assim, um horror! Não gostei.

ALUNA Y.S.: Eu também achei o patrão muito cruel, mas é assim que acontece, infelizmente. E a governanta era mesmo uma pamonha. Só torcia o lençinho e respondia “merci” para as maldades dele! Se fosse eu.... (*riso indignado*).

ALUNA T.M.: O jeito que você leu foi muito legal. Parecia que a gente estava dentro da história, vivendo com a personagem. Vou tentar ler assim para as crianças da escola onde faço estágio. Prende a atenção...

PROFESSORA: Cada vez que leio esse conto fico de novo impactada com a triste e irônica lição do patrão no monólogo final. Para alguns exercerem seu poder, é preciso que muitos outros sejam “pamonhas”... Observem que o impacto do conteúdo é intensificado pela estrutura do texto, com predomínio de discurso direto. É outro jeito de contar uma história, como num roteiro de

peça de teatro em que os atores encenam as falas e gestos dos personagens. Já leram ou assistiram a peças de teatro? (*Silêncio e acenos negativos*). Agora, vamos à síntese da aula anterior. Quem elaborou?

ALUNO G.S.: Eu, professora. Não sei se está certa. Mas tentei fazer como você ensinou. (*Lê em voz alta*).

PROFESSORA: Muito bem! Vejo que as sínteses estão ficando cada vez mais adequadas e vão explicitando o estilo de cada autor: mais conciso ou mais expansivo. Na sua, destaco uma frase que indica compreensão equivocada dos conceitos de interação verbal e processo discursivo. Meu objetivo não é ensinar um método ou “prática” de ensino de língua portuguesa “através do texto” para vocês e seus futuros alunos aprenderem a se “comunicar melhor”. Para ajudar a avançarmos nessas reflexões, vou destacar três educadores/pesquisadores que formulam concepções educação/ensino de língua portuguesa/alfabetização relacionadas com finalidades de conscientização das pessoas para a transformação de si e da realidade social injusta. Dois deles são os que indiquei como leitura obrigatória, Smolka e Geraldini, que, suponho, vocês já leram ou estão terminando de ler. O outro é Paulo Freire. Certamente todos vocês conhecem ou já ouviram falar dele, ao menos em relação à educação de jovens e adultos, não é?

ALUNAS E ALUNOS: (*silêncio prolongado, desvios de olhar para o teto e para os lados e alguns acenos positivos com movimento de cabeça ou expressão facial*)

PROFESSORA: Faço uma brevíssima apresentação desse educador brasileiro, falecido em 1997. Sua obra é vasta, conhecida e reconhecida em muitos países, mas relativamente muito pouco no Brasil, embora tenha sido aqui que ele criou e desenvolveu, antes da ditadura civil-militar de 1964, seu método de alfabetização, que não deve ser confundido com uma receita de como fazer, como acontece com os métodos “tradicionais” de alfabetização que apresentei a vocês. No “método Paulo Freire” estão sintetizados seu pensamento sobre educação e as implicações para a alfabetização como processo de conscientização e ação política para a transformação social. Por causa disso, ele foi considerado “comunista” e teve de se exilar. Foi no Chile, em 1968, que ele escreveu *Pedagogia do oprimido*, seu livro mais conhecido, traduzido e estudado. Recomendo que leiam esse e os demais livros dele. São imprescindíveis! Os trechos que vou ler estão nestes dois livros: *Educação como prática da liberdade* e *Conscientização*. (*Procura os trechos e os lê em voz alta*).

FREIRE:

Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização por meio da qual se pretende superá-lo. Proclamar a sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca. ([1967], 2001, p. 18.)

[...] a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece... (1979, p. 30)

PROFESSORA: Por meio dessa citação, vocês podem talvez compreender melhor por que, nestes “tempos sombrios” – essa é uma expressão de Brecht –, Paulo Freire vem sendo duramente atacado por representantes da direita ultraconservadora e reacionária, que querem expurgar suas ideias e seu método de alfabetização, porque consideram serem os responsáveis pelos problemas da educação brasileira. Esses são os que também defendem a “neutralidade ideológica” da educação, como no projeto “Escola sem partido”, que, como já discutimos aqui, é, de fato, de escola de um só partido e fere princípios constitucionais, pois sua finalidade é institucionalizar a censura aos professores, por meio da “lei da mordaza”. Lembram? E ainda queriam revogar a lei federal de 2012, que concedeu a Paulo Freire o título de “Patrono da Educação Brasileira”. Essas são evidências do alto grau de truculência e ignorância inculta dos que atacam esse educador brasileiro, sem nunca terem lido seus livros, e do medo que eles têm da educação como conscientização e de seu poder transformador da realidade injusta. São por isso evidências também da estreita relação entre alfabetização, política, democracia, como defendia Paulo Freire. O que pensam sobre isso?

ALUNAS E ALUNOS: *(Olhares voltados para a professora. Silêncio menos prolongado. Alguns acenos e murmúrios de concordância interrompidos por um aluno que pede para a professora repetir o final de sua fala, que ele estava tentando anotar).*

PROFESSORA: Agora vou apresentar posições semelhantes, mas relacionadas mais diretamente com os fundamentos teórico-metodológicos que caracterizam a “politicidade intrínseca” da alfabetização/ensino de língua portuguesa

como processo discursivo. As reflexões e propostas de Smolka e Geraldi se complementam no ponto de vista teórico-metodológico que denomino “interacionismo linguístico”, fundamento desta disciplina, e considero que elas representam, desde a década de 1980, uma “revolução conceitual” em pesquisas e práticas de alfabetização/ensino de língua portuguesa. Lembrem-se de que a leitura é obrigatória para acompanharem as aulas e para produzirem o primeiro texto escrito. O prazo se aproxima. Para ajudá-los na compreensão do pensamento dos autores, vou destacar alguns trechos dos livros de Smolka e de Geraldi. Têm interesse e paciência para ouvir?

ALUNAS E ALUNOS: Sim (*Em coro, mas sem muita convicção*).

PROFESSORA: (*Pega o exemplar do livro de Smolka que está sobre a mesa*). Possivelmente este livro era desconhecido por vocês. Um dos motivos é que a proposta de alfabetização que Smolka apresenta é divergente da teoria do construtivismo em alfabetização, formulada pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro. Mesmo que não conheçam de fato os fundamentos do construtivismo, certamente vocês o “aplicam/executam”, pois se tornou hegemônico e, desde a década de 1980, é divulgado em discursos oficiais e políticas públicas para alfabetização no Brasil, inclusive neste curso de Pedagogia. Aquele “construtivismo à brasileira” que apresentei a vocês em aula anterior, lembram? De tanto ouvirem, lerem e repetirem sobre a “psicogênese da língua escrita” e os níveis “pré-silábico”, “silábico”, “silábico-alfabético”, “alfabético”, vocês acabaram “acreditando” se tratar de “verdade revelada por deus” e que deve ser naturalmente aceita por todos. É bom recordar também: o fato de eu criticar o construtivismo não significa que defendo o método fônico, imposto pelo atual ministro da educação e por educadores e políticos de ultradireita reacionária. Nem defendo posições ecléticas, com “mistura” de métodos e teorias... Bem, voltemos, então, a Smolka. Este seu livro resulta da tese de doutorado defendida em 1988, na Faculdade de Educação da Unicamp, onde ela é professora e pesquisadora. Além das teorias e práticas “tradicionais”, naquele momento já se construía a hegemonia do construtivismo em alfabetização, ao qual Smolka contrapõe sua compreensão do problema, com fundamentação teórica no materialismo histórico dialético, na “Psicologia Dialética”, na Teoria da Enunciação e na Análise do Discurso. Por isso, as implicações pedagógicas de sua proposta se fundam no conceito central de processo discursivo, que “implica a elaboração conceitual pela palavra” e envolve a compreensão de que a aprendizagem depende das “relações de ensino” e que alfabetizar é ensinar a ler e produzir textos, propiciando à criança condições de avançar do discurso interior para o discurso para o outro.

Essa opção teórica se vincula também a uma opção política. Ouçam este trecho. (*Procura o trecho no livro e lê em voz alta*).

SMOLKA:

[...] pensar o processo de aquisição da escrita nos remete a buscar historicamente, sócio-culturalmente, psicologicamente, raízes e origens desta forma de linguagem. Levanta a questão do signo, da capacidade humana de criar sinais e símbolos. Leva-nos a considerar, na sua gênese [...] a relação pensamento/linguagem no movimento das interações humanas [...] nos remete às teorias do conhecimento, ao aspecto filosófico da questão; e falar no movimento das interações humanas nos abre à dimensão política... (1987, p. 10-11)

[...] a escrita, além de “representar”, institui e inaugura modos de interação, *transformando* a realidade sócio-cultural dos indivíduos. [...] Se tomarmos, então, o TEXTO – e suas condições de produção como unidade de análise [...], deslocaremos o enfoque para a constituição dos sentidos que revelam uma dialogia, que revelam a elaboração da relação pensamento/linguagem no processo de escritura. (1987, p. 136, 94-95, grifo no original)

[...] “acreditar” que a alfabetização seja possível e viável – como trabalho e co-autoria na História – não leva, efetivamente, à sua realização. É preciso, na prática, *conhecer* e *conceber* formas de alfabetização condizentes com o momento histórico em que vivemos para operar transformações. A crença, a fé, a esperança na mudança, sugerem ainda a magia, o mito, o dogma, o milagre. Mas o conhecimento e a concepção implicam, na práxis, a gênese, a geração do novo... (1987, p. 137, grifos no original)

PROFESSORA: Concordam com Smolka? Entenderam os conceitos?

ALUNA L.F.: Estou lendo e gostando do jeito que ela escreve. É diferente do que a gente está acostumado a ler, mas as ideias não são fáceis de entender, porque são novidade para nós, como você disse e eu concordo. Tenho muitas dúvidas. Vou falar de uma afirmação que me deixou pensativa. É sobre os “espaços de elaboração nas relações de ensino”. É possível essa interação nas condições atuais da escola pública?

ALUNA J.M.: Eu tenho uma dúvida, quando ela fala: “Assumindo que é no jogo das determinações históricas que vão se delineando as condições concretas da construção de conhecimento [...]” (1988, p. 137). Você acha que as políticas e as práticas educacionais atuais ajudam os alunos na aprendizagem de leitura e escrita como processos discursivos? Será que é possível fazer isso hoje?

ALUNA P.R.: Smolka critica o uso do livro didático no processo de alfabetização, mas, no contexto atual da educação no Brasil, o professor tem autonomia para organizar as atividades de ensino e aprendizagem sem utilizar o livro didático?

ALUNA K.G.: Eu também quero falar sobre isso que as colegas perguntaram. Smolka fala que: “É preciso, na prática, conhecer e conceber formas de alfabetização condizentes com o momento histórico em que vivemos para operar transformações.” (1988, p. 113). Será que os cursos de formação de professores presenciais e à distância estão trazendo leituras sobre isso para os professores escolherem como alfabetizar para operar transformações?

PROFESSORA: Uau! Questões muito pertinentes! Vejo que ao menos vocês leram mesmo, estão envolvidas com as aulas e refletindo bastante. De fato, pensar a alfabetização como processo discursivo exige mudanças importantes e principalmente outra postura do professor e outra compreensão de sua função e do lugar que ocupa nas “relações de ensino”. Não é fácil, mas não é impossível. Por isso meu empenho em proporcionar a vocês vivências desse processo, apesar das limitações e restrições do breve período de tempo de que dispomos. Como confirmam muitos pesquisadores, a tendência dos professores, principalmente em momentos de conflito didático-pedagógico, é repetir com seus alunos o que vivenciaram também como alunos... (*Expande comentários sobre as perguntas dos alunos*). Bem, com essas reflexões não esgotamos a discussão sobre o livro de Smolka. Retomaremos em aulas seguintes. Podem continuar trazendo suas dúvidas e comentários. Agora vou retomar a proposta contida no livro organizado por Geraldi. Também vou destacar alguns trechos. Querem ouvir?

ALUNAS E ALUNOS: Sim (*Em coro, com certo entusiasmo*).

PROFESSORA: (*Pega o exemplar do livro O texto na sala de aula que está sobre a mesa*). Talvez alguns de vocês talvez já tivessem ouvido falar deste livro, pois soube que consta de bibliografia de concursos públicos para ingresso no magistério. Possivelmente, porém, muitos não o conhecessem, porque a proposta de Geraldi é também divergente das teorias e práticas hegemônicas divulgadas em discursos e políticas públicas para o ensino de língua portuguesa na escola brasileira. Alguns termos e expressões formulados por ele são frequentemente utilizados, mas de forma equivocada e “burocratizada”, indicando desconhecimento da proposta. É o caso de “produção”, utilizada erroneamente em referência à prática de produção de *textos*, ou de “trabalho com textos”, em referência ao estudo de sílabas, palavras e normas gramaticais, através de textos.... Possivelmente vocês também tenham ouvido e repitam

essas expressões, mas apenas como um nome “novo” para antigas práticas... Como já disse, o texto é unidade de sentido e nosso objeto de estudo; não é instrumento “através” do qual se ensina algo. Ensina-se e aprende-se o texto, lendo e produzindo textos. A coletânea *O texto na sala de aula*, com o subtítulo “leitura & produção”, foi organizada por Geraldi, professor hoje aposentado do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. A primeira edição é de 1984, pela Assoeste, e continua sendo editado até hoje, pela Ática. Nele, estão artigos de Geraldi e de outros importantes pesquisadores que tratam de diversos aspectos do ensino de língua portuguesa e literatura, todos fundamentados principalmente nas contribuições da Análise do Discurso e da Teoria da Enunciação. A proposta desse linguista e professor se fundamenta na concepção de linguagem como “forma de interação”, caracterizando a interlocução como lugar de produção da linguagem e de constituição dos sujeitos. Essa proposta representa, portanto, uma nova didática da leitura e da escrita, centrada no *texto* como objeto de ensino-aprendizagem, no professor como interlocutor e no aluno como sujeito leitor e autor de textos. Destaco que esse conceito de texto envolve a configuração textual, como conjunto de aspectos que respondem às questões por que, para que, quem, para quem, quando, onde, como e o que se diz/escreve, e dele derivam as “unidades básicas”/três práticas: leitura, produção e análise linguística de textos e a avaliação formativa. Como vocês podem constatar, essa proposta também implica uma opção política transformadora. Ouçam agora estes trechos. (*Procura no livro e os lê em voz alta*).

GERALDI:

[...] toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.

Assim, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a estes conteúdos, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo isso corresponderá, nas nossas atividades concretas em sala de aula, ao caminho por que optamos. Em geral, quando se fala em ensino, uma questão é prévia – *para que ensinamos o que ensinamos?* E sua correlata *para que as crianças aprendem o que aprendem?* – é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o *quando* ensinar, o *que* ensinar etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao “*para quê?*” é que dará as diretrizes básicas das respostas às demais questões.

Ora, no caso do ensino de língua portuguesa, uma resposta ao “para quê?” envolve tanto uma “concepção de linguagem” quanto uma postura relativamente à educação. Uma e outra se fazem presentes na articulação metodológica. Por isso são questões prévias. (GERALDI, 1984b, p.42, grifos no original)

[...]

Fundamentalmente, três concepções podem ser apontadas:

a) *a linguagem é expressão do pensamento*: [...]

b) *a linguagem é instrumento de comunicação*: [...]

c) *a linguagem é uma forma de interação*: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando: com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala.

[...] A discussão aqui proposta procurará se situar no interior da terceira concepção de linguagem. Acredito que esta concepção implicará uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos. (1984b, p.43, grifos no original)

[...] qualquer proposta metodológica é a articulação de uma concepção de mundo e de educação – e por isso uma concepção de ato político – e uma concepção epistemológica do objeto de reflexão – no nosso caso, a linguagem (1984c, p. 121)

PROFESSORA: Concordam com Geraldi? Entenderam os conceitos?

ALUNA G.M.: Eu não tinha pensado em coisas que você disse agora: que a proposta de Geraldi não é um método para a gente aplicar, que é parecida com a de Smolka, que também não é um método, e que alfabetizar é ensinar língua portuguesa e literatura. Então minha dúvida é parecida com a que uma aluna falou sobre o livro de Smolka. Entendi que nessas propostas não se usa livro didático, apostilas, nem roteiro de aula pronto para aplicar. Então como a gente pode realizar as três práticas principalmente na alfabetização, se os alunos têm tanta dificuldade para aprender a ler e escrever?

ALUNA E.G.: Essa proposta parece fácil, mas é difícil de entender também. O que me chamou a atenção é a questão da variação linguística. Como o professor deve resolver esses problemas, para não fugir do contexto histórico de cada criança? Se não é para achar errado o modo de falar do aluno, a gente não deve ensinar a norma culta?

PROFESSORA: Que coisa boa ouvir vocês! São questões também muito relevantes! Vejo que também vocês leram ou estão lendo e refletindo sobre a coletânea de Geraldi. De fato, pensar e praticar o ensino de língua portuguesa, desde a alfabetização, como processo discursivo, centrado no texto e nas três práticas, exige mudanças na postura e na compreensão da função do professor, como as que apontei em relação à proposta de Smolka. Por isso

é uma “revolução conceitual”. (*Expande comentários sobre cada pergunta dos alunos*). Bem, com essas reflexões também não esgotamos a discussão e retomaremos suas dúvidas e comentários em outras aulas. Agora, quero fazer uma síntese problematizadora das duas propostas. O que elas têm em comum? E qual sua relação com a disciplina? Destaco um primeiro aspecto: as escolhas políticas que as fundamentam. Já tratei do assunto em aulas anteriores, mas talvez ainda não esteja claro para vocês. Não há prática sem teoria, nem teoria sem prática. Lembram do conceito de práxis? Nenhuma prática didático-pedagógica é neutra, nem se restringe a uma questão de método. Práticas são também atos políticos. Isso não significa meramente falar sobre política na sala de aula, pois não basta o professor falar sobre suas opções políticas, embora seja importante explicitá-las para promover o debate e não incorrer em doutrinação. Não é, porém, suficiente e não serve para muita coisa, se não houver coerência com o que e como se ensina. (*Observando alguns alunos que tentavam anotar freneticamente o que ouviam e outros que olhavam assustados e fixamente para a professora, ela interrompe a exposição*). Vocês me olham de um jeito tão esquisito que me fazem lembrar da canção “Dom de iludir”, de Caetano Veloso. Conhecem? (*Canta um trecho*).

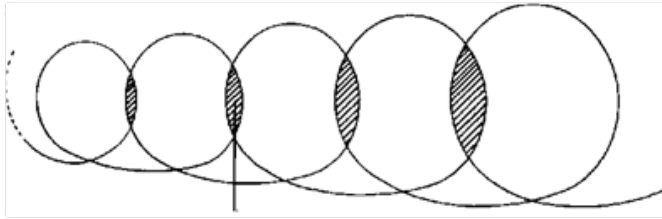
[...]

Não me olhe como se a polícia andasse atrás de mim

Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é [...]

(*Alguns alunos sorriem surpresos, outros olham intrigados, mas não dizem nada. A professora então continua a reflexão/problematização*). Retomando: nos trechos que li, de Paulo Freire, Smolka e Gerald, está uma síntese dos princípios e conceitos básicos da proposta desta disciplina. Esse processo discursivo se fundamenta na concepção de linguagem como forma de interação; o objeto de ensino é o discurso/texto/configuração textual; as unidades básicas são as práticas de leitura, produção e análise linguística de textos; a avaliação do processo de ensino-aprendizagem é formativa e concomitante ao desenvolvimento do processo. E a finalidade desse processo não é, obviamente, treinar alunos para bons resultados em testes de desempenho, mas formar sujeitos que leem e escrevem, como processo de humanização e conscientização. Esses princípios, conceitos e práticas vêm sendo e continuarão a ser objeto de discussão e de vivências na disciplina. Não como movimento linear/evolutivo, nem repetitivo/cíclico, mas como movimento em vórtice, que representa a noção de processo, como explico naquele meu livro *Em sobressaltos...*, que indiquei para vocês. (*Desenha na lousa a figura do vórtice, destacando o movimento dialético e contraditório de avanços e recuos*).

Figura 1 – ZDP (análise x síntese)



Fonte: Magnani ([1993]/2019)

ALUNA L.R.: Não é uma espiral? Não entendi bem...

PROFESSORA: Parece a espiral, mas a diferença está nos momentos de intersecção de análise e síntese, representando o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, de Vygotsky. Reitero: aquelas três práticas propostas por Gerald são o caminho metodológico também em nossas aulas, e todos os conceitos são sempre retomados e aprofundados, de diferentes formas. Para auxiliar na síntese desta aula, peço que leiam meu artigo “O texto na sala de aula: uma revolução conceitual no ensino de língua portuguesa no Brasil”.

4. O TEXTO

PROFESSORA: Hoje escolhi o poema “Procura da poesia”, de Carlos Drummond de Andrade. *(Apresenta informações bibliográficas sobre o autor, lê o poema em voz alta e repete, enfatizando, versos da oitava estrofe.)*

DRUMMOND:

[...]
Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?
[...]
(1977, p.138-139)

PROFESSORA: Hoje vivenciaremos e refletiremos sobre, de forma mais concentrada, a prática de análise linguística, por meio da revisão dos Textos 1 que produziram sobre o tema “Ensino de língua portuguesa do ponto de vista do interacionismo linguístico”. Esse texto deve apresentar as seguintes

características: desenvolvimento de argumentação fundamentada nos textos lidos e no conteúdo das aulas, com coesão e coerência, sem erros teórico-conceituais, de acordo com a modalidade escrita e a norma culta da língua portuguesa e com correta aplicação de normas ABNT para citações e referências, sem cometer plágio. E, sobretudo, propus um desafio: não “fazer trabalho”, mas produzir TEXTO. Qual é, mesmo, a diferença entre “trabalho” e texto?

ALUNA B.S.: Entendi que a diferença é que para ser texto tem de ter autor, e trabalho é da “função aluno”, como na “redação escolar” que Geraldi fala naquele artigo, quando ele compara a redação “A casa é bonita”, do aluno que foi aprovado no 1º ano, com o texto “menino pionhento”, que foi reprovado no 1º ano (*Referindo-se ao artigo “Escrita, uso da escrita e avaliação”*).

PROFESSORA: Muito bem lembrado. É isso, mesmo! O “trabalho” acadêmico que vocês costumam fazer tem características semelhantes às da “redação” escolar, feita para o professor “avaliar”, como Geraldi critica, contrapondo esse “exercício escolar” à produção de textos. (*Lê em voz alta trechos do artigo*).

GERALDI:

[...] na escola não se produzem textos em que o *sujeito* diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não vida. É o exercício.

[...]

Ao descaracterizar o aluno como *sujeito*, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que foi dita pela escola. (1984c, p. 121-122, grifos no original)

PROFESSORA: É para mostrar essa diferença que ele analisa dois textos de alunos, que você cita e que analisamos em aula. (*Lê em voz alta outro trecho do artigo*).

GERALDI:

[...] o autor do primeiro texto entendeu o *jogo da escola*: seu texto não representa o produto de uma reflexão ou tentativa de, usando a modalidade escrita, estabelecer uma interlocução com um leitor possível. Ao contrário trata-se de preenchimento de um arcabouço ou esquema, baseado em fragmentos de reflexões, observações ou evocações desarticuladas. Ele está devolvendo, por escrito, o que a

escola lhe disse, na forma como a escola lhe disse. Anula-se, pois, o sujeito. Nasce o *aluno-função*. Eis a *redação*.

O autor do segundo texto, ao contrário, usa a modalidade escrita para contar uma história. Ainda que no outro polo do processo de interlocução, a leitura possa ser prejudicada por problemas ortográficos e estruturais, há aqui de fato um *texto*, e não mera *redação*. Na verdade, o autor não aprendeu o jogo da escola: insiste em dizer sua palavra. (1984c, p. 123, grifos no original)

PROFESSORA: Então: para produzir textos, de fato, é necessário assumir o lugar de autor, que escreve para interagir, em processos discursivos, na relação dialética entre pensamento e linguagem, entre discurso interior/para si e discurso externalizado/para o outro, como enfatiza Smolka em referência à alfabetização. (*Lê em voz alta trechos do livro*).

SMOLKA:

[o] ponto de vista da interação, da interdiscursividade, inclui o aspecto fundamentalmente social das funções, das condições e do funcionamento da escrita (para que, para quem, onde, como, por quê). [...] assim ganham força as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita. Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo [...]. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita. Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos.

[a] escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre um interlocutor. (1988, p. 63-69)

PROFESSORA: Essas reflexões cabem também para vocês. Assumir o lugar de autor só é possível se quem escreve busca leitores, interlocutores, de fato, não avaliadores/“corretores”. Para produzir textos escritos, é necessário considerar que se trata de interlocução à distância, ou seja, o interlocutor não está presente fisicamente, como em textos orais. A modalidade escrita não é transcrição da modalidade oral da língua. O texto escrito possibilita e demanda planejamento, revisão. E o sentido de um texto não está apenas em seu conteúdo, mas, como já sabem, no conjunto dos aspectos inter-relacionados que constituem sua configuração textual. É, portanto, o lugar de leitora/interlocutora de vocês que quero ocupar. Para isso, vocês precisam assumir o lugar de autores, que produzem textos, de fato, para serem lidos, por mim ou por qualquer outro leitor. Textos “com alma”, que convidem à interlocução, não à avaliação/“correção”. Não se trata de redigir (ou encomendar) “trabalhos”, como costumam fazer, para cumprir burocraticamente uma tarefa, para tirar nota boa, reproduzindo o que acham que o professor quer que escrevam, mas sabendo que talvez nem mesmo o professor se interesse em ler. Minha proposta

é participarem de processo discursivo, como sujeitos leitores e autores de textos, como uma forma de diálogo mediado pelo texto. Somente vivenciando essa condição vocês poderão refletir sobre ela e aprender, como experiência, para poder propiciar aos seus futuros alunos condições de também se formarem como leitores e autores de textos, que compreendem o sentido de um texto, porque assumem o lugar de interlocutores na “arena onde se desenvolve a luta de classes” de que trata Bakhtin. Lembram?

ALUNA I.K.: Isso é muito difícil! É muita exigência. Não foi o que aprendemos a fazer até o ensino médio e mesmo aqui, no curso de Pedagogia. Acho que eu estou conseguindo entender mais um pouco, mas não sei se consegui escrever como autora nem ser leitora...

PROFESSORA: O mais importante neste momento é tomarem consciência do que já sabem e do que querem/precisam saber. Esse processo se dá no tempo e demanda tempo. Aqui é só o começo, para os que quiserem avançar... Vamos, então, à atividade de revisão dos textos. Comecem em duplas. Troquem seus textos com um colega, dando preferência a quem ainda não tenha lido o que escreveram. O objetivo é conseguir o maior distanciamento possível, para ajudar o autor, que certamente não consegue enxergar problemas no texto, ou porque já decorou, ou porque considera que fez o melhor que podia. Não é? Bem, agora é momento de leitura silenciosa. O leitor pode anotar no texto, a lápis, seu diálogo com o autor e deixar registrado um comentário geral. Depois, ambos se reúnem para tratar oralmente dos apontamentos do leitor e negociar sentidos. O autor pode ou não concordar com eventuais comentários ou indicações de correção feitos pelo leitor. Se não concordar, apaga a anotação. Se concordar, pode fazer as alterações que desejar. *(Durante a atividade, os alunos também perguntam suas dúvidas à professora. Quando terminam, ela inicia a revisão coletiva final)*. Agora vou orientar a revisão coletiva, retomando as características propostas para este texto. Peça que confirmem e, se necessário, façam alterações à tinta.

ALUNA J.A.: *(Depois de os alunos terem feito mais alterações no texto, entregam-no para a professora)*. Como vamos saber se conseguimos ser autores? Você vai mesmo ler nossos textos? Vai dar a “devolutiva”, para a gente saber em que avançar no próximo texto?

PROFESSORA: Claro que sim! Se eu não fizer isso, estarei sendo hipócrita e incoerente. E minha proposta de trabalho não merecerá nenhuma credibilidade. Sua pergunta explícita a triste situação a que vocês estão acostumados... Por que se submetem?

ALUNA A.S.: Ah! Não adianta muito a gente falar... (*Outros concordam com acenos de cabeça e murmúrios resignados*).

PROFESSORA: Retomemos. “Trouxeste a chave?”. Essa pergunta vale também para o trabalho intelectual que vocês vêm realizando nesta disciplina. E, hoje, enfatizando a prática de análise linguística de textos, contemplamos as palavras, penetrando no texto, como autores e leitores de seus textos e também leitores dos textos dos colegas, negociando sentidos, refletindo sobre a língua em uso, considerando o diálogo com o outro. Fico muito satisfeita que tenham aceitado enfrentar mais esse desafio. Independentemente do resultado, lembrem-se da importância formativa do processo. Aprende-se a escrever, escrevendo. Como fizeram também aqui. E um texto nunca está pronto e perfeito. São sempre versões. Sempre é possível avançar. Eu, por exemplo, estou produzindo um texto provocada pela interlocução com vocês. Já estou na 65ª versão e não sei se conseguirei terminar no prazo previsto pela revista na qual desejo publicá-lo. O ritmo é lento, não por falta de experiência nem de vontade de escrever. Afinal, faço isso o tempo todo. É porque, além das interrupções com compromissos profissionais, é necessário tempo “de gaveta”, como alertava o poeta romano Horácio... Bem, na próxima aula iniciaremos o estudo da literatura infantil e da especificidade do texto literário no ensino de língua portuguesa do ponto de vista do interacionismo linguístico. Para participarem da aula, não se esqueçam de ler o livro de Cademartori e os dois artigos que indiquei, já faz tempo.

5.

[...]

6. A AVALIAÇÃO DO PROCESSO

PROFESSORA: (*Inicia a aula se desculpando por ter chegado atrasada e explica que o motivo foi terminar de ler os textos para devolvê-los aos alunos. É uma segunda-feira do final do mês de julho de 2019*). Então, hoje vou devolver seus Textos 2 sobre o tema “Literatura infantil no ensino de língua portuguesa do ponto de vista do interacionismo linguístico”. Comentarei as anotações que fiz e vocês poderão analisá-los, comparando com os Textos 1, para avaliarem se conseguiram avançar. Em seguida, faremos a avaliação do processo de ensino-aprendizagem e encerrarei a aula com leitura de um poema. Começamos, então, com a análise do Texto 2, como fizemos com o Texto 1, lembram? (*Distribui os textos e aguarda os alunos lerem as anotações*). E então? É importante que

vocês perguntem suas dúvidas sobre o que anotei. Esta é a última aula, mas espero que esse não seja o último *texto* que produzirão na vida, como autores.

ALUNA F.P.: *(Com expressão desolada)*. Me esforcei tanto, mas vejo que não tive muito avanço... Até concordo com suas anotações, mas você precisa lembrar que é muita exigência para nós, isso de ser autores, argumentar com fundamento nos textos que a gente leu e sem cometer plágio. Tudo isso é novo para nós. Você ensinou a fazer, mas o tempo foi curto para aprender tudo.

ALUNO K.S.: *(Com expressão bem-humorada)*. É difícil, mesmo! Eu também sinto assim. Não gosto de ver que avancei pouco. Acho até que já aprendi algumas coisas, como argumentar, fundamentar, citar corretamente, não cometer plágio, mas no meu texto ainda tem erros teóricos e de coesão. Não gosto, mas não reclamo muito. O rigor é uma maneira de não reproduzir a mediocridade...

PROFESSORA: *(Após outros alunos pedirem esclarecimentos ou manifestarem desgosto com as anotações)*. As manifestações de vocês já contêm avaliações. Vamos, então, nos concentrar na avaliação do processo, como propus.

ALUNA F.M.: Explica melhor. Vai ter prova, hoje? Você não avisou... Quem faltou vai ficar sem essa nota?

PROFESSORA: Sua pergunta é esquisita, mas muito significativa! Eu disse “avaliação”, e vocês logo imaginam que usei um eufemismo, ou seja, uma palavra mais agradável para suavizar, disfarçando, a temida situação de “prova”. Sei que, infelizmente, vocês estão acostumados a dissimulações deste tipo: “Não precisam ficar ansiosos. É só uma avaliaçãozinha...” O que proponho é avaliação, mesmo, no sentido de analisar o valor do processo de ensino-aprendizagem nesta disciplina, com base no plano de ensino: aonde chegamos em relação ao que tínhamos planejado? Peço, então, que produzam um texto escrito contendo autoavaliação, avaliação da turma e da professora. No processo! Quais os pontos positivos e os negativos que querem destacar? Têm reclamações, críticas, sugestões? Lembrem-se de que a aprovação de vocês não depende de suas opiniões. Sejam sinceros. Tudo o que vocês disserem é muito importante para mim. Muitos de vocês comentaram ter ficado assustados com as duras críticas sobre mim e a disciplina, que ouviram de alunos dos anos anteriores, não foi? Durante as aulas e no texto final de avaliação, porém, eles não me apresentaram as “duras críticas” que vocês me contaram. Ao contrário. A maioria elogiou e alguns foram discretos nas reclamações. Ou não foram sinceros comigo, ou estão tentando exercitar “poder de veteranos” para apenas

aterrozar vocês. De qualquer forma, atitudes desse tipo não contribuem para nada... Insisto: ninguém será reprovado por criticar ou por discordar; nem será aprovado por elogiar e concordar comigo. Vamos ao texto?

ALUNAS E ALUNOS: *(Em coro). Sim! (Começam a escrever).*

PROFESSORA: *(Depois que os alunos terminam seus textos). Gostariam de compartilhar conosco o que escreveram? (Alguns alunos comentam e/ou leem em voz alta trechos do texto que produziram, intercaladamente com comentários de colegas e da professora).*

ALUNA B.S.³: Eu quero. Preciso dizer que me senti mal em muitas aulas. Vou ler o que escrevi: “Eu achava que sabia fazer bons trabalhos para sua disciplina. Sempre tirei nota boa. De repente chega alguém e te mostra que não é nada disso, que não é por aí... Fiquei pensando: que tipo de professor vai ser eu, sem conhecer uma das coisas mais importantes? Vou chegar lá e ensinar o que aprendi? Formar do mesmo jeito que fui formada? Ser um professor ‘meia boca’ e achar que está tudo bem? Não! Não quero ser esse professor, eu quero chegar à sala e assim como você, ser culta, ter conhecimento, fazer pensar, desestruturar meus alunos.”

ALUNA E.S.: “No primeiro texto após as orientações dadas em sala e tudo que ouvi nos bastidores, me preocupei em não cometer erros ortográficos, logo descobri que isso seria o que menos importaria neste primeiro momento, o que já me deixou um pouco preocupada, pois se errar não seria ‘tão importante’ o que seria então? O desespero tomou conta... será que tudo que falam por aí era verdade?”

ALUNO C.C.: “Como professor em formação, esta proposta me deixou surpreso, fazendo-me recordar de quando era aluno das séries iniciais do ensino fundamental. No ensino de língua portuguesa a professora utilizava somente a cartilha *Caminho Suave*. Jamais imaginei que as práticas com textos, propostas pelo professor Geraldí, pudessem ensinar a criança a ler, escrever e fazer análise linguística de textos. Isso é fantástico!”

ALUNA A.C.: “Uma coisa que aprendi e que foi muito importante para mim é que a escrita não é mera transcrição da fala. Como diz Smolka, ‘[...] é uma forma de organizar as ideias’. E como você diz: ‘[...] lendo e produzindo textos que se aprende a ler e a escrever’.”

3 Os autores dos trechos escritos citados nesta cena autorizaram sua utilização. Alguns solicitaram divulgação também de seus nomes, outros não se manifestaram sobre isso. Optei, então, por manter a indicação apenas das iniciais do primeiro nome e do último sobrenome de todos eles. [Nota da pesquisadora]

ALUNO A.M.: “A disciplina foi um grande desafio. Não imaginava que ficaria tão interessado nas aulas, tenho muita dificuldade desde o ensino médio em língua portuguesa e literatura. [...] Tem a configuração textual, os princípios, que a professora passou, eu nem imaginava, e não vou esquecer, que fazemos textos, e que o texto só existe se tiver um autor, o texto só é lido se tiver um leitor, que o texto que escrevo é sempre para alguém ler.”

ALUNA N.R.: “No decorrer do semestre, pudemos vivenciar as práticas de leitura, produção e análise linguística de texto, o que demonstrou muita coerência por parte da professora, já que a todo momento nos foi dito sobre trabalharmos desta forma. Nossa classe teve bastante dificuldade com a produção de texto, se tratava de algo autoral que nunca fomos desafiados a fazer. Vejo esta prática como algo que quebra os nossos paradigmas enquanto alunos e futuros professores, fazendo com que repensemos nossas vivências em língua portuguesa.”

ALUNA A.M.: “Apesar do empenho, tive muitos erros no texto 1, o que me deixou muito abalada. Mas isso aumentou meu empenho na escrita do texto 2. Procurei a professora para tirar dúvidas no fim das aulas [...] Apesar do texto 2 não ter saído como planejei (na revisão na sala de aula notei mais erros), estou com minha consciência tranquila que eu dei o meu melhor, de que perdi horas de sono pensando no que escrever e me atentei ao que mais errei nos textos anteriores (a ligação de um parágrafo ao outro) e a partir de tudo isso procurei avançar.”

ALUNA L.J.: “A partir do momento que reconheci o texto e a literatura como um direito a ser concedido a todos é que pude compreender a importância disso do texto para o sujeito. Reconheci a necessidade de conhecer aquilo que ainda não conheço, o que despertou em mim o desejo de me formar leitora, de superar os desafios. E acho que um semestre é muito pouco tempo para esta disciplina. Devia ser pelo menos um ano todo. E seria melhor ainda se a gente tivesse essa disciplina no primeiro ano do curso. Assim, a gente não ia ter tanta dificuldade.”

ALUNA T.F.: “Uma das coisas que me marcou foi a fala da menina na epígrafe do livro de Smolka. Quando perguntam ‘O que é ‘afia’?’, ela responde ‘Sou eu, porque a mamãe diz – Vem cá, minha fia’. Vi isso na prática. Quando fui estagiária da prefeitura, acompanhei parte do processo de alfabetização de um aluno do segundo ano. Eu tinha como prática, quando ele lia uma palavra que eu supunha complicada ou desconhecida, de perguntar se ele sabia o

significado. Num dia, após ele ler a palavra ‘embora’, que no texto tinha o sentido de ‘apesar de’, fiz como de costume e ele me respondeu o seguinte: ‘Embora é assim, meu pai e minha mãe são separados, aí quando meu pai vai me ver ele tem que ir embora no final da tarde.’”

ALUNA Y.R.: Nunca vou esquecer do que você disse naquela aula sobre a gente ter de ler bons textos literários para nós, adultos, literatura de “gente grande”, não só textos para crianças, para trabalhar com nossos alunos. Nunca tinha pensado nisso. Levei o maior susto quando você comparou com a instrução de segurança no avião: “Em caso de despressurização da cabina, máscaras de oxigênio cairão automaticamente sobre suas cabeças. Coloque a máscara primeiro em você, antes de ajudar crianças do seu lado ou outras pessoas”. Se eu não for leitora e autora de textos, não vou poder ajudar os alunos a ler e escrever. Não esqueço mais.

ALUNA G.M.: “A matéria foi diferente da expectativa que tive no começo. [...] Deve ser visível para você as marcas de oralidade persistentes nos meus textos escritos, ainda que nem sempre sei como lidar com todas elas posso ao menos afirmar que consigo notá-las e aos poucos, com muita paciência vou aprimorar meus textos. A única crítica que tenho de sua matéria não chega a ser uma crítica. A maior parte dos alunos tem medo de te perguntar quando sentem aquela dúvida que parece ser tão boba. Por muitas vezes passei por isso, afinal você é impressionante, de certa forma nós alunos nos sentimos com vergonha e sem lugar, como se a pergunta fosse um crime, talvez não tenha como mudar isso, mas tinha que te escrever esse problema.”

ALUNA M.C.: “Aprender sobre o ensino de língua portuguesa do ponto de vista do interacionismo linguístico, como processo discursivo, foi algo novo para mim. Tive muita dificuldade no começo pois a minha tendência era pensar segundo o construtivismo, já que a maioria das minhas vivências foram nesse aspecto. Ao ler os textos sugeridos e participar das aulas, meu entendimento sobre o interacionismo linguístico melhorou, mas julgo que o momento crucial foi pós correção do texto 1.”

ALUNA P.P.: Eu quero ler o que escrevi sobre a classe. Acho que não vão gostar, mas preciso dizer... “A avaliação da classe como um todo sempre resvala no fato de que a esmagadora maioria não lê os textos indicados pelos professores e professoras e, dado o pouco conhecimento que tem sobre os assuntos abordados, acabam por não ter muito como estabelecer diálogo entre o que está sendo dito e suas reflexões. Salvo algumas exceções, assumem uma posição completamente passiva ao longo das aulas do curso como um todo e já

demonstraram ressentimentos com os que fazem colocações e/ou perguntas. A impressão que tenho é que a maioria não entendeu nada da proposta de trabalho da professora, mas talvez seja uma impressão equivocada.”

ALUNA A.R.: “Consegui compreender qual é o exato momento em que ocorre o equívoco que se dá dentro da escola regular. [...] Essa submissão e comodismo estruturados em todos nós foi recitado em forma de Brecht e me levou ao deleite dessa leitura, pós aula. Agradeço! Minha autoavaliação consiste muito no trabalho exercido pela professora: eu senti muito medo! Escrever é íntimo, sentir medo de escrever foi muito difícil. [...] Me sentir uma mulher capaz de fazer ciência, capaz de compreender a função do texto na sala de aula, foi emancipador. Crescer dói. Agradeço! [...] O texto “Pamonha” [...] foi um tapa na cara. Ácida e poética. Vou levar comigo para minhas aulas os textos poemas e crônicas que tiram todos da zona de conforto. Literatura é deleite! Texto não é trabalho!”

ALUNA M.S.: “Eu nunca tive tanto cuidado para realizar um texto, nunca re-li tantas vezes, nem encontrei tantos erros, até mesmo o dia da entrega encontrava erros a serem corrigidos [...] Todos da minha família sabem seu nome, viu professora? Até minha irmã de 3 anos, porque todos me viam em frente ao computador, lendo e relendo os mesmos textos. [...] A disciplina me ajudou muito em relação à minha forma de escrever, até porque eu era a ‘ignorante’ que achava que escrevia bem e sabia escrever, mas através dos seus textos mudei minha forma de escrever, reinventei minha estrutura e a famosa configuração textual e consegui terminar as aulas com muitas dúvidas resolvidas e milhões de dúvidas para serem respondidas.”

PROFESSORA: Agradeço pelos comentários, críticas, sugestões. São importantes indicativos da compreensão de vocês sobre esta disciplina. Vou ler todos esses textos com muita atenção, também. Agora, vamos à minha avaliação sobre nosso trabalho neste semestre. Concordo com muitos aspectos que destacaram, mas vocês já avançaram muito. As manifestações indicam que estão compreendendo as dificuldades e, ao mesmo tempo, as possibilidades e meios para continuarem a busca. Constato isso também nos textos que produziram. Não esperava textos perfeitos, porque isso não existe. Algumas de minhas expectativas se concretizaram, outras não. A principal delas era que vocês acolhessem o convite para compartilhar comigo o que posso lhes oferecer de melhor. Para conhecerem outra possibilidade e fazerem escolhas fundamentadas e coerentes em relação à teoria (e sua “politicidade intrínseca”) que dizem ou dirão defender. Para não se submeterem à condição de executores e poderem ser responsáveis de forma ética e consequente

pelas escolhas que fizerem como professores, concordando ou não com o que estudamos e fizemos aqui. Muito dessa minha expectativa foi contemplada, não só pelo que foi possível fazermos de melhor, apesar das limitações de tempo e do cansaço físico, que não foram poucas, mas sobretudo pela compreensão do que faltou... Observando a falta de interesse de alguns em sala de aula, ou constatando que muitas vezes a maioria não tinha lido os textos indicados, ou lendo os textos de vocês, vivenciei momentos de satisfação e de decepção, antes, durante e depois das aulas. Sentia-me animada com seus avanços, por mínimos que fossem. E, a cada constatação de que não tinham aprendido, me questionava: não ensinei adequadamente? Ou exijo demais deles? Por que nem todos se sentem provocados a pensar e agir? Falta de interesse ou de condições de desautomatizar hábitos da “função-aluno”? Não tenho respostas para essas e tantas outras perguntas que me faço sempre. Por ora, posso apenas afirmar que também fui afetada pela experiência de nosso processo discursivo, pelos silêncios e pelas falas, pelos avanços e recuos, pela acolhida e pelo repúdio, pelas concordâncias e pelas discordâncias, pelas alegrias e pelas tensões, pelos encontros e pelos muitos confrontos. Ao final do curso, estarão habilitados para o magistério, mas o processo de formação continuará. E, talvez, só com o passar do tempo possamos avaliar melhor a importância dessa incômoda e tensa sensação de estarmos hoje plenos e satisfeitos, mas de dúvidas, de perguntas, querendo mais do que aprendemos aqui, desejosos de continuar formulando perguntas para buscar respostas que gerarão novas dúvidas e perguntas, sempre, como seres humanos que somos, em processo, mutáveis, modificadores... Começo o encerramento desta última aula com um “conselho”: leiam sempre e muito e bons textos literários; por e para vocês, pelo prazer de ler. E, quando não souberem o que fazer com seus alunos, não procurem falsas soluções para entretê-los ou puni-los; leiam também para eles bons textos literários, para fruição, como direito à formação humana. Encerro, então, com a leitura do poema “Aos que vão nascer”, de Brecht. (*Após a leitura, destaca versos das últimas estrofes, em tom de despedida*).

Referências

- ANDRADE, C. D. Procura da poesia. In: ANDRADE, C. D. *Poesia completa e prosa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1977. p. 138-139
- BRECHT, B. A exceção e a regra [1929/1931]. Trad. G. Campos. In: BRECHT, B. *Teatro completo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.4, 1994.
- BRECHT, B. A decisão [1929/1930]. In: BRECHT, B. *Teatro completo*. Trad. I. D. Koudela. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.3, 1992. p. 233-266.

- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. (1ª. ed. - 1967)
- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Trad. K. M. Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel/PR: Assoeste, 1984a.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel/PR: Assoeste, 1984b. p 41-48
- GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel/PR: Assoeste, 1984c. p. 121-124.
- MAGNANI, M. R. M. *Em sobressaltos: formação de professora*. 3. ed. rev. e ampl. Marília: Oficina Universitária, 2019. [1ª. edição: Ed. da Unicamp, 1993)
- MORTATTI, M. R. L. O texto na sala de aula: uma revolução conceitual na história do ensino de língua e literatura no Brasil. In: SILVA, L. L. M.; FERREIRA, N. S. A. MORTATTI, M. R. L (org.). *O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa*. Campinas: Autores Associados, 2014, p. 5-28.
- MORTATTI, M. R. L. O “discurso fundador” de Smolka: alfabetização e produção de conhecimento como processos discursivos. In: GOULART, C.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. A. (org.). *A alfabetização como processo discursivo – 30 anos de ‘A criança na fase inicial da escrita’*. São Paulo: Cortez, 2017, p. 179-202.
- SMOLKA, A. L. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. Unicamp, 1988.
- TCHEKHOV, A. Pamonha. In: TOLSTÓI, L. et al. *Salada russa*. Trad. T. Belinky. São Paulo: Edições Paulinas, 1988. p. 109-111.

ALFABETIZAÇÃO EM PERSPECTIVA DISCURSIVA. A REALIDADE DISCURSIVA DA SALA DE AULA COMO EIXO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA

LITERACY IN A DISCURSIVE PERSPECTIVE. THE DISCURSIVE REALITY OF THE CLASSROOM AS THE AXIS FOR THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF WRITING

Cecilia M. A. Goulart

*Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense
Linguista / Doutora em Letras (1997)
goulartcecilia@uol.com.br*

Resumo: O objetivo do ensaio é discutir a relevância política de uma proposta de alfabetização em perspectiva discursiva, e contribuir para uma teoria do ensino-aprendizagem da escrita social. O eixo é a realidade discursiva da sala de aula, estudando as relações de ensino como relações dialógicas. O objeto de estudo são os enunciados que constituem as aulas, orais e escritos, significados e carreados pelas falas das crianças que vão cada vez mais travando diálogos com escritas variadas e, no processo, aprendendo a escrever e a ler e modificando seus modos de olhar a realidade. Conhecimento da realidade e conhecimento linguístico se enredam na proposta de alfabetização que se concretiza na relação entre discursos e fortalece os sujeitos e suas vidas; é o primeiro conhecimento que dá sentido ao segundo.

Palavras-chave: Alfabetização. Realidade discursiva. Cadeia dialógica. Sujeitos concretos. Conhecimento linguístico.

Abstract: The aim of the essay is to discuss the political relevance of a literacy proposal in a discursive perspective, and to contribute to a teaching-learning theory of social writing. The axis is the discursive reality of the classroom, studying the teaching relations as dialogical relations. The object of study are the statements presented in class, oral and written, denoted and carried by the children's speeches increasingly engaged in dialogues with varied writings and, in the process, learning to read and write and modifying their ways of looking at reality. Knowledge of reality and linguistic knowledge become entangled in the proposal of literacy that takes shape in the relationship between discourses and strengthens subjects and their lives; it is the first knowledge that gives meaning to the second.

Key words: Literacy. Teaching relations. Human development. Meaningful experience. Historical-cultural perspective.

O ensaio tem como objetivo discutir a relevância política de uma proposta de alfabetização que se organize em perspectiva discursiva, e contribuir para compor uma teoria do ensino-aprendizagem da escrita tanto social quanto culturalmente referenciada. Há mais de vinte e cinco anos nos dedicamos à pesquisa na área e, de alguns anos para cá, temos nos debruçado a estudar o processo de alfabetização tomando como eixo a realidade discursiva da sala de aula (GOULART, 2000a; 2000b; 2011; 2013; 2014). Para considerar a realidade discursiva da sala de aula como eixo do trabalho alfabetizador, olhamos, com base em Bakhtin, as relações de ensino como relações dialógicas, a partir de Smolka (1988; 2017).

A vida das pessoas é o que entendemos que deva se transformar no movimento de aprender a ler e a escrever. E como ela se transforma? Transforma-se pelos novos modos de compreender e valorar a realidade, modos que se expressam principalmente pela linguagem, forte marcador do que somos e sabemos, de onde viemos e com que bagagem – conhecimentos, imagens, sentimentos e valores – vivemos. Na perspectiva adotada, o objeto de estudo são os enunciados que se produzem em sala de aula, orais e escritos, significados e carregados pelas falas das crianças que, com o trabalho alfabetizador realizado formalmente, vão cada vez mais travando diálogos com escritas variadas, aprendendo a escrever e, no processo, modificando seus modos de olhar a realidade.

O aspecto do processo de alfabetização focalizado preferencialmente na pesquisa do grupo que coordeno tem sido o de produção de textos escritos, embora do lugar teórico-metodológico em que nos situamos seja muito difícil separar a atividade de escrever da atividade de ler e de analisar a escrita em si. São processos que se alimentam e se organizam dinamicamente e concomitantemente.

Nossas referências fundamentais para refletir sobre o ensino-aprendizagem da escrita na escola têm sido estudos que concebem a sociedade, a linguagem e o sujeito em relação, marcados política, histórica e culturalmente. O estudo acontece no contexto da teoria da enunciação de Bakhtin (1988; 1992; 1998) e envolve Smolka, já citada, e estudos de outros autores, além do nosso, especialmente o de 1997. É muito claro para nós que Carlos Franchi, J. W. Geraldi, Magda B. Soares e Sarita Moysés, embora não citados diretamente, estão nas linhas deste texto.

Para Bakhtin, os processos de produção de linguagem são espaços de constituição e transformação dos sujeitos: com esse sentido estudamos o aprendizado e o ensino da escrita. Diferentes modos de organização de enunciados são tensionados no processo, e envolvem as falas das crianças, das professoras e de outros profissionais da escola, a linguagem dos livros e de outros textos escritos, de vídeos e outras mídias. No movimento, se tensionam

aspectos gramaticais e composicionais dos modos de expressão, associados a valores, crenças, sentimentos e conhecimentos, nas circunstâncias permanentemente mutáveis da comunicação social. No movimento também acontecem observações, percepções e aberturas para mudanças que já se constituem em modos de conhecer e analisar o que é visto.

Como ensinar a escrita de modo a ir ao encontro das pessoas que as crianças já são, de suas necessidades, desejos e conhecimentos? Com que questões as crianças se defrontam na vida e no processo de alfabetização? Como a vida e a aprendizagem da escrita se relacionam? Que conhecimentos estão em jogo nesse momento? Como resolvem as demandas da produção escrita? Essas e outras questões têm-nos provocado a continuar pesquisando processos de alfabetização.

A situação do analfabetismo no Brasil se mostra ainda preocupante, especialmente quando ouvimos depoimentos de professores dos anos finais do primeiro segmento do Ensino Fundamental, e mesmo dos anos finais do segundo segmento, sobre a precária compreensão que muitos alunos têm da leitura e da escrita de textos. Os dados do INAF 2018 (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018) nos informam que 34% da população de 15 a 64 anos investigada, com escolaridade declarada dos anos finais do Ensino Fundamental, se situam nos níveis de alfabetismo de Analfabeto e Rudimentar, classificados como analfabetos funcionais. Uma parcela de 13% do grupo, com Ensino Médio declarado, também é classificada do mesmo modo, além de 4% daqueles que declaram ter Ensino Superior¹. Desalentadores índices. O que acontece? Por que a dificuldade de alfabetizar plenamente as pessoas?

Cerca de 50% da população investigada, portanto, que se esperava plenamente alfabetizada, conforme a expectativa de documentos e propostas educacionais nacionais, e a expectativa de todos, de um modo geral, ou são considerados analfabetos ou apresentam nível rudimentar de alfabetismo. No nível rudimentar, espera-se que a pessoa localize uma ou mais informações explícitas, expressas de forma literal, em textos muito simples (calendários, tabelas simples, cartazes informativos) compostos de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano doméstico, e reconheça sinais de pontuação (vírgula, exclamação, interrogação etc.) pelo nome ou função (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018, p. 21). Nesse nível, não há um mergulho no sentido dos textos, mesmo de textos considerados simples, conhecidos superficialmente.

1 Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF. Para informações completas sobre a pesquisa, consultar o *Relatório INAF Brasil 2018: Resultados preliminares*, em http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 23 de setembro de 2018.

Historicamente, a realidade socioeducacional injusta deixava um percentual enorme de crianças e jovens brasileiros fora da escola, à margem dos processos formais de aprendizagem. Atualmente, o que se observa é um número imenso de crianças, jovens e adultos, dentro da escola, mas fora do cinturão de poder formado pela escrita (GNERRE, 1985), apesar da universalização do acesso à escola fundamental. Fator que contribui muito para a desigualdade social que permanece acirrada no país.

Do ponto de vista do objetivo do artigo, é instigante ler o seguinte no relatório do INAF: “a escolaridade mais uma vez se confirma como o principal fator explicativo da condição de Alfabetismo. Quanto mais alta a escolaridade, maior a proporção de pessoas nos níveis mais altos da escala Inaf” (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018, p. 10). E por que será que quanto maior a escolaridade, maior é o número de pessoas nos níveis mais altos da escala do INAF?

Nossa suposição é que, ao longo do período de escolarização, no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, independentemente do nível de alfabetismo dos alunos, e às vezes mesmo sem conhecê-lo, os professores seguem falando para/com os alunos, ouvindo-os, lendo e escrevendo, também para/com eles. Utilizam-se de livros e materiais para trabalhar os conteúdos de suas diferentes disciplinas que, predominantemente, se organizam em textos, orais e escritos. De uma forma ou de outra, esses alunos estão em contato com a escrita formal dos textos trabalhados e dos textos orais de quem tem a fala altamente marcada pela escrita. Assim, ampliam o conhecimento do mundo, por meio do discurso que caracteriza as aulas, ainda que determinado percentual não alcance a categoria de “funcionalmente alfabetizado” (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018, p. 7), mesmo no nível elementar (os demais níveis dessa classificação são: intermediário e proficiente). Ou seja, a exposição cotidiana ao mundo da escrita na escola, por meio de materiais escritos e do diálogo com pessoas letradas, além do convívio com demais questões correlacionadas, contribui para o aprofundamento do conhecimento e do papel da escrita na sociedade, expressando-se discursivamente. O destaque tem um sentido teórico-metodológico fundamental para o entendimento que temos do processo de alfabetização.

Para refletir sobre posturas metodológicas para alfabetizar hoje, destacamos três pontos de vista que têm caracterizado posições teórico-práticas de alfabetização no Brasil: uma, fundamentada nos estudos que têm sido conhecidos como *psicogênese da língua escrita* ou construtivismo, com base em pesquisas de Emilia Ferreiro e colaboradores, enfatiza o desenvolvimento da relação entre sujeitos que aprendem e o objeto a ser aprendido, a escrita; outra tem foco no sistema alfabético de escrita e na chamada consciência fonológica, com ênfase nas relações entre fonemas e grafemas e na maturidade

cognitiva dos sujeitos de perceberem tais relações; e outra, ainda, indicando o texto como unidade linguística de referência para o processo de aprender a ler e a escrever, com ênfase em visão mais contextualizada do sentido da escrita e que, mais recentemente, vem sendo definida como perspectiva discursiva, dialogando com o estudo de Smolka de 1987, publicado em 1988. Ao lado dos caminhos teórico-metodológicos subjacentes às três posições, se encontra a noção de letramento, que se aproxima de modo diferente de cada uma delas. Além disso, tal noção tem gerado debates acalorados que não vamos abordar neste artigo (ver GOULART, 2014).

Na vertente chamada *construtivista*, muito pregnante no Brasil como viés didático, cabem muitas direções e questões, o mesmo acontecendo com a perspectiva *fonológica* e com a *discursiva*. Cabe ressaltar que as práticas pedagógicas, em geral, são híbridas, e buscam incluir aspectos que se mostrem necessários e importantes para a aprendizagem das crianças. O aspecto importante que pode diferenciá-las é o modo como se organizam as relações de ensino na sala de aula (SMOLKA, 1988; 2017).

Como conceber um trabalho que, como escreve Smolka (2017), se realize “num deslocamento do olhar das (condições de) restrições ou de (im) possibilidades da criança para as **relações de ensino**, para o trabalho de elaboração conjunta e de produção de conhecimento que se torna possível na dinâmica das **interações** em sala de aula” (destaques da autora)? Como dialogam e são postos em diálogo os integrantes do trabalho escolar com suas próprias histórias, com as histórias dos outros e de outros, com os textos de diferentes autorias e origens que são envolvidos nas aulas?

Lembro-me da arguição do professor João Wanderley Geraldi, por ocasião de minha defesa de doutorado (PACHECO, 1997), quando ele me questiona: “Você buscou um caminho para dar conta de tudo no processo de alfabetização?” Me pareceu que sim. Em 1997, instigada por experiências pedagógicas que vinha discutindo e instigada pelo trabalho da professora alfabetizadora que acompanhei ao longo de dois anos, foco de análise na tese, esbocei o embrião de uma perspectiva que hoje chamamos de discursiva.

Algumas reflexões do estudo de 1997 permanecem significativas. Foram publicadas em Goulart (2000a). Uma reflexão destaca que os métodos de ensino fazem grande diferença na constituição de subjetividades, já que neles se estabelecem relações de poder – quem pode e quem sabe ler e escrever na escola? Quem ocupa o lugar de enunciador? O que as atividades propostas às crianças, jovens e adultos fortalecem? Quem propõe, como propõe, por que e para que propõe?

No processo histórico, teorias e práticas apresentam contradições e disputas pelo campo, embates que se realizam nas pesquisas e nas práticas,

flutuantes, heterogêneas. Todo esse movimento é atravessado por tensões sociais e políticas, mesmo que não as percebamos. São embates que não ficam à margem de disputas na esfera econômica, que possui os recursos para pesquisa, formação de professores, produção de materiais e outros. As antigas reflexões se mostram de uma atualidade incrível hoje, diante das determinações do atual governo federal.

A análise que realizei dos textos escritos que as crianças elaboraram em sala de aula, ao longo dos dois anos iniciais do Ensino Fundamental, sem saberem ler e escrever convencionalmente, levaram-me a seis diretrizes teórico-metodológicas fundamentais, intimamente relacionadas, política e pedagogicamente constituídas (PACHECO, 1997; GOULART, 2000a). As questões envolvidas nas diretrizes já vinham sendo tratados em outros estudos, de uma forma ou outra, por outros pesquisadores. A singularidade do nosso olhar talvez esteja em entendê-las em conjunto como contribuição para a base conceitual de uma teoria sobre alfabetização.

A primeira diretriz se refere ao fato de considerar que as crianças chegam na escola com um corpo de conhecimentos, aprendido na relação com a família, com amigos, com a TV, entre outras fontes. Este corpo de conhecimentos é chamado, de um modo geral, de conhecimento de mundo – é o conhecimento sobre pessoas, objetos, atividades, valores, habilidades, atitudes, entre outras coisas, conhecimento de base da constituição das pessoas, fundamental para novos saberes. O conhecimento de mundo constitui-se principalmente por meio da oralidade, e varia de criança para criança, na medida em que é constituído por crianças de famílias diferentes, locais de origem e classes sociais muitas vezes também diferentes, maneiras diversas de falar a mesma língua, entre outros fatores.

Uma segunda diretriz se organiza em torno dos textos produzidos oralmente em diversas situações pedagógicas, e dos textos escritos levados pela professora e pelas crianças; as crianças e os professores conversam, mostram seus conhecimentos, interagindo dinamicamente. Já a terceira está vinculada ao processo de interação, em que as crianças conhecem universos discursivos diferentes e, neste movimento, pensam, refletem, discutem, divergem, trocando conhecimentos, ampliando informações sobre o mundo.

A quarta diretriz visa às atividades que envolvem a leitura e a escrita e se constituem como consequências do trabalho de ampliação do conhecimento do mundo, isto é, a leitura e a escrita se tornam necessárias (VYGOTSKY, 1989), em função do desejo de ter acesso a outros materiais, de usar outra forma de linguagem para participar do mundo. Destaca que no processo de construção de conhecimentos as crianças observam a importância da escrita, no contato com livros, jornais, revistas, gráficos, ou seja, materiais escritos de origens variadas, e, provocadas pela professora, começam a ler e a escrever como

podem e como sabem – a intenção das crianças e a afirmação da professora de que elas podem e devem é fundamental nestes primeiros tempos.

Neste aspecto uma questão importante deve ser considerada: é permitida, durante um bom tempo, uma escrita não-convencional, com o objetivo de que as crianças se apropriem de conhecimentos sobre o sistema alfabético, e outros relativos à produção de textos, na certeza de que o contato frequente com materiais escritos, juntamente com a mediação e a intervenção da professora e de colegas, as levará a estabelecer relações entre o oral e o escrito e a estabilizar formas convencionais. Aos poucos, as crianças vão compreendendo a necessidade da convenção ortográfica, como afirma Abaurre (1990).

Outra diretriz enfatiza o trabalho pedagógico desenvolvido de tal forma que pouco dissocia as diferentes áreas de conhecimento (linguagem, matemática, história, geografia e ciências), já que se realiza por meio de atividades e projetos temáticos, o que se materializa em muitos textos – muitas e diárias leituras e produções de texto. E a última e destacada diretriz diz respeito ao papel do professor. O professor é aquele que orienta, instiga e é instigado, cresce e faz crescer. É aquele que “dá as cartas do jogo”, mas sabe que o jogo só pode ser parcialmente controlado; é preciso estar junto para perceber o momento de intervir, de dar informações, de propor tarefas, de provocar conflitos e de apontar saídas. O professor, enfim, é aquele que abre o espaço da sala de aula para que as crianças vivam com trabalho, esforço e prazer o processo de aprender.

A continuidade dos estudos tem contribuído para aprofundar a compreensão de uma perspectiva teórico-prática do ensino-aprendizagem da escrita que não se dissocia da realidade político-social das situações de ensino-aprendizagem. Desse modo, o processo de reflexão e ação sobre a escrita no movimento discursivo da aula é a base do trabalho com a escrita em nossa concepção de alfabetização. O processo se realiza com e por textos, e entendemos que promova o aprofundamento da compreensão das crianças de como a escrita organiza a vida social e a dos sujeitos em si. São vivenciadas situações sociais de uso de escrita e de sua análise, que favorecem a ampliação do entendimento dos sujeitos sobre a dinâmica da realidade e das relações de força dos discursos.

A cultura escrita se constitui, vinculada à cultura oral, como um plurilinguismo social, ou seja, múltiplas linguagens sociais e gêneros do discurso se inter-relacionam complexamente e formam novas teias de conhecimento, hipóteses, especulações. A escola é lugar de tentar, ensaiar e mesmo de errar.

Encaramos os aspectos acima elencados como políticos, humanos, ligados ao direito que todos têm de fazer parte do mundo sociocultural da escrita, e por isso entendemos que devam ser contemplados nos estudos e propostas

de alfabetização. É preciso uma argumentação consistente para enfrentar e superar a “tradição inventada” da alfabetização no Brasil, e que considere o acúmulo de conhecimentos sobre a temática, mas não somente, incluindo também as especificidades culturais, históricas e políticas do país (a esse respeito, consultar Mortatti, 2000; 2010; 2013) e as inúmeras experiências político-pedagógicas exitosas desenvolvidas em muitas escolas e por muitas professoras e professores, especialmente nas redes públicas, nosso maior desafio. Uma “tradição inventada”, conforme Mortatti (2013, p. 33), baseada em Hobsbawm (1984, p. 9), significa:

um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica automaticamente, uma continuidade em relação ao passado.

Tem sido difícil ultrapassar não somente o ba-be-bi-bo-bu, mas concepções de sujeito – que os assujeitam – e de gramática – que a engessam –, que povoam propostas de alfabetização. Contemporaneamente, a retomada do método fônico como esteio do processo de alfabetização de alguma forma corrobora para manter concepções de sujeitos que os assujeitam e concepções de gramática que a engessam. Cabe trazer aqui o que consta em Goulart (2013, p.73):

Nas propostas de trabalho para alfabetizar na escola, a litania de textos, a litania de tudo – a repetição para ordenar, catequizar –, no interior de uma sociedade pensada unidiscursivamente, persiste em prevalecer. Apesar de propostas e parâmetros aparentemente inovadores, a concepção de unidade na diversidade, que se mantém, e o deslocamento das práticas para a ênfase em novas categorias, como gêneros (do discurso?) continuam a agir para a submissão dos sujeitos pela negação do plurilinguismo de suas falas.

As questões arroladas nos remetem à dificuldade que tem sido incorporar novas contribuições teórico-metodológicas ao pensamento educacional sobre a alfabetização, especialmente da década de 1980 até o presente momento. Lembro-me de ter assistido pela TV à 1ª Teleconferência Latino-Americana de Alfabetização, em 1989. Na mesa estavam Paulo Freire, Magda B. Soares e Emilia Ferreiro. Três estudiosos da alfabetização, politicamente preocupados com o analfabetismo de contingentes significativos da população da América Latina, entretanto, mirando o processo de alfabetização em si de modos diferentes. A certa altura do debate, Freire faz a seguinte afirmação: “a gente se

burocratiza a uma ordem que nos escraviza”, enunciado com grande impacto por traduzir de modo sintético a histórica opção de trabalho com determinados modos de alfabetizar.

Creio que continuamos, muitas vezes, burocraticamente a tomar antigas balizas como diretrizes para a prática alfabetizadora. Essas diretrizes, por um lado, estão vinculadas a estudos gramaticais e linguísticos em que são analisadas unidades da língua para classificá-las, organizá-las, entre outras ações. As crianças, os alunos, por sua vez, são vistos homogênea e genericamente como categorias elaboradas pelos adultos.

Há um objetivo diferente, uma assimetria mesmo, entre o trabalho do estudioso de línguas e o da criança que está em processo de aprender a escrita. Embora ambos analisem a língua, seus modos de olhar para o objeto em estudo são diferentes. São diferentes suas motivações, observações e percepções, porque movidas por intencionalidades diferentes. O raciocínio lógico que continua a prevalecer é que, se o sistema alfabético da escrita é pautado por relações entre fonemas e grafemas, devemos privilegiar atividades didáticas que destacam estas relações, tomando-as como o objeto de estudo da alfabetização.

Considerar o sistema alfabético como “a escrita” é um enorme equívoco. O sistema alfabético não é a escrita, embora lhe seja fundamental. A gramática também não é a língua, embora lhe seja fundamental. À professora, é necessária a compreensão de como nossos objetos de estudo e de ensino se formam, se organizam, produzem sentido, para planejar situações de ensino que façam crescer os alunos em suas possibilidades de viver.

Refletir sobre o conhecimento a ser ensinado e definir propostas produtivas, atividades interessantes para que as crianças, jovens e adultos aprendam a escrita, se alfabetizem, com sentido vivo, histórico, político. E o que orienta a reflexão sobre o conhecimento e a definição de propostas pedagógicas? As respostas que damos a perguntas antigas: Alfabetizar, por quê? Alfabetizar, para quê? Como alfabetizar legitimando o conhecimento de todos e de cada um? Que tipo de trabalho alfabetizador fortalece a subjetividade das crianças e a participação delas na vida cidadã? O que sabem os alunos em processo de alfabetização?

Para ampliar as reflexões acima nos perguntamos: Em que práticas de linguagem os alunos aprendem sobre o mundo da escrita? De que forma? Que escrita conhecem por meio dessas práticas? As questões formuladas até o presente momento estão intimamente relacionadas com um conceito de alfabetização como prática política, como prática de liberdade, de cidadania. Nem sempre foi assim, entretanto.

O conceito de alfabetização vem-se modificando ao longo das décadas em função de índices de analfabetismo, de novas demandas sociais e políticas e

da renovação de conceituações teórico-metodológicas de sociedade, sujeito, língua, linguagem, oralidade, escrita, entre outras. Com base em documentos da UNESCO, Perrota (1985) faz uma retrospectiva histórica do conceito de alfabetização, no período de 1948 a 1980. Observa que, a partir da década de 1960, a perspectiva da funcionalidade da alfabetização começa a se esboçar no contexto de uma educação permanente, integral. Em 1965, a conceituação se dirige a tornar os analfabetos “integrados social e economicamente numa nova ordem mundial na qual o progresso científico e tecnológico exige conhecimentos e especializações crescentes”.

Na década de 1970, o conceito de aprendizagem da leitura e da escrita se amplia com a dimensão de instrumento de libertação e pleno desenvolvimento do ser humano. O conceito de alfabetização da UNESCO, em 1980, salienta a perspectiva de que a aprendizagem da leitura e da escrita deva “vincular-se o máximo possível a realidades concretas – sejam de ordem cotidiana, técnicas, econômicas, políticas, culturais – dos alfabetizandos” (p. 7). Perrota (1985) estabelece diferença na caracterização do analfabetismo em situação censitária (saber ou não saber ler e escrever), já que esta está ligada ao conceito de alfabetização no sentido restrito, em que o domínio da leitura e da escrita não se revela.

A autora lembra que, do ponto de vista histórico, as experiências educativas de Paulo Freire antecedem e acompanham o surgimento do caráter de funcionalidade da alfabetização e destaca a clássica afirmação de Freire de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Mais do que isso, destaca aspectos relevantes da influência de Freire para o processo de alfabetização: a tomada de consciência pelo alfabetizando de sua capacidade criadora, ao expandir suas possibilidades de expressão e libertação; e o papel da oralidade no processo de aprender a escrita, em que a partir da palavra própria chega-se a outras formas de expressão de ideias, inclusive formas ligadas a outras expressões culturais. A alfabetização como ato político sobressai nesse corpo de ideias.

Um ser humano tensionado pelas contingências do mundo surge na história do conceito de alfabetização. Perrota (1985), em diálogo com Paulo Freire, faz aparecer o sujeito que aprende, o sujeito que lê o mundo, com o mundo, marcado pelos outros do lugar onde vive, trabalha, estuda. É um sujeito que dá significado à palavra ao ler *com* seu mundo, no espaço de confronto entre realidades culturais diversas.

Na direção apontada no parágrafo anterior, não é suficiente dizer que se deva partir da realidade da criança – de qual criança? De que classe social? Também não é suficiente que se trabalhe com textos na sala de aula. Textos de quem? Para quem? Para que? Quando e por que foram produzidos?

As reflexões e questões lidas acima se aproximam do que concebemos como uma visão discursiva do processo de alfabetização. E por que se aproximam?

Respondemos a essa pergunta com a perspectiva da construção do discurso pela *interação* social, “vendo-a como energia fundamental e mobilizadora dos sujeitos, de suas relações interpessoais e das suas produções intelectuais” (CASTRO, 2014, p. 31), grande contribuição de Bakhtin.

A aprendizagem da escrita quando considerada em sua dimensão político-social, interativa, transforma as relações do homem com a linguagem, consigo mesmo, com sua realidade, com o mundo. Isso acontece especialmente numa sociedade como a nossa, em que essa forma de expressão tem tanto valor político e cultural. Trata-se de uma nova forma de se implicar de outros modos na vida política e social, que coloca o presente em situação crítica, como nos indica Konder (1988).

Concepções lineares e instrumentais de alfabetização organizam a relação entre o sujeito e a linguagem, em função de aspectos linguísticos, focalizando a escrita como língua, buscando atividades e técnicas que deem conta de unidades a serem trabalhadas. O sujeito e tudo o que ele é e sabe, tudo que ele se pergunta, fica subsumido por um método que obscurece o sentido e a função social da escrita. O saber que temos sobre a língua quando falamos não é o mesmo depois que aprendemos a escrita; a escrita influencia a transformação das línguas e passou a organizar os conhecimentos de muitas maneiras. Diz Stock (1983, p. 62, *apud* MORRISON, 1995, p. 169): “os homens começam a pensar os fatos não como registrados pelos textos, mas como incorporados neles”. De tecnologia utilizada para transcrever uma língua falada, a escrita no processo histórico vai-se complexificando, superando em muito o sentido de código e de notação que a empobrecem.

Uma notação não produziria os efeitos polifônicos, éticos, artísticos, portadores de uma abrangência infinita para dar conta de um sem número de áreas temáticas e recursos. Benveniste (2003) destaca que, entre as funções da escrita que não podem ser reduzidas às de um código, três delas são essenciais: a pertinência da escrita, a relação com o sentido e a pertença da língua a um conjunto cultural mais amplo. E o autor nos instiga perguntando o que a escrita conserva dentro do conjunto do que escutamos “quando as pessoas falam” (BENVENISTE, 2003, p. 14). O que a escrita conserva? Nem todos os sons são representados e nem todas as letras remetem a sons; o intervalo entre palavras é marca da escrita, na fala, marcamos intervalos por grupos de força; às vezes as sílabas tônicas são marcadas, outras vezes, não, logo há muito mais a aprender do que notações e codificações.

A escrita alfabética na origem se forma como uma tecnologia de associação de fonemas a letras. Na longa história do homem de utilização desta linguagem, entretanto, com a crescente complexidade da linguagem a representar, e

o – também crescente – número de usuários demandaram novos caracteres e sinalizações (como sinais de pontuação, acentuação, letras maiúsculas, normatizações gráficas e ortográficas, entre outros), a escrita se supera como codificadora de conhecimento, passando ela mesma a conhecimento. Sua organização, seus modos de significar e interagir com conhecimentos de diferentes campos tornaram-na um modo de saber e de conhecer. Isto considerado, a dimensão fonológica da escrita, embora necessária, está longe de ser suficiente para alfabetizar crianças e adultos. Nesta dimensão se encorpa no contexto prosódico, sem o qual não é possível conceber textos, se o relacionamos à entonação apreciativa de Bakhtin, indo além da oralidade.

Temos que considerar também, em relação à natureza do sistema alfabético, os componentes ideográficos na escrita em geral, sinais de pontuação e de acentuação. Além disso, em textos, revistas, livros, parágrafos e marcadores de vários tipos, devemos considerar ainda, além de tabelas, gráficos, setas e outros, os espaços em que sistemas semióticos variados se apresentam e se misturam, como desenhos e numerais. Se avançarmos para o mundo digital, essa complexidade cresce enormemente, não somente pela intensiva utilização de ícones, mas também por abreviações que se fazem na escrita coloquial e o uso de expressões que vão se consolidando – siglas, amálgamas de palavras, tudo isso bastante referenciado na língua inglesa.

Que unidades linguísticas as crianças inicialmente recortam da camada sonora de uma produção que vão elaborando silenciosa ou oralmente para representar significativamente em um texto escrito? Que hipóteses as crianças fazem desta relação em nível discursivo? Como a criança lida com as características prosódicas da fala ao ter que fixá-la por escrito, por exemplo?

A dimensão discursiva dos processos de aprendizagem da escrita compreende relações com as experiências de vida dos sujeitos, atravessadas e pontuadas pela presença da escrita, envolvendo também seus valores. Não basta providenciar um contexto para as unidades de trabalho, sejam fonemas, letras, palavras, sílabas e textos, no caso da linguagem escrita. As conversas, as notícias e os sustos que as crianças levam para a sala de aula são os textos primeiros. É a realidade vivida que se expressa em seus discursos e provoca novos, numa cadeia interminável de falas que são povoadas por outros enunciados: o que ouvem em casa, dos amigos, da TV, na escola, os textos que são lidos para as crianças, marcas muitas vezes que passam despercebidas e que de repente aparecem, surgem no espaço sempre tensionado dos textos escolares.

Os discursos públicos e os discursos privados. Os discursos íntimos. O que se pode e não se pode falar na escola. Um universo de questões vem à tona e potencializa as crianças para novos saberes, de muitas naturezas. Nesse movimento, nessa roda, a escrita também se faz presente – se apresenta e é

apresentada. Rockwell (1985) diz que é fundamental transformar a agenda de estudos e práticas de alfabetização: de aprender a ler e a escrever – que envolve prescrição, precisão e determinação – para ler e escrever para aprender, como experiências ligadas à precariedade e heterogeneidade dos processos, das culturas, dos sentidos. Abrir mão das receitas e se abrir para a vida e a realidade dos alunos, juntando a ação de ensinar com a necessidade e o desejo de aprender; fomentar caminhos alfabetizadores, opondo-se a propostas de “alfabetismo pragmático” (BRITTO, 2008, p. 55) – lugar, em geral, de exclusão e apagamento do sujeito.

O intercâmbio com conhecimentos complexos, interagindo e indo além dos cotidianos, aqueles que nos levam a novos patamares de saber, ao lado de nossas marcas biológicas e biográficas, possibilita aberturas para novas janelas do mundo, ampliando-o. Essa transformação liga-se à compreensão da dimensão humana, universal e criadora dos sujeitos, coletivizando-os e inserindo-os na história como produtores de conhecimentos, de cultura.

Entramos pelo caminho da ética e da estética quando refletimos sobre os modos como olhamos para o outro, para o mundo, como vivemos a realidade. Como ocupamos o nosso lugar único no mundo? Como ensinamos aos nossos alunos? Como nos posicionamos diante deles e de suas vidas? Como os alunos aprendem? Os sujeitos respondem por seus atos no mundo, porque são responsáveis por eles. E de novo vem a pergunta: Para que alfabetizamos nossos alunos? Aprender a ler e a escrever por quê?

Apresentamos em seguida, para ilustrar, o panorama de uma atividade realizada pela professora Margarida² com sua turma de crianças de 6/7 anos, ao final do 1º ano do Ensino Fundamental. Referimo-nos a um panorama porque é muito difícil captar a riqueza humana, pedagógica, da atividade como um todo. A atividade não é pontual, se realiza no contínuo movimento da sala de aula, como pode ser percebido a seguir.

Por causa do movimento de greve na instituição, o final do ano letivo de 2018 nessa escola aconteceu no primeiro semestre de 2019. Na turma, uma das atividades permanentes é a Roda de Notícias. Por ocasião do devastador ciclone que varreu Moçambique, muitas crianças levaram notícias sobre o ocorrido, sensibilizadas com tudo o que haviam assistido na TV e ouvido em casa sobre destruição, morte, falta de alimentos etc. Um grande debate aconteceu na roda, também motivado por notícias que a professora leu e pelas fotos mostradas para as crianças abrindo o aplicativo do *Facebook*. O debate culminou na discussão sobre a necessidade de se fazer algo diante de

2 Professora do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, vinculado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, conhecido como CAP-UERJ. As fotos foram cedidas, gentilmente, pela professora, juntamente com dois áudios em que ela descreve cuidadosamente como transcorreu a atividade na turma. A professora autorizou a publicação e a citação de seu nome.

situação tão calamitosa, de tanto sofrimento, algo que chamasse a atenção de outros para o problema, já que não teriam como contribuir da mesma forma que médicos, por exemplo, ou outros profissionais. Como poderiam agir com a palavra?

Primeiramente decidiram escrever cartas em duplas para enviar a algumas pessoas, depois elaboraram cartazes para colocar no pátio da escola como forma de intervenção e, finalmente, organizaram um painel no mural do corredor em que se situa a sala de aula, já que dias depois haveria a Jornada Pedagógica, com a presença de pais, responsáveis e outros integrantes da comunidade escolar. O painel recebeu o título de SOS Moçambique. A seguir está uma parte do painel.

Figura 1 – Recorte do painel SOS Moçambique, produzido por turma do 1º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Imagem cedida pela professora regente da turma

A força argumentativa do tempo em progresso da ação verbal utilizada no título do cartaz – *Moçambique está morrendo!* – expressa a preocupação das crianças diante da tragédia e expressa esperança. Moçambique ainda não morreu. Devemos fazer algo. Os desenhos falam de casas que foram destruídas e pessoas que morreram. O tamanho da destruição e do grito delas está implicado no tamanho das letras, no espaço que ocupam na folha de papel. Algumas cartas foram postadas no *Facebook* e a turma acompanhou os comentários e as reações dos leitores, discutindo-os. As ideias sobre o que e como escrever foram criadas na roda, onde ensaiaram oralmente os textos que redigiriam nos cartazes em forma de faixas, ouvindo os colegas e revendo possibilidades. No processo de escrita em si, muitas questões e perguntas aconteceram: o tipo de letra, a pontuação, letra maiúscula, que letras utilizar para a escrita de determinadas palavras, um movimento que faz parte do cotidiano da turma e nele é estimulado, fruto do conhecimento e da análise que vão construindo da língua.

A conversa sobre a situação de Moçambique e as preocupações com a população de lá não se esgotaram aí. Continuaram, ao longo do período, buscando informações e levando para a sala de aula para buscar compreender

aspectos como: a ajuda que custa muito a chegar a Moçambique; problemas ambientais, como o desmatamento; entre outros.

No processo de conhecimento, exploração e ampliação do mundo, as crianças vão aprofundando a compreensão de seus dilemas e aprofundando as possibilidades de escrita sobre esse mundo, inclusive como forma de grito. Ampliam sistemas de referência do conhecimento e da linguagem simultaneamente. A sala de aula se constitui em espaço de interlocução e de produção de sentidos, espaço de produção de linguagem e de produção de conhecimentos. O trabalho da turma se entretetece e se organiza, dialogicamente, com textos variados, histórias, notícias e outros, e com os textos das próprias crianças e da professora. Levados para a roda, os textos circulam e se misturam na conversa e no debate, criando o discurso da aula, em que fala e escrita se miscigenam, marcando a prática pedagógica cotidiana.

As crianças falam, ouvem, leem e escrevem para aprender: a escrita, significada na discussão do tema que mobiliza a turma, torna-se o objeto de atenção das crianças. O sentido da linguagem escrita se sobrepõe à análise. O que não quer dizer que não se faça a análise linguística, como foi relatado. O próprio esforço para dar conta das tarefas combinadas – a escrita de cartas em duplas e a elaboração de cartazes como faixas – leva as crianças ao planejamento do gênero e à análise da língua.

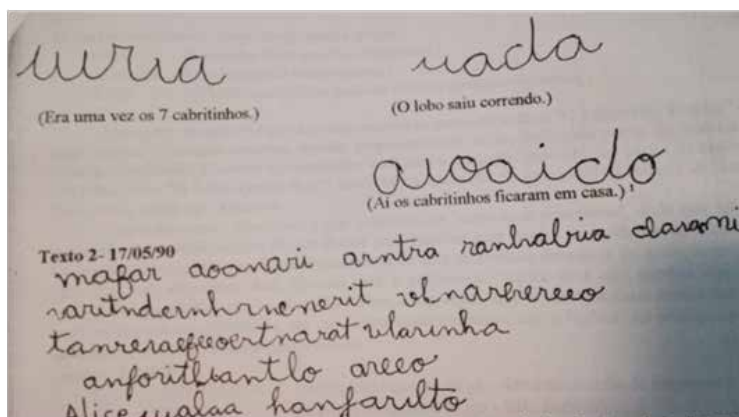
A metodologia de trabalho alfabetizador esboçada tem como eixo a vida das crianças e a realidade social, consideradas discursivamente, mas não só. O texto não pode ser concebido como autônomo. Ele está interligado dialogicamente a outros textos que o precederam e a outros que ainda virão. Não pode ser compreendido por elementos linguísticos e partes integrantes, mas por sua dimensão ampla ligada ao enunciado concreto, discursos que o constituem, autoria, destinatários, esferas de produção e de circulação (BRAIT, 2012). O texto se destaca por seu caráter semiótico e ideológico, relacionado aos muitos sentidos da vida social, um texto estabelece relações dialógicas com outros textos, sejam históricas, culturais, políticas e outras. Por trás de cada texto está o sistema linguístico, que corresponde a tudo que se repete e se reproduz, ao mesmo tempo em que cada texto é singular, e aí reside todo o seu sentido, que se revela numa situação social e na cadeia discursiva de determinado campo – a língua em sua integridade concreta e viva.

A metodologia pode ser trabalhada mesmo que as crianças ainda tenham avançado pouco no entendimento da escrita como nova forma de linguagem. A seguir estão dois textos de Mariana, aluna do 1º ano, no início da alfabetização formal. No primeiro, a professora Alice¹, depois de ler a história *Os sete*

1 O texto faz parte do material de pesquisa do grupo Linguagem, Cultura e Práticas Educativas. Integra o material da tese de doutorado da autora, citada como Pacheco (1997). A professora Alice trabalhava no mesmo CAP-UERJ da professora Margarida. Hoje está aposentada.

cabritinhos para a turma e conversar com eles sobre a trama e os personagens, solicita que as crianças escrevam a parte de que mais gostaram. A menina escreve e lê para mim, a meu pedido, conforme consta na Figura 2. Evidencia com sua escrita que já tem conhecimentos sobre essa forma de linguagem: utiliza letras variadas, escreve de cima para baixo, da esquerda para a direita, separa com espaços em branco três blocos de letras e lê seu texto com sentido condizente com a proposta da professora. O texto é produzido numa sala de aula em que há espaço para imaginar, criar, inventar, escrever como se sabe, opções de uma pedagogia que não abre mão dos sujeitos que as crianças são: pensantes e ativos. O embrião da escrita convencional de Mariana está aí, pleno de vida.

Figura 2 – Texto produzido pela aluna Mariana, do 1º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Material do Banco de Dados do Grupo de Pesquisa Linguagem, Cultura e Práticas Educativas

O segundo texto foi escrito em resposta a um breve período em que a professora Alice precisou se afastar por problema de saúde e outra professora assumiu a turma. A professora substituta conversou com as crianças sobre o afastamento de Alice e, sensível às falas preocupadas delas com o problema, explicou o que a acometia, mostrando uma imagem do corpo humano, e marcou no calendário o dia previsto para o seu retorno. E conversaram sobre o sentimento da saudade. Isso levou-os a pensar como poderiam se comunicar com Alice e falar de suas saudades. Decidiram-se por um bilhete e animaram-se a escrevê-lo. Discutiram os conteúdos que deveriam constar no texto, pensaram em como escrever o vocativo e a despedida, entre outros detalhes da composição. Não disponho da leitura que Mariana fez do bilhete. De qualquer modo, a situação discursiva em que se criaram os bilhetes envolveu muitas vozes, muitos sentimentos e conhecimentos. Vozes que encontraram outras vozes e se renovaram nos textos que foram escritos.

Do ponto de vista do avanço no conhecimento da escrita, observo que o conhecimento de letras da menina aumentou em relação ao texto anterior, assim

como aspectos da produção textual. Além disso, salta aos olhos a escrita do nome de Alice, que já vinha sendo copiado desde o início do semestre, juntamente com seu próprio nome e nomes de colegas. A destinatária do bilhete está explícita – esse não é um detalhe nessa escrita. Escrevemos para alguém.

Nesse viés metodológico, os textos escritos das crianças são fontes de informações para a professora sobre o processo das crianças da turma. As questões – sintáticas, morfológicas, semânticas, ortográficas e outras – são foco de conversas em sala para que escrevam mais e melhor. Não há a preocupação com a gradação de dificuldades para ensinar; os conhecimentos são apropriados pelas crianças complexamente. Nem todas as crianças se apropriam dos mesmos conhecimentos ao mesmo tempo, nem no mesmo ritmo – é o sentido dos temas trabalhados que garante a coesão do processo coletivo de aprendizagem. A construção individual de conhecimentos se funda na construção coletiva, mas segue por caminhos singulares (PACHECO, 1997).

Os processos de ensinar a ler e a escrever fundam-se na realidade discursiva socialmente referenciada da sala de aula, de que faz parte a escrita social, e convergem para a cultura letrada por caminhos singulares. Para Bakhtin (1998), a sucessiva integração e aprofundamento dos sujeitos na vida social os tornam mais livres e criativos.

O trabalho alfabetizador tradicionalmente realizado nas classes de alfabetização, ao simplificar um modo de ensinar, desvinculando as práticas de escrita do movimento histórico e cultural em que são geradas, escamoteia a complexidade da atividade de produção de textos escritos. Além disso, subestima a capacidade cognitiva das crianças. Bakhtin entende que o ato cognitivo pressupõe tanto a realidade do ato ético e quanto a da visão estética, e destaca que, pela relação com essa realidade, o ato ético ocupa posição importante como ato criador. Do ponto de vista cultural, o ato cognitivo, como ato criador, somente se torna necessário e indispensável quando relacionado com outros pontos de vista criadores, daí destacarmos a realidade discursiva das salas de aula como espaço de trabalho, focalizando as relações de ensino como relações dialógicas. O trabalho alfabetizador, mobilizando atos cognitivos e criadores de sujeitos em interação, abre-se para o ensino-aprendizagem da escrita com sentido, humano, cultural. Não se trata de atualizar conhecimentos, mas de repensar o sentido político de estar na escola e de aprender a ler e a escrever.

Conhecimento da realidade e conhecimento linguístico se enredam na proposta de alfabetização que se concretiza na relação entre discursos e fortalece os sujeitos e suas vidas na sociedade democrática, participativa. É o primeiro conhecimento que dá sentido ao segundo, na cadeia dialógica interminável de enunciados a que estão subordinadas as determinações do sistema, implicando os sujeitos nas ações discursivas da sociedade.

Referências

- ABAURRE, Maria B. M. Língua oral, língua escrita: interessam, à linguística, os dados da aquisição da representação escrita da linguagem? In: IX CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALFAL, 1990, Campinas. *Anais* [...]. Campinas: IEL/Unicamp, 1990.
- AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *INAF Brasil 2018: resultados preliminares*. São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2018. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 23 de setembro de 2018.
- BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHINOV. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 4. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernadini et al. São Paulo: Hucitec/Unesp, 1998.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luísa Neri. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003. (1ª edição: 1966).
- BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (org.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012.
- BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (org.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012, p. 9-29.
- BRITTO, Luiz Percival L. Educação de adultos: formação x pragmatismo. *REVEJ@ – Revista de Educação de Jovens Adultos*, v. 2, n. 2, p. 53-60, 2008.
- CASTRO, Gilberto de. *Discurso citado e memória: ensaio bakhtiniano sobre Infância e São Bernardo*. Chapecó: Argos, 2014.
- GOULART, C. M. A. Ensinar a ler e a escrever: novas perspectivas teórico-metodológicas. *Movimento – Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*, n.1, Rio de Janeiro, DP&A Editora, p.145-154, maio de 2000a.
- GOULART, C. M. A. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, n. 110, p. 157-175, jul. 2000b.
- GOULART, C. M. A. Processos escolares de ensino e aprendizagem, argumentação e linguagens sociais. *Revista Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 50-62, 2º sem. 2010.
- GOULART, C. M. A. Alfabetização, discurso científico e argumentação. In: LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina. *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. São Paulo: Pontes, 2011. p. 129-151.
- GOULART, C. M. A. Política como ação responsiva – breve ensaio sobre educação e arte. In: FREITAS, Maria Teresa (org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 69-93.
- GOULART, C. M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. *Revista Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9 n. 2, p. 35-51, ago./dez. 2014.
- GOULART, Cecilia M. A.; GONTIJO, Cláudia M. M.; FERREIRA, Norma S. de A. (org.) *Alfabetização como processo discursivo*. 30 Anos de A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017.

- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- HOBSBAWM, E. Introdução – Inventando tradições. In: HOBSBAWM, E.; RANGER, T. (org.) *A invenção das tradições*. Tradução Celina Cardim Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 1-14.
- KONDER, Leandro. *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia*. São Paulo: Campus, 1988.
- MORRISON, Ken. Estabelecendo o texto: a institucionalização do conhecimento por meio das formas históricas e filosóficas de argumentação. In: BOTTÉRO, J. *et al.* *Cultura, Pensamento e Escrita*. São Paulo: Ática, 1995, p. 141-200.
- MORTATTI, Maria do Rosario L. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994*. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED; São Paulo: Ed. Uneps, 2000.
- MORTATTI, Maria do Rosario L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Rev. Bras. Educ.*, v.15, n. 44, p. 329-341, ago. 2010.
- MORTATTI, Maria do Rosario L. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, 2013.
- PACHECO, Cecilia M. Goulart. *Era uma Vez os Sete Cabritinhos – A Gênese do Processo de Produção de Textos Escritos*. 1997. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997. 308p.
- ROCKWELL, Elsie. Os usos escolares da língua escrita. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 52, p. 85-95, 1985.
- SMOLKA, Ana Luiza B. *A Criança na Fase Inicial da Escrita – A Alfabetização como Processo Discursivo*. São Paulo: Cortez, 1988.
- SMOLKA, Ana Luiza B. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços da elaboração nas relações de ensino. In: GOULART, Cecilia M. A.; GONTIJO, Cláudia M. M.; FERREIRA, Norma S. de A (org.). *Alfabetização como processo discursivo*. 30 Anos de A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017. p.23-45.
- STOCK, B. *The Implications of Literacy: Written language and models of interpretation in the eleventh and twelfth centuries*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1983.
- YVYOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

A ORIGEM DA ESCRITA E A DIFERENÇA ENTRE FALA E ESCRITA: POR QUE ENSINAR ESSE CONTEÚDO PARA CRIANÇAS NÃO ALFABETIZADAS

THE ORIGIN OF WRITING AND THE DIFFERENCE BETWEEN SPEECH AND WRITING: WHY TEACH THIS CONTENT TO CHILDREN WHO ARE NOT LITERATE

Marcia Martins de Oliveira Abreu

*Universidade Federal de Uberlândia – Escola de Educação Básica
mmartinsabreu10@gmail.com*

Adriana Pastorello Buim Arena

*Universidade Federal de Uberlândia – Faculdade de Educação
dricapastorello@gmail.com*

Resumo: Esta publicação, derivada de tese de doutorado, apresenta um recorte resultante de pesquisa-intervenção com uma turma de 1º ano de uma escola pública da cidade de Uberlândia (MG), durante o mês de março de 2016. Tem como objetivo demonstrar a importância de ensinar às crianças a origem da escrita e a diferença entre a linguagem oral e a escrita desde o início do processo de alfabetização. Os resultados confirmaram a hipótese de que, quando as crianças aprendem o processo de criação, transformação da escrita e de sua forma gráfica, elas mergulham na atividade de aprender a ler e a escrever e dão aos gêneros textuais o real sentido de interação social.

Palavras-chave: Alfabetização discursiva. História da escrita. Oralidade e escrita.

Abstract: This publication, derived from a doctoral thesis, presents a part resulting of the research-intervention with a 1st grade classroom of a public school in the city of Uberlândia (MG), during the month of March 2016. It aims to demonstrate the importance of teaching the origin of the writing and the difference between oral and written language since the beginning of the literacy process. The results confirmed the hypothesis that when children learn the process of creation, transformation of writing and its graphic form, they immerse themselves in the activity of learning to read and write and give to textual genres the real sense of social interaction.

Key words: Discursive literacy. History of writing. Oral and writing language.

Introdução

Ao começar o trabalho de alfabetização numa perspectiva discursiva de ensino, considera-se imprescindível que as crianças tomem conhecimento sobre o surgimento e a existência dessa nova linguagem que elas irão aprender, a escrita, de uma forma contextualizada e discursiva.

Muitos professores, ao atuarem na alfabetização, apresentam resistência ao trabalho a partir dos gêneros textuais, sob a justificativa de que não há como se iniciar diretamente por meio dos textos por considerarem, equivocadamente, que as crianças não detêm nenhum conhecimento sobre os microaspectos da escrita.

No entanto, mesmo em uma proposta de ensino que parta dos gêneros textuais, faz-se necessária e pertinente a apresentação ou ainda o reconhecimento das letras, que já fazem parte do cotidiano das crianças, como a ferramenta utilizada para a leitura e a escrita. Nesse sentido, antes de iniciar um trabalho com textos, todos os sinais gráficos devem ser apresentados em um processo de significação, mostrando a elas de onde a escrita vem e para onde ela vai, ou seja, a história de sua constituição, em vez de se apresentar somente as letras de forma descolada de sua história.

Além do conhecimento contextualizado das letras, entende-se também como necessário que as crianças, na fase de apropriação da escrita, reconheçam e diferenciem as duas formas de utilização da língua, a escrita e a oralidade, já que esta última é utilizada diariamente por elas. Por isso, pensando nesses dois objetivos, de contribuir para a compreensão da criança sobre a forma de utilização da língua escrita, bem como o de apresentar a diferença entre essas duas formas de linguagem, é que foram idealizados dois trabalhos que antecederam a efetivação de uma proposta de alfabetização discursiva apresentada na tese defendida em 2018.

Mesmo tendo frequentado a escola por dois anos na educação infantil, ao ingressarem no 1º ano do ensino fundamental, as crianças foram informadas de que aprenderiam a ler e a escrever e que, para isso, teriam de utilizar letras e outros sinais gráficos. Foram ressaltadas informações sobre a origem e o desenvolvimento histórico e cultural da escrita sob a forma de atividades específicas. Os trabalhos foram desenvolvidos com apoio em uma contextualização sobre a origem da escrita e em uma atividade comparativa entre dois diferentes modos de uso da linguagem, o oral e o escrito. Ambas as atividades serão apresentadas ao longo deste artigo.

A origem da escrita para crianças

Utilizada em diversos setores de atividades humanas da sociedade, a escrita constitui importante ferramenta na realização de diferentes ações,

desde as formais às mais informais, nos variados contextos de uso. Devido a sua presença e uso marcante nas sociedades letradas, ela se apresenta para as crianças, ainda muito pequenas, em diferentes suportes – e, atualmente, de forma intensa, nos digitais.

A tomada de consciência acerca dessa ampla disseminação social da escrita como modalidade de língua e das relações dos sujeitos por meio dela, como instrumento de mediação, encaminhou a nossa escolha metodológica por uma alfabetização discursiva com a necessária contextualização histórica da escrita. As atividades objetivaram resgatar aspectos sobre sua origem e seu desenvolvimento, de forma que propiciassem a ampliação do entendimento sobre o papel dessa tecnologia – historicamente construída por sujeitos que nos antecederam – que se situa no núcleo dos atos culturais de ler e de escrever. Para iniciar um processo que valorizasse a discursividade, foram propiciadas discussões acerca da temática para o diálogo, além de se buscar compreender quais eram as relações estabelecidas pelas crianças anteriormente com a escrita.

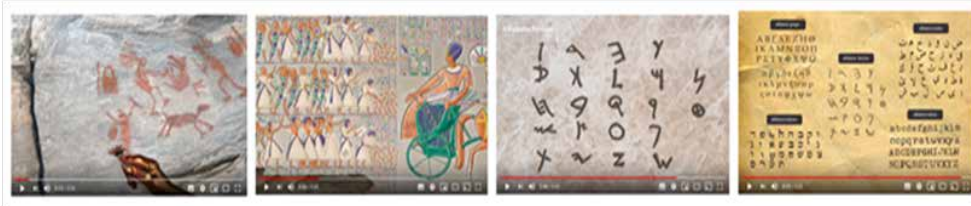
A contextualização iniciou-se por meio de duas apresentações. A primeira, uma dramatização feita pela professora-pesquisadora e demais professoras de 1º ano da escola-campo. Foi feita a simulação de uma situação de homens da pré-história com necessidade cotidiana de comunicação em que o registro gráfico foi a solução encontrada para solucionar o problema. A segunda consistiu em uma contextualização com a projeção do vídeo *A história da escrita*.

Figura 1 – Dramatização *Os homens da caverna*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 2 – Imagens do vídeo *A história da escrita*



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y4OI4wnU-Rg>. Acesso em: 12 fev.2018.

Após as duas apresentações, houve um debate com a turma para que fossem expostas as percepções das crianças acerca de seus conteúdos, sendo possível, com base nas informações do vídeo e nos posicionamentos das crianças, que elas concluíssem que a fase da escrita representada na dramatização *Os homens da caverna* foi a pictórica, primeira fase histórica da escrita que deu origem à latina. A idealização de um trabalho que considera a dimensão discursiva da alfabetização constituinte das relações cotidianas necessariamente apresenta o diálogo com as crianças, em suas diferentes formas, como elemento fundamental dos processos de ensino. A aprendizagem contextualizada é o fundamento para que a criança se aproprie da história, da cultura e do conhecimento.

Com a contextualização da origem da escrita, por meio da discursividade, as crianças, com suas percepções contemporâneas, se aproximaram de períodos da história situados em outro espaço-tempo. Entender que o homem já organizou seu pensamento por meio de símbolos traçados em paredes de cavernas ou, ainda, em blocos de argila é um caminho a ser trilhado para quem vive numa sociedade permeada de aparelhos celulares, *tablets* e tantos outros dispositivos em transformação que possibilitam outras formas de escrita. Por esse caminho, as crianças entendem, de um ponto de vista histórico, que o conhecimento e os homens se encontram em permanente transformação.

Sendo assim, acredita-se que a aproximação da criança com a origem da escrita e com suas modificações ao longo do tempo contribui para o entendimento de que, independentemente das mudanças pelas quais a escrita possa passar, ela sempre será um ato cultural de registro e também um meio de transformação humana, ou seja, “qualquer que seja a forma que a escrita tome no futuro, ela permanecerá central, à experiência humana, promovendo habilidades e registrando memórias.” (FISCHER, 2009, p. 278).

Na relação com os conhecimentos contextualizados, as crianças não apenas se apropriam deles, mas também se transformam por meio dessas apropriações. As transformações no/do homem e no/do mundo demandam adaptações, acomodações, reelaborações e análises que apenas se concretizam por intermédio da contextualização. Smolka (2017, p. 36), ao discutir sobre a dimensão discursiva da alfabetização, afirma que

[...] o modo de conceber a ontogênese na história e na cultura faz diferença nas relações de ensino. A ontogênese é assim, o lócus por excelência das (trans)formações históricas: participando ativamente das práticas sociais, apropriando-se da cultura, as crianças a (e se) transformam.

Nessa perspectiva, a alfabetização discursiva considera o sujeito histórico e cria, por isso, melhores condições para a sua apropriação e para a transformação do sujeito. Em relação ao conhecimento sobre a língua escrita, como ferramenta utilizada nas diversas relações humanas com possibilidades de modificar e ser modificada, essa contextualização pode ser considerada imprescindível aos sujeitos que estão em processo de apropriação dessa nova forma de linguagem. Por meio dela, poderão se transformar e ainda transformá-la, uma vez que “a escrita muda à medida que a humanidade se transforma. É uma dimensão da condição humana.” (FISCHER, 2009, p. 10).

Chartier (2002, p.122-123), ao tecer uma análise sobre uma possível morte ou transfiguração do leitor, e ao analisar a revolução das modalidades de produção e de transmissão de textos, ressalta a responsabilidade das novas gerações:

A observação não é destituída de importância nos debates estabelecidos quanto aos efeitos que a disseminação eletrônica dos discursos já tem, e terá mais ainda no futuro, sobre a definição conceitual e a realidade social do espaço público, no qual se permutam as informações e em que se constroem os saberes (cf. Nunberg, 1993). Num futuro que já é o nosso presente, esses efeitos serão o que, coletivamente, dele saberemos fazer. Para o melhor ou para o pior. Tal é hoje nossa responsabilidade comum.

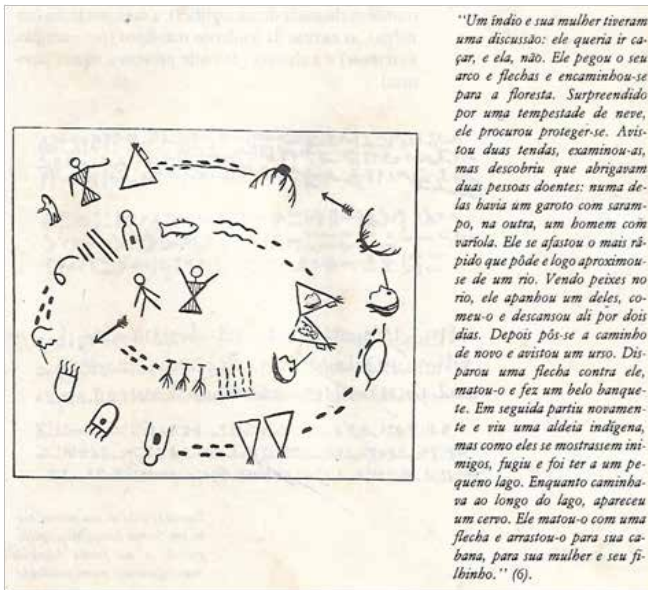
O ensino sobre a origem da língua escrita pode apresentar, para os sujeitos das novas gerações, a possibilidade não somente de acesso ao conhecimento histórico produzido, mas ainda de compreensão da atual configuração da sociedade e futuramente das diferentes formas que ela possa tomar, conscientizando-os ainda sobre a importância dessa forma de linguagem como uma necessidade humana. Vigotski (2009, p. 314), em seus estudos sobre a formação dos conceitos científicos na infância, evidenciou que, diferentemente da linguagem falada, em que “[...] não há necessidade de criar motivação para a fala”, na escrita esses motivos precisam ser estimulados. De acordo com o autor,

[...] até o início da idade escolar a necessidade de escrita é totalmente imatura no aluno escolar. Pode-se até afirmar com base em dados da investigação que esse aluno, ao se iniciar na escrita, além de não sentir necessidade dessa nova função de linguagem, ainda tem uma noção

extremamente vaga da utilidade que essa função possa ter para ele. (VIGOTSKI, 2009, p. 314).

Considera-se necessário não apenas o estímulo à escrita, mas também a criação da necessidade de sua utilização no contexto das relações humanas. Na busca pela aproximação dos sujeitos à história da escrita, na sequência, foi apresentada aos alunos a proposta de eles observarem um exemplo de escrita também da fase pictórica, com sua respectiva interpretação, de construir o registro de uma mensagem por meio de desenhos e, posteriormente, de trocaram com um colega para que pudessem “decifrar” a mensagem recebida, conforme mostram as imagens abaixo.

Figura 3 – Exemplo apresentado de escrita da fase pictórica



Fonte: CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*, 1995, p. 107.

Figura 4 – Mensagem construída pelo aluno com sua respectiva interpretação



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 5 – Mensagem interpretada por outra aluna

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Essa atividade permitiu a discussão sobre a funcionalidade da escrita. Após a apresentação das ideias que os alunos tentaram transmitir por meio de seus desenhos e os diferentes entendimentos elaborados a partir deles, ficou elucidada a importância da utilização da escrita para a troca dos pensamentos humanos, no ato da interação verbal. A discussão sobre a funcionalidade da escrita por meio da situação experienciada pela turma apresentou a possibilidade de reflexão, bem como a discussão sobre os motivos que impulsionaram a humanidade a evoluir nessa direção, com o seguinte questionamento: por que usar letras e sinais gráficos e não desenhos para se comunicar?

Para as crianças, a busca pela resposta a essa pergunta se apresentou muito instigante e ao mesmo tempo pertinente, pela evidência que elas nos apresentam, cotidianamente, de que nessa fase de seus desenvolvimentos se encontram mais ligadas ao desenho do que à escrita. No entanto, por meio de atividades como essa, que foi perpassada pela experimentação e discursividade sobre o processo de representação do pensamento, é possível que a criança entenda como a origem e a evolução da escrita foram fundamentais para o desenvolvimento da vida humana.

Fischer (2009, p. 20) destaca que a pictografia transmitia “[...] valores fonéticos representando objetos específicos e assim promovendo a identificação com a fala.” E de acordo com Bajard (2006), no decorrer dos tempos, os signos usados na escrita pictográfica deixaram de representar a fala e tornaram-se ideográficos. Esse tipo de linguagem, “[...] é um sinal prático que não representa determinado som ou letra, e sim uma ideia. Essa escrita, também chamada simbólica, é encontrada entre todos os povos primitivos.” (DONATO, 1951, p. 15). No entanto, com o decorrer dos anos, esses sinais se tornaram insuficientes. De acordo com Donato (1951, p. 15), com o tempo foi surgindo

[...] a necessidade de aumentar o número de desenhos, ou de sinais, a fim de representar as coisas que iam sendo encontradas, descobertas ou imaginadas. Não podendo aumentar indefinidamente o número desses sinais, os homens foram levados a descobrir que bem podiam combinar aqueles já em uso.

Com a combinação desses sinais, a escrita foi se definindo e possibilitando, cada vez mais, a formação do pensamento humano até os dias de hoje, em que a escrita pode ser definida como indispensável nas sociedades letradas. Fischer (2009, p. 278) ressalta

Ainda que imperfeita, a escrita se tornou uma expressão indispensável da nossa espécie social, quando começamos a nos aventurar para além dos limites conhecidos. Assim para deixarmos uma marca na criação que comunique uma forma de pensamento – esse impulso caracteriza não apenas nós, mas também nossos antecedentes imediatos de dez mil anos atrás. À medida que a escrita continua a servir e avançar a humanidade com milagres multiformes está definindo e criando uma nova humanidade.

Nessa perspectiva de identificação da necessidade de uso da escrita, as discussões foram direcionadas para que os alunos percebessem que, mesmo o desenho tendo ocupado importante papel na origem e no desenvolvimento da escrita, suas naturezas se diferenciam. Muitos alfabetizadores têm a falsa ideia de que, quando a criança já escreve, ou ainda copia, tem o total domínio da escrita e também da leitura. Essa ideia advém da concepção de que a língua seria somente um código e que, dessa forma, o que é codificado também é decodificado. Diferentemente dessa concepção, no processo de alfabetização dialógica, compreende-se que o ensino dos atos culturais de ler e escrever, atos que se cruzam na linguagem escrita, podem e devem ser apropriados para o desenvolvimento do psiquismo humano, da formação humana, em vez de serem concebidos como simples domínio de sons e sinais desconectados de um contexto. Dangió e Martins (2015, p. 212) reafirmam esse mesmo pensamento e consideram o processo de alfabetização da seguinte forma:

[...] a apropriação da escrita pela criança não se limita à aprendizagem de sons, como simples soletração, mas deve ser compreendida como um processo de aquisição de um complexo sistema de desenvolvimento das funções superiores advindo do percurso histórico cultural da criança. Há de se levar em conta que esse percurso tem início na própria necessidade natural de expressão e comunicação da criança [...].

No contexto das relações humanas, a linguagem escrita é o núcleo do ato da leitura, assim como do ato da escrita, e é entendida como instrumento utilizado de forma viva para a formação humana. Dessa forma, por meio do seu uso, os sujeitos serão capazes de se transformarem. Assim como discutem a leitura, as autoras acima analisam também o processo de escrita. Segundo Dangió e Martins (2015, p. 212),

[...] criar a necessidade de escrever deve ser uma preocupação didática do professor atento ao ensino que produz desenvolvimento, levando-se em conta as múltiplas relações da criança com a escrita, especialmente com a literatura [...].

Nessa perspectiva, os atos de ler e escrever podem ser concebidos como dois processos que cumprem seus papéis sociais e vão muito além do simples ato de reconhecimento de sons e traçados de letras. A leitura e a escrita são ferramentas da linguagem humana empregadas nas mais variadas formas de relações em situações complexas. Por isso mesmo, considera-se que elas não podem ser ensinadas e aprendidas como recursos limitados e reduzidos a simples atos mecânicos.

Foi na busca por uma alfabetização mais ampliada, contextualizada e discursiva, que considerasse a linguagem como proporcionadora de transformação e autotransformação, que as crianças foram cotidianamente chamadas a se posicionarem, a expressarem seus conhecimentos, percepções e entendimentos. Ao serem indagadas sobre as suas experiências com a escrita, foi possível verificar, pelas respostas, que ela já fazia parte de suas vidas nos mais variados contextos. Os suportes e dispositivos mais apontados por elas foram: *placas, outdoors, livros, TVs, tablets, celulares, rótulos de produtos, painéis, anúncios e nomes de lojas comerciais*. Esses dados apenas reafirmaram a convicção de que a cultura escrita se materializa para a criança contemporânea nas mais variadas situações cotidianas, com a criação de hipóteses e noções prévias sobre seu funcionamento. Jolibert (1994, p. 44) aponta que

[...] as crianças não tem esperado por nós para questionarem livremente o escrito: na rua, em casa, até na escola, elas dedicam muito tempo em avançar hipóteses de sentido sobre os cartazes, as vitrinas das lojas, as prateleiras dos supermercados, as embalagens dos produtos alimentícios, os jornais, as histórias em quadrinhos, as obras de literatura infantil, etc. Elas fazem isso a partir de indícios que vão desde ilustrações até o formato e a cor, passando, entre outros, pelas palavras e que, de todo modo, estão muito ligados ao contexto no qual tais escritos são encontrados.

As afirmações da autora permitem a reflexão sobre a potencialidade que a alfabetização assume ao oferecer acesso aos materiais gráficos e escritos para as crianças, concomitantemente a um trabalho que ofereça situações com diálogos reais. Por meio de um trabalho contextualizado e significativo com os textos, elas poderão estabelecer relações, questionar, expor opiniões, criar, refutar ou

confirmar hipóteses, obtendo impressões e realizando suas próprias leituras sobre escritas e imagens.

Na sequência, foi projetado para os alunos um documento chamado *Curiosidades sobre a escrita*, com iluminuras, de letras do alfabeto na ordem convencional e na ordem apresentada nos teclados dos computadores e, ainda, diferentes possibilidades de digitar textos com variadas fontes (tipos de letra). As iluminuras atraíram muito a atenção dos alunos, especialmente pelo aspecto da produção das imagens, pelas cores utilizadas nas pinturas e por seu tamanho reduzido. Ao visualizarem a projeção de alguns exemplos de letras capitulares, especialmente as letras B e A, alguns alunos que tinham o nome iniciado por essas letras sentiram-se em destaque:

- A. B.: *Que lindo! A letra B é a mais bonita de todas!*
 P.: *Você acha, B.? Por quê?*
 A. B.: *Porque tem esse rei com o livro na mão e eu achei bonito!*
 A. A.: *Não é por isso, não! Ela gostou do B só porque é a letra do nome dela!*
 P.: *Será? O que você acha disso, B.?*
 A. B.: *É por isso também! Mas eu achei ela mais bonita, porque eu acho rei e rainha elegantes!*
 A. A.: *É, a B tem o rei e a rainha, mas a A também é bonita!*
 (Nota de campo: 18/02/2016).

Figura 6 – Apresentação dos exemplos de iluminuras



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Essa situação estimulou a reflexão sobre a possibilidade de os sujeitos atribuírem um valor diferenciado às letras utilizadas na grafia de seus nomes, e essa hipótese foi sendo reafirmada no decorrer das atividades posteriores. Durante a apresentação das letras do alfabeto, em sua ordem convencional, foram exemplificadas diferentes aplicabilidades dessa ordem na organização de diferentes suportes utilizados pela humanidade, tais como: listas telefônicas,

agendas, dicionários, dentre outros. Já em relação ao teclado do computador foi realizada a comparação entre as duas diferentes ordens. Nesse momento, ficou evidente que muitos alunos já tinham acesso ao computador em casa, na casa de familiares ou ainda em instituições de assistência social nas quais ficavam no contraturno escolar.

Figura 7 – Comparação da ordem alfabética com a ordem apresentada no teclado do computador



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Em seguida, foi também projetada a imagem do teclado do computador, e chamou-se a atenção para os sinais gráficos que dele fazem parte, pertencentes à escrita. Entendeu-se que, mesmo ainda no início do trabalho, seria importante que os alunos conhecessem a presença desses sinais, uma vez que eles, da mesma forma que as letras, desempenham funções importantes na constituição da escrita e fundamentalmente na construção dos sentidos. Como o acesso a esses sinais nos dispositivos móveis se dá por meio do toque, diferentemente do teclado físico do computador, essa diferença também foi ressaltada. Da mesma forma, a tecla do espaço, que possibilita a separação ou ainda a constituição das palavras, foi também destacada.

Todos os caracteres, tanto as letras como os outros sinais gráficos, foram considerados no trabalho como unidades significativas da língua, uma vez que “a troca de um caractere por outro tem efeito sobre o significado: completa a palavra, transforma-a ou a destrói. É assim que a palavra *mãe* se transforma em *mão* pela troca do /e/ pelo /o/, sem pedir ajuda à fonologia e sem alterar o /ã/.” (BAJARD, 2014, p.192, grifos do autor). Sendo assim, os caracteres, para além de simples sinais gráficos, vinculados às partes maiores da escrita (palavra, frase e texto) constituem unidades de valor. Com o intuito de exemplificar as diversas possibilidades de digitação em diferentes tipos de letra, foi apresentado um mesmo texto em várias fontes. O texto selecionado e projetado foi *Aula de leitura*, de Ricardo Azevedo. Cada aluno recebeu o texto impresso em uma fonte diferente.

Na sequência, foi trabalhado o livro *ABC*, de Tatiana Belinky, para que a classe o apresentasse de forma dramatizada para as demais turmas de 1º ano. Na obra, a autora, juntamente com a ilustradora Giselle Vargas, relaciona

de forma muito criativa as letras do alfabeto com nomes de bichos, objetos, lugares, dentre outros elementos. Para essa apresentação, foram confeccionadas medalhas com as letras do alfabeto e placas com as palavras do livro para que cada um pudesse representá-las na dramatização. No entanto, no momento de distribuição das letras aconteceu um fato que chamou a atenção. Os alunos, ao perceberem que as letras seriam entregues, começaram a solicitar a letra inicial de seus nomes, mas havia vários nomes iniciados pela mesma letra e isso se tornou motivo de disputas e conflitos. Como forma de amenizar as discussões, foi adotada a estratégia de colocar os alunos na ordem da lista de chamada, ou seja, na ordem alfabética, para receberem as letras na mesma ordem, porém muitos continuaram a solicitar a troca de letras com os colegas em diferentes momentos anteriores à apresentação.

Figura 8 – Apresentação do livro ABC da Tatiana Belinky



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Esse movimento demonstrou, novamente, que os alunos atribuem às letras iniciais de seus nomes um sentido diferenciado em relação às demais letras do alfabeto. Em virtude desse fato, acredita-se que a maioria das crianças, ao chegar ao 1º ano do Ensino Fundamental, já tem uma relação estabelecida previamente na escola ou em outros ambientes com a representação gráfica do próprio nome. No caso das crianças da pesquisa, como vieram da educação infantil oferecida pela própria escola-campo, todas já tinham vivenciado diferentes situações que possibilitaram a visualização e a escrita de seus nomes nos mais variados materiais e atividades cotidianas. Portanto, já tinham uma relação prévia com a grafia deles, dentro e fora da escola.

Por meio dessas experiências que envolvem a escrita de seus nomes, acredita-se que os alunos constroem um sentido peculiar com as letras que

os compõem. Ao visualizarem a letra inicial de seu nome, as crianças não reconhecem apenas um sinal gráfico com seu significado específico, mas, de forma marcante, a indicação de seu sentido, carregado de emoções, sensações, percepções ligadas ao sentimento até de pertencimento e construído em suas relações com o grafema contextualizado na palavra, na frase e no texto. Arena (2013), ao analisar manifestações infantis no ato de apropriação da linguagem escrita, atribui à letra o estatuto de unidade quando “vinculada a uma palavra, a um enunciado ou a um discurso”. De acordo com o autor,

O significado da palavra e o sentido construído confeririam à letra o seu estatuto de unidade. Fora disso, estaria destinada a ser um elemento. Conceder a ela o estatuto de letra como unidade, portanto com função, é lidar com a complexidade da aprendizagem da língua escrita. Por essa razão afirma Vigotski (op. cit., p. 313) que, “como mostram as investigações, é exatamente esse lado abstrato da escrita, o fato de que esta linguagem é apenas pensada e não pronunciada, que constitui uma das maiores dificuldades com que se defronta a criança no processo de apreensão da escrita. (ARENA, 2013, p. 113).

Em consonância com o autor, acredita-se que a preferência manifestada pelos sujeitos pela letra que inicia seus nomes não se dá pela simples grafia de um elemento, mas pelo sentido, formado por um contexto, que essa unidade carrega, no caso do seu nome, que é único, significativo e especial. Se, antes de sua entrada na escola, a criança fosse desprovida de qualquer relação com seu nome, certamente a letra para ela não teria importância.

Considera-se pertinente a reflexão sobre a necessidade de o ensino da escrita valorizar o pensamento infantil sobre essa forma de linguagem em seus processos de construção de sentidos. Infelizmente, o que presenciamos em alfabetização são experiências que desvalorizam os conhecimentos das crianças. São, frequentemente, experiências desprovidas de sentidos, com ênfase nos sons, que dão às crianças a falsa ideia de que a única função das letras existem é a representação da sonoridade, menosprezando a função da escrita, ou seja, a criação de sentidos, tanto por quem escreve, quanto por quem lê. Ainda de acordo com Arena (2013, p.113),

[...] as letras, pelas razões encontradas em Vigotski (op. Cit.), não teriam apenas a função única e incontestável de representar o fonema, mas, como unidade, participaria da construção dos sentidos e, por essa mesma razão, pode exercer funções múltiplas que levam uma criança, no processo inicial de alfabetização, a fazer escolhas que não coincidem com a expectativa docente, sempre à espera de uma correspondência grafema-fonema convencional.

Ao ingressarem na escola, as crianças já têm um percurso de experiências com a escrita, que não podem ser ignoradas pelo alfabetizador. Ao contrário, se fossem bem aproveitadas, propiciariam uma alfabetização significativa. Acentua-se a convicção de que os métodos de alfabetização de abordagem sintética, que priorizam a decodificação, como o fônico, além de não contribuírem para o processo de criação de sentido, prejudicam a formação de leitores. Bajard (2006, p. 503) alerta:

Nessa necessidade de extrair a pronúncia antes do sentido, de decodificar a palavra antes de compreendê-la, de dominar o sistema alfabético antes de atingir a compreensão, sempre a abordagem do sentido é relegada a uma fase posterior. O método adia o acesso à compreensão, obrigando a criança a cumprir tarefas mecânicas para atingi-la. Não é à toa que a criança dedicada apenas à decodificação – isto é, a uma atividade que opera fora de qualquer significado – apresenta dificuldades para elaborar o sentido, como o atesta a massa de analfabetos funcionais.

Ao contrário de considerar a língua escrita como transcrição do oral, o estudo partiu do entendimento de que a língua escrita é, fundamentalmente, ideográfica e autônoma. Por meio dessa consideração, tem-se a convicção de que todos componentes da língua escrita, inclusive as letras e outros sinais gráficos (til, crase, dentre outros), são unidades significativas. Entender a autonomia da língua escrita em relação à oralidade exige a compreensão sobre as diferenças existentes entre as duas linguagens. Ambas se diferenciam pela natureza de suas unidades constitutivas e que remetem ao que Bajard (2014) considera como códigos distintos: o fonográfico e o tipográfico. Segundo Bajard (2014, p.192),

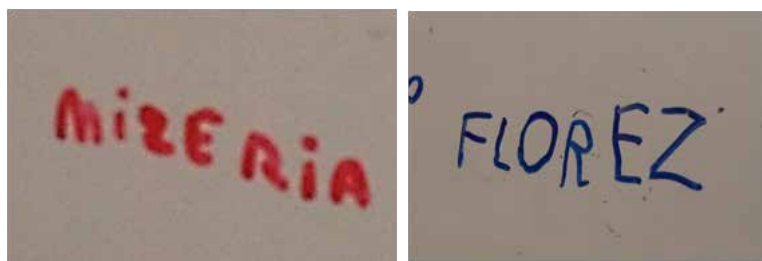
O caractere se torna assim, *a menor unidade visual capaz de acarretar uma mudança de significado*. Essa abordagem acaba reintroduzindo o sentido na unidade elementar da escrita. Se tanto o /h/ quanto /c/ podem conferir à concatenação de caracteres /*omem*/ o estatuto de palavra – *homem* ou *comem* -, é coerente atribuir a função semântica – como ocorre no /h/ - também ao valor visual do /c/. Se todos os caracteres se endereçam ao olho, apenas uma parte deles se remete aos sons. O código fonográfico é um subconjunto do código tipográfico, ou seja, ortográfico. (Grifos do autor).

Torna-se totalmente inviável o ensino da língua escrita de forma dependente da língua oral, uma vez que na língua escrita materna não há correspondência biunívoca entre os sons e os sinais gráficos. Para que os sinais correspondessem às unidades sonoras, necessário seria que houvesse apenas um grafema para cada fonema, o que não ocorre nas convenções da nossa língua. Temos

diferentes letras que representam um mesmo som, como é o caso do fonema /s/ (*almoço, missa, excesso, cedo, auxílio...*) e diferentes fonemas representados convencionalmente pela mesma letra, como é o caso da letra **X** (*táxi, exército, xadrez, exclusivo...*).

A título de exemplo foram selecionadas amostras de escritas de palavras realizadas no contexto da alfabetização discursiva que, apesar de serem convencionalmente grafadas com a letra **S**, suas pronúncias sugerem o uso de outras letras, como pensaram os sujeitos que as representaram nas imagens abaixo.

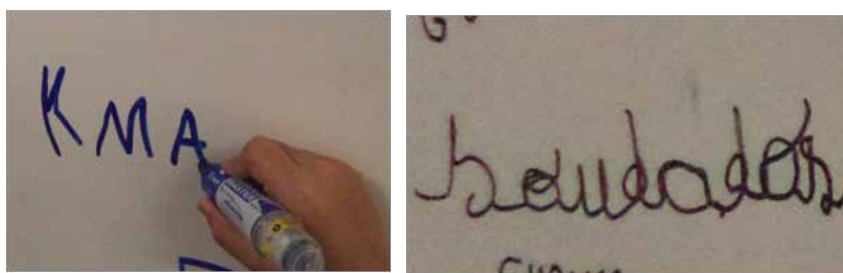
Figura 9 – Representação das palavras: *miséria e flores*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Ao observar as tentativas infantis na fase de apropriação da língua escrita, fica explícita essa falta de correspondência entre som e letra no sistema de escrita alfabético. Se as crianças se basearem na correspondência letra/som para escrever as palavras, inevitavelmente cometerão erros de ortografia que serão completamente justificáveis, como se pode ver nos exemplos.

Figura 10 – Representação das palavras: *cama e soldado*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Em razão dessa falta de correspondência entre a representação gráfica da língua e sua pronúncia, ficam reconhecidos aspectos da autonomia da escrita em relação ao oral. De acordo com Ferreiro (2004, p. 140),

Não há correspondência unívoca entre letras e fonemas (nas diferentes escritas alfabéticas, há poligrafias para o mesmo fonema e polifonia para um mesmo grafema). Não há correspondência unívoca entre as

segmentações do escrito – as palavras gráficas – e os morfemas. A maiúscula e o ponto segmentam orações, entidades que só têm realidade na escrita.

Além da falta de correspondência entre letra e som, existem elementos da fala que jamais estarão presentes na escrita, e outros aspectos convencionais da língua escrita que, conforme a exposição da autora, só têm realidade na escrita. Por todas essas ambiguidades da língua escrita, entende-se que na alfabetização deva ser prioritária a interação da criança com os aspectos gráficos de forma independente do som. A alfabetização aqui defendida valoriza fundamentalmente o mundo gráfico.

Foi pensando na importância da escrita na sua forma mais comum nos contextos sociais, com todas as suas ambiguidades, e nos estudos de teóricos como Bajard (2014), Bernardin (2003), Arena (2013) sobre a natureza da leitura, que se optou pela apresentação de todos os textos em dupla caixa, tanto nessa contextualização inicial como em todo o decorrer do processo. As letras apresentam muitas variações gráficas que podem confundir a criança que está no processo de apropriação da escrita, quando o professor não lhes apresenta essas variações todas ao mesmo tempo. Para explicitar esse aspecto, tomam-se os exemplos de Cagliari (1995, p. 97),

De fato **A** é tão diferente de **a** quanto **p** é diferente de **m**, por exemplo; **p**, **b**, **d** e **g** são muito mais semelhantes entre si do que **b** e **B**, **g** e **G** etc. Vivemos num mundo onde a escrita se realiza através de muitos tipos de alfabetos. Como aprendemos a ler todos eles, não tomamos consciência dessa realidade. Para nós, adultos, qualquer **A** é **A**, seja ele escrito como for. Quando a criança começa a aprender a escrever, ninguém lhe diz isso e, muitas vezes, ela fica admirada diante das coisas que a professora (e os adultos) fazem com as letras. Com o tempo acaba aprendendo indiretamente o que a escola pretende. O grande problema nesse caso é que **a escola ensina a escrever sem ensinar o que é escrever**, joga com a criança sem lhe ensinar as regras do jogo. (Grifos do autor).

É importante que desde o início da alfabetização as crianças tenham contato com a escrita em caixa dupla, que todo o material selecionado para o desenvolvimento do trabalho seja apresentado a elas da forma como circulam socialmente. No contexto das orientações sobre a utilização do caderno, foi explicitado para os alunos que a escrita seria registrada no sentido convencional. Aspectos do vídeo *História da escrita* foram retomados por apresentar escritas na vertical, desenvolvidas pelos povos de países orientais.

A oralidade e a escrita: distintas formas de linguagem

Por ter o objetivo de desenvolver um viés discursivo de ensino em que os textos seriam a matéria primeira de referência, além da contextualização da história da escrita, conforme descrito acima, considerou-se fundamental também oferecer às crianças a experiência de diferenciarem a língua oral da escrita. Foi idealizada uma sequência de atividades comparativas entre as duas formas de uso da língua¹ por meio de textos orais e escritos produzidos pelos próprios sujeitos. Inicialmente, foi feita uma seleção de algumas situações cotidianas vivenciadas pelas crianças, filmadas enquanto se expressavam oralmente. Foram situações de expressão oral que fizeram parte da rotina da turma, tais como breves relatos sobre o final de semana em roda de conversa, a opinião a respeito de uma apresentação e um recado concernente a algo que ocorreria na escola.

Após a escolha dessas situações, os textos orais, registrados nas filmagens, foram transcritos, para manter na escrita todos os elementos da oralidade expressos pelas crianças, tais como pausas, repetições, prolongamentos e toda a imprevisibilidade e redundância da oralidade. Ao todo foram selecionadas e transcritas quatro situações, distribuídas em seguida para a turma, dividida em quatro grupos de quatro ou cinco alunos. Na distribuição, os alunos sabiam que o trecho recebido representava uma fala que eles haviam ouvido na escola recentemente, e que o objetivo da atividade era tentar entender do que se tratava aquela mensagem escrita, identificando qual era a situação de referência, ou seja, do que se tratava aquele texto que era oral na origem, mas tornado gráfico em seguida. Pensando em relações com o outro nesse processo, a divisão das crianças foi organizada de forma que cada grupo contasse com crianças que se encontravam em diferentes momentos do processo de alfabetização.

Figura 11 – Leitura do texto oral transcrito



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

¹ Esse trabalho foi idealizado tendo como inspiração as atividades de retextualização propostas por Luiz Antônio Marcuschi em seu livro *Da fala para a escrita*.

Posteriormente, cada grupo expôs para a turma a sua particular atribuição de sentidos ao texto.

Figura 12 – Registro de uma das apresentações



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Após a apresentação de todos os quatro grupos, foram projetadas para a turma as filmagens referentes às situações com as respectivas falas. Ao assistirem às filmagens, as crianças ficaram muito surpresas, pois viram que eram trechos de falas que haviam sido verbalizadas por elas, mas que, no momento de tentativa de leitura nos grupos, não conseguiram identificar. Foi então esclarecido que, quando se faz a tentativa de transcrever para a escrita algo que fora falado, jamais uma forma será igual à outra, pois a escrita e a fala são dois modos distintos de uso da língua. Ressaltou-se também que ambas são de extrema importância para as relações humanas, mas cada uma delas tem a sua especificidade. Marcuschi (2010, p.17), a esse respeito, afirma que

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações linguísticas, sociais, dialetais e assim por diante.

Na sequência foi escolhido, pela turma, um dos textos orais transcritos para coletivamente ser realizada a sua reestruturação para a forma convencional de escrita. Para a efetivação dessa atividade, foram novamente retomadas, sob a forma de projeção, tanto a filmagem da situação oral selecionada, como a sua respectiva transcrição, para que a turma reestruturasse o texto oral transcrito. O texto abaixo, referente ao depoimento do aluno **A**, é o que foi selecionado para a reflexão coletiva, e sua transcrição já havia sido distribuída e discutida por um dos grupos.

Figura 13 – Registro da filmagem e sua respectiva transcrição



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No momento em que a leitura foi realizada, as crianças do grupo foram questionadas sobre o que o texto dizia. Elas então responderam que só sabiam que era alguém *que gostava muito de bicicleta e que estava treinando!* No momento posterior, a turma toda foi chamada a reestruturá-lo. O processo de reestruturação passou por diversas substituições, adequações de termos, supressão de repetições, inserções de sinais e novas palavras para ajudar o leitor a entender o texto e o contexto envolvido em sua produção. Para isso, as crianças foram alertadas de que o depoimento poderia ser considerado um relato oral, então, seria feita a tentativa de aproximar o relato oral de um relato escrito sem perder a sua essência, sua ideia principal ou ainda seu sentido. Essa experiência foi muito profícua porque possibilitou a percepção de algumas das diferenças entre as duas práticas.

O processo de reestruturação coletiva passou por diferentes versões e suscitou diferentes reflexões. Após as várias tentativas, o texto foi finalizado conforme demonstram a seguir as duas últimas versões:

Quadro 1 – Penúltima versão do processo de reestruturação

No dia 3 de março de 2016, o aluno A. contou para os coleguinhas na roda de conversa sobre o seu final de semana. Ele contou que brincou, o dia inteirinho, com a sua bicicleta e treinou e fez muitas manobras com ela. Ele também contou que foi no Parque do Sabiá.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Quadro 2 – Última versão do processo de reestruturação

No dia 3 de março de 2016, o aluno A. da Escola de Educação Básica da UFU falou na roda de conversa para os coleguinhas do 1º ano “C” sobre o seu final de semana. Ele contou que brincou, treinou e fez muitas manobras com a sua bicicleta e também que foi no Parque do Sabiá, nesse dia.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Especialmente as repetições chamaram a atenção da turma, tanto do pequeno grupo que fez a tentativa de interpretação da transcrição digitada, quanto da turma toda ao assistir a filmagem, conforme revelam as falas no momento de sua projeção:

A. G.: *Nossa, repetiu demais ‘bicicleta’!*

A. P.: *Repetiu mesmo, toda hora ele falou ‘bicicleta’!*

A. A.: *Foi mesmo, bem que ele falou que brincou com ela o dia inteiro, porque ele fez tudo com a bicicleta.*

(Nota de campo: 09/03/2016).

Os alunos foram alertados que repetimos as palavras ou ainda retomamos expressões e ideias nas conversas informais do dia a dia e nessas situações não percebemos as repetições. Foi projetada novamente a situação de relato da aluna I, também sobre o final de semana, que também apresentou várias repetições. Ao abordarem os fatores constitutivos da atividade conversacional, Fávero, Andrade e Aquino (2005, p. 21) esclarecem algumas características de textos conversacionais que diferenciam a língua falada e a língua escrita:

Dado o caráter de imprevisibilidade em relação aos elementos estruturais, o texto falado deixa entrever plenamente seu processo de organização, tornando-se possível perceber sua estrutura, bem como suas estratégias organizacionais. Dessa forma, observam-se nessa modalidade de texto muitos cortes, interrupções, retomadas, sobreposições etc., de onde se deduz que, se o sistema da língua é o mesmo, tanto para a fala quanto para a escrita, as relações sintáticas são de outra ordem.

Além da repetição da palavra *bicicleta*, outro aspecto que chamou a atenção das crianças, na situação analisada, foram as pausas realizadas entre as

palavras, marcantes no texto oral, nos momentos de organização do pensamento e escolha das palavras. No entanto, esse aspecto só foi percebido pela turma no momento da projeção da filmagem. Somente ao assistirem o depoimento, as pausas foram percebidas, pois, apesar de terem sido inseridas reticências na transcrição com o intuito de apresentar as pausas expressas, as crianças ainda não conheciam a função desse sinal.

A retomada da projeção demonstrou alguns aspectos envolvidos no processo da oralidade e, como a pausa foi o aspecto que mais chamou a atenção, ela foi a mais discutida, juntamente com a reafirmação a respeito da diferença do texto oral em relação ao escrito, conforme algumas falas demonstraram após nova projeção do depoimento oral do aluno:

A. H.: *Que engraçado! Ele para toda hora!*

P.: *Então! É porque nesses momentos o A. devia estar pensando e tentando se lembrar de como nos contar sobre tudo que ele havia feito, foi isso, A.? Você se lembra no que pensava quando disse isso?*

A. A.: *Eu queria falar, quando você estava filmando, tudo que eu tinha feito com a bicicleta, só que eu esqueci que tinha ido também no Parque do Sabiá, aí depois eu parei e lembrei que tinha ido no parque, aí eu falei!*

P.: *Então, quando estamos falando as palavras, elas saem numa sequência uma após a outra e, quando estamos falando de algo que já passou, fazemos ao mesmo tempo o esforço de lembrar e às vezes precisamos dessas pausas na fala. Isso acontece não é só com o A., não, com todo mundo é assim. Mas então, quando eu fui passar o que o A. falou para a escrita, para mostrar que tinha essas paradas na fala dele, eu coloquei esses três pontinhos, que se chamam reticências, que dão ideia, na verdade, de continuação, de que a fala ainda vai continuar e pode ser de tempo também, assim como a vírgula, mas, como era um tempo maior do que a pausa da vírgula, eu preferi colocar as reticências. Mas, mesmo assim, mesmo se vocês soubessem já o que eram as reticências, não teria como saberem quanto tempo o A. ficou sem falar nada apenas com a leitura do texto; somente quando assistiram ao vídeo com a fala dele é que deu para saber como é esse tempo, não é mesmo? Já quando ele fala: “empinei na bicicleta fazendo algumas manobras”, ele diz tão rápido que parece ser tudo junto, mas aqui, na escrita, se não dermos os espaços entre as palavras, não tem como quem for ler entender o que está escrito. Estão vendo como o que a gente fala é diferente do que a gente escreve?*

(Nota de campo: 09/03/2016)

Com as formas discursivas derivadas a partir das identificações das particularidades tanto do texto oral como do escrito, teve-se o entendimento de que o trabalho idealizado teve papel importante no início de seus processos de apropriação da língua escrita. Mesmo ainda estando presente na maioria dos

contextos escolares, a ideia de que existe uma relação da fala com a escrita na sua totalidade, essa forma de pensar a escrita, quando imposta às crianças, mais dificulta do que contribui para o processo de alfabetização. Assim, considera-se que a distinção entre as duas formas de língua nessa fase seja importante. Ferreiro (2004, p. 153), ao falar das relações de dependência e de independência entre a oralidade e a escrita, diferencia a fala da escrita afirmando que,

Ao fazer-se escrita, a linguagem transforma-se em um novo tipo de objeto com outras propriedades. Essas novas propriedades são as que, por sua vez, vão contribuir para gerar novos observáveis: escutamos a fala em termo de palavras definidas pela escrita.

E ainda, segundo Bajard (2012, p. 12), a

[...] presença das mesmas palavras na oralidade e na escrita não induz um tratamento idêntico. Na realidade, se a palavra escrita é visualmente individualizada na linha pelos espaços em brancos que a cercam, a palavra ouvida é embutida na cadeia sonora, o que acarreta diferenças entre as operações cognitivas a serem realizadas para entender um discurso oral para compreender um texto.

Ao idealizar o referido trabalho comparativo, duas concepções constituídas a partir da leitura de Marcuschi (2010) ampararam o entendimento dessas diferenças. Apesar de as duas formas de linguagem, a escrita e a oralidade, serem diferentes formas de manifestação humana que podem se relacionar, uma não se sobrepõe à outra e também uma não representa a outra. De acordo com o autor, o homem se constituiu historicamente como um ser que fala por muito mais tempo do que como um ser que escreve, mas esse fato não é suficiente para embasar a concepção de que “[...] a oralidade seja superior à escrita, nem traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto equivocada, de que a escrita é derivada e a fala é primária.” (MARCUSCHI, 2010, p. 17). Nesse sentido, as duas formas de linguagem são de naturezas diferentes, cada qual com suas especificidades. De acordo com Bajard (1992, p. 38), existe uma certa relação entre a língua escrita e a língua oral, que não pode ser negada, mas essa relação é mínima quando se consideram os variados caracteres da escrita que não têm relação nenhuma com o som. De acordo com o autor,

A escrita existe há milhares de anos. Nascida da necessidade de transcrição do oral, ela se libertou e tornou-se uma outra representação da língua. Mantendo uma parcela de sua vinculação inicial com o oral, ao mesmo tempo conquistou sua autonomia em relação a este. A escrita funciona ao mesmo tempo como um sistema fonográfico e como um sistema ideográfico. Pode ser apresentada à criança em sua

relação com a língua oral e/ou como sistema que goza de autonomia em relação a essa última.

A relação do som com a escrita não é fiel em todo o sistema, na sua totalidade. “Sem contar que as correspondências entre os dois sistemas não esgotam o funcionamento nem da escrita, nem da fonologia [...]” (BAJARD, 2012, p. 86). Portanto, o trabalho da escrita de uma forma comparativa com a oralidade pode se caracterizar como uma possibilidade de diferenciação e valorização de ambas, com suas particularidades. Tanto a fala como a escrita permitem diferentes utilizações em variados contextos e situações, pois, assim como a fala tem suas particularidades, da mesma forma a escrita “[...] não pode ser tida como uma representação da fala [...]” (MARCUSCHI, 2010, p. 17). Foi a partir desse entendimento que se considerou pertinente desenvolver um trabalho comparativo entre as duas formas de linguagem com as crianças que se encontram em processos de desenvolvimento da língua oral e de apropriação da língua escrita. Essa distinção deve estar clara para os alfabetizadores que, ao criarem situações como a descrita, poderão ampliar as diferentes percepções dessas duas formas distintas de linguagem.

Os estudos de Vigotski (2010) evidenciaram que, para a criança se apropriar da escrita, diferentemente do que ocorre com a fala, ela precisa tomar consciência da forma gráfica da língua, ou seja, “os signos da linguagem escrita e o seu emprego são assimilados pela criança de modo consciente e arbitrário, ao contrário do emprego e da assimilação inconscientes de todo o aspecto sonoro da fala.” (VIGOTSKI, 2009, p. 318). Por meio dessa evidência, o autor revela que, desde o início do desenvolvimento da língua escrita pela criança, estão presentes a consciência e a intenção, orientando esse processo.

Ao exemplificar com alguns elementos que se encontram numa modalidade da língua e não são possíveis de serem representados por outra em seu uso, Marcuschi (2010, p. 17) afirma que

[...] a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipo de letras, cores, formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representados.

Além da oportunidade de diferenciação entre essas duas formas de linguagem, vale ainda ressaltar que a atividade proporcionou também a compreensão da importância do conhecimento do contexto, tão reafirmado no item anterior. Sem a contextualização do texto oral ou escrito, fica muito difícil o entendimento, a apreensão do sentido, do enunciado, do signo apresentado.

Mesmo nos textos orais transcritos, retirados do contexto da sala de aula e verbalizados pelas próprias crianças, elas não identificaram na forma escrita seus reais contextos de produção. Isso nos ajuda a pensar também nas atividades descontextualizadas que são propostas em escolas, e nas diferentes possibilidades de valorização e ampliação dos conhecimentos que as crianças já detêm do uso da língua ao iniciarem seu processo de escolarização.

Conclusão

Infelizmente ainda estão presentes, na atualidade, diferentes práticas alfabetizadoras descontextualizadas, desprovidas de discursividade, impostas às crianças. Muitas delas, mesmo partindo de textos, não os utilizam como mediadores em processos de troca de sentidos entre autor e leitor; ao contrário, eles são utilizados como pretexto para a aprendizagem da parte técnica da escrita, com a valorização de suas partes constituídas por seus respectivos sinais, com desprezo pela dimensão discursiva.

As interações sociais, estabelecidas pela fala e pela escrita, vivenciadas na alfabetização, podem e devem ser aproveitadas no processo de elaboração e transformação sócio-histórica dos sujeitos, em que seja considerado o valor do outro no processo de ensino-aprendizagem, em termos vigotskianos. A língua, num processo discursivo, se apresenta, com seus signos e enunciados, como mediadora para a transformação cultural, histórica e psíquica dos sujeitos. Essa forma de perceber a língua, pela fala ou pela escrita, contribui para a reflexão sobre a importância de um trabalho na alfabetização que valorize a dimensão discursiva.

A escrita e a oralidade precisam ser mais vividas do que decodificadas no interior das escolas. Como formas de trocas vinculadas à vida e às relações sociais que se estabelecem com o outro, podem e devem se constituir como ferramentas de transformação humana, acima de tudo. Foi em consonância com esse pensamento que nasceu a idealização dessa possibilidade discursiva de ensino da língua escrita.

Referências

ARENA, D. B. As letras como unidades históricas na construção do discurso. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 109-123, jan./abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 jul. 2018.

BAJARD, É. Afinal, onde está a leitura? *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, n. 83, p. 29-41, nov. 1992

- BAJARD, É. Nova embalagem, mercadoria antiga. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, p. 493-507, set./dez. 2006.
- BAJARD, É. *A descoberta da língua escrita*. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.
- BAJARD, É. Manifesto dos usuários da escrita. *Ensino em Re-Vista*. Uberlândia, v. 21, n. 01, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/issue/view/1024>. Acesso em: 28 out. 2018.
- BERNARDIN, J. *As crianças e a cultura escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1995.
- CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. Trad. Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.
- DONATO, H. *A palavra escrita e sua história*. 2. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1951.
- DANGIÓ, M. S.; MARTINS, L. M. A concepção histórico-cultural de alfabetização. *Germinal: Marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, jun. 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13214/9533>. Acesso em 23 nov. 2018.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V.; AQUINO, Z. G. O. A. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FERREIRO, E. Escrita e Oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalingüística. In: FERREIRO, E. et al. *Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FISCHER, S. R. *História da escrita*. Trad. Mirna Pinsky. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- JOLIBERT, J. *Formando crianças produtoras de textos*. Trad. Walkiria M. F. Settini, Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. v. 2.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SMOLKA, A. L. B. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. In: GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. de A. (org.). *A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita*, São Paulo: Cortez, 2017.
- VYGOTSKY, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.
- VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: VYGOTSKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-116.

APORTACIONES DE UN PROGRAMA DE POSGRADO A LA ALFABETIZACIÓN MEDIANTE PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE. UN ANÁLISIS DESDE LA EXPERIENCIA DE UN PROFESOR DE ESCUELA MULTIGRADO

CONTRIBUTIONS OF A POSTGRADUATE PROGRAM TO LITERACY THROUGH SOCIAL LANGUAGE PRACTICES. AN ANALYSIS FROM THE EXPERIENCE OF A MULTIGRADE SCHOOL TEACHER

Epifanio Espinosa Tavera

*Universidad Pedagógica Nacional Unidad 122
espitave@hotmail.com*

Christian Iván Laurel Pioquinto

*Secretaría de Educación Guerrero
cchristianivann_1981@hotmail.com*

Resumo:

Se examinan las formas en que los programas profesionalizantes de posgrado pueden contribuir a que los docentes de educación básica promuevan la alfabetización inicial desde una perspectiva sociocultural. Desde el enfoque de la sistematización de experiencias, reconstruimos y analizamos algunas de las prácticas de alfabetización promovidas por un maestro de escuela multigrado en el transcurso de sus estudios en un programa de maestría. Asimismo, exploramos algunos aspectos del trayecto formativo que favorecieron la producción de comprensiones y saberes prácticos del docente para promover, en el aula multigrado, la alfabetización de sus alumnos mediante la producción y lectura de textos para conseguir propósitos compartidos.

Palavras-chave: Formación docente; estudios de posgrado; alfabetización inicial; prácticas sociales del lenguaje; saberes docentes.

Abstract:

This paper examines the ways in which graduate professionalizing programs can contribute to basic education teachers promoting initial literacy from a sociocultural perspective. From the experience systematization approach, we reconstruct and analyze some of the literacy practices promoted by a multigrade school teacher during his studies in a master's program. Likewise, we explore some aspects of the formative path that favored the production of teachers' understandings and practical knowledge to promote,

in the multigrade classroom, the literacy of their students through the production and reading of texts to achieve shared purposes.

Key words: Teacher training; postgraduate studies; initial literacy; social practices of language; teaching knowledge.

Introducción

En México, como en muchos países latinoamericanos, desde la década de los noventa, se han emprendido reformas curriculares en la educación básica que demandan importantes transformaciones de las prácticas pedagógicas. Para la enseñanza de español, a partir de entonces, se incorporaron enfoques pedagógicos centrados en los usos y funciones sociales del lenguaje; primero con el enfoque comunicativo y funcional, y desde 2013, con la perspectiva de las prácticas sociales del lenguaje.

En la alfabetización inicial, la incorporación de los usos y funciones sociales del lenguaje se enfrenta con grandes desafíos. Las prácticas históricas centradas en la adquisición del código alfabético, son parte importante de la cultura escolar e inciden en las prácticas de alfabetización. En general los maestros, los directores y también los padres, esperan que los niños puedan leer y escribir al concluir el primer grado (ESPINOSA, 2015; TALAVERA, 1992). En este sentido, la proposición de que los niños participen en la lectura y producción de textos al mismo tiempo que se apropian del sistema de escritura, ha sido particularmente desconcertante y problemático para muchos docentes. Desde su perspectiva, leer y escribir textos, cobra sentido cuando los niños tienen ya un cierto dominio del sistema alfabético de escritura (ESPINOSA, 2014; MERCADO, 2002).

Tyack y Cuban (2001), se refieren a la cultura escolar como una especie de gramática, un conjunto de creencias y expectativas implícitas que, incorporadas de manera inconsciente, definen para maestros, padres y alumnos lo que puede y debe hacerse en la escuela. No obstante, la cultura escolar no permanece estática, ni las prácticas de alfabetización. Estudios brasileños y mexicanos muestran formas heterogéneas y móviles con que los docentes se han apropiado de las reformas curriculares para alfabetizar a los niños (ARNOLDI, 2014; ESPINOSA, 2014, 2015; MORAIS, 2009; OLIVEIRA, 2004; ZIBETTI, 2005). Dan cuenta, por ejemplo, de usos múltiples y variables de la lectura de textos que ofrecen a los niños algunas posibilidades de contacto y experiencia con sus funciones en la vida social. Aunque en menor medida, también documentan prácticas que involucran a los alumnos en la producción de textos (ESPINOSA, 2014, 2015; ZIBETTI, 2005).

De manera importante, estos estudios muestran cómo en estas

apropiaciones, con mayor o menor énfasis, las nuevas perspectivas coexisten y se articulan con saberes docentes tradicionalmente empleados en la alfabetización, como los relativos a la enseñanza sistemática de las letras. Las formas en que cada maestro singular articula una y otra perspectiva –los saberes que producen para la alfabetización- está mediada por su historia personal y su trayectoria profesional, las condiciones en las que laboran y los programas de formación en los que ha participado (ARNOLDI, 2014; ESPINOSA, 2014, 2015; MERCADO, 2002; ZIBETTI, 2005).

Las propuestas y las prácticas de formación de los docentes, sin embargo, más allá de sus propósitos declarados, no siempre han favorecido la producción de saberes pertinentes para alfabetizar a los niños como activos lectores y productores de textos (DE OLIVEIRA, 2018). Las formas en que se relacionen los procesos formativos con las prácticas de los docentes alientan o limitan la producción de estos saberes. Espinosa (2014) y Zibetti (2005), examinaron las prácticas de alfabetización de maestras que involucraban activa y reflexivamente a los niños en el trabajo con textos con motivaciones diversas, identificaron su participación en programas de formación continua que ellas valoraban positivamente por su estrecha relación con la práctica en el aula. Estos programas se caracterizaban por promover el trabajo colaborativo de las docentes en la planeación de acciones pedagógicas, en su valoración y en la reflexión compartida de sus experiencias, de sus dudas y de sus dificultades.

La articulación de la formación y la práctica docente parece más endeble en los programas más institucionalizados orientados a la obtención de títulos y grados académicos, como las licenciaturas para maestros en servicio desarrolladas en Brasil y México. Aunque estos programas se proponían apoyar a los docentes en la transformación de sus prácticas mediante la reflexión de su quehacer cotidiano, su incidencia fue mayor en el discurso de las maestras que en sus prácticas alfabetizadoras (ARNOLDI, 2014; OLIVEIRA, 2004; MORAIS, 2009).

Al examinar la relación que se promovía en estos programas entre los maestros y los textos, Sarti y Bueno (2007) identificaron el predominio de usos de la teoría propios del ámbito de la academia y la investigación que distanciaban a los maestros de sus necesidades y saberes docentes. Así, aunque ellos se apropiaron de los modos de trabajar con los textos académicos, los consideraban de escasa utilidad para mejorar la enseñanza. Los usos de la lectura y la consecuente producción de textos propios de la academia en programas de titulación y de posgrado para docentes, como los ensayos, reportes y tesis de investigación, más que apoyar, parecen dificultar la posibilidad de que los maestros expresen en estos formatos sus haceres y saberes (HERNÁNDEZ, 2017) y, en consecuencia, la posibilidad de explorar y producir nuevas comprensiones y saberes sobre la enseñanza. Pero ¿son

posibles otras formas de propiciar en estos programas un tipo de relación de los maestros con las teorías y perspectivas pedagógicas que se conecte con su quehacer cotidiano y propicie la producción de nuevos saberes? ¿Es posible que en el marco de estos programas los maestros puedan reformular prácticas de fuerte tradición histórica en la escuela como la alfabetización inicial? En este trabajo analizamos algunos indicios en este sentido.

Reconstruimos algunas de las prácticas de alfabetización realizadas por un maestro de escuela multigrado durante sus estudios en un programa de maestría orientada a la profesionalización. Examinamos posteriormente algunos de los procesos propiciados durante el posgrado, con el propósito de hacer comprensibles sus posibles conexiones con las prácticas y saberes movilizados por el maestro en la alfabetización de los niños.

Iniciamos describiendo brevemente algunas particularidades del programa de maestría, así como el proceso metodológico que emprendimos.

La maestría en Educación Básica

La Maestría en Educación Básica (MEB) es un programa que imparte la Universidad Pedagógica Nacional mediante sus Unidades diseminadas en los diferentes estados de México. Está dirigido a maestros en servicio de educación básica –preescolar, primaria y secundaria. Su propósito es contribuir al fortalecimiento de las competencias de los profesores para la mejora de sus prácticas educativas. Se propone tomar como punto de partida los problemas que enfrenta cotidianamente y propiciar la reflexión de su práctica a la luz de las teorías y enfoques pedagógicos contemporáneos.

La MEB tiene un diseño modular, contempla seis módulos. Los tres iniciales están previstos como un área de formación común y los tres restantes como formación específica en alguna de las especializaciones que ofrece, las cuales están relacionadas con los campos formativos del currículum de la educación básica, o con la atención de necesidades y tareas educativas como la inclusión y la gestión escolar.

La experiencia que enfocamos se desarrolló en una Unidad UPN del estado de Guerrero. Una de las entidades con más bajo índice de desarrollo en México y mayor rezago educativo; el 43% de sus escuelas primarias son multigrado¹.

A diferencia del diseño nacional, en esta Unidad, la formación especializada se inicia y prolonga a lo largo de todo el programa. Un dispositivo central que articula y orienta los procesos formativos es la intervención educativa. A partir de una situación insatisfactoria enfrentada en su quehacer cotidiano, predominantemente relacionada con el desempeño escolar de los niños, los

¹ Estas escuelas se ubican en pequeñas comunidades rurales; un maestro atiende dos o más grados y, en varias, hasta los seis grados que comprende la educación primaria.

profesores-estudiantes (PE) se ocupan en el diseño y la implementación de alternativas pedagógicas que mejoren sus prácticas y los aprendizajes de sus alumnos. Asimismo, se implican en el análisis y la sistematización de la experiencia vivida durante la intervención.

Los módulos, integrados por tres seminarios, articulan contenidos y se desarrollan de manera que apoyen a los estudiantes en la realización de las diferentes tareas que conlleva la intervención y su sistematización. Así, los tres primeros se centran sucesivamente en: la documentación de una situación insatisfactoria, la realización de un diagnóstico y el diseño de la intervención. Los tres siguientes módulos se ocupan de la implementación, su análisis y sistematización.

La tesis para la obtención del grado consiste en la documentación y análisis de la experiencia vivida en la intervención. En este sentido, la intervención articula el trayecto formativo de los PE, el proceso de mejora de la práctica y de construcción de la tesis.

La experiencia de alfabetización y los procesos formativos que analizamos se desarrollaron en una especialización de la MEB: Animación sociocultural de la lengua en educación básica. La cursan PE que están interesados en mejorar el desempeño de sus alumnos en la producción y comprensión de textos o en su alfabetización inicial. Un componente central de la especialización es el estudio del lenguaje, los procesos de su apropiación en la vida social y los relativos a la enseñanza y su aprendizaje en el mundo escolar. Se abordan diferentes perspectivas teóricas y pedagógicas, aunque predomina una orientación sociocultural, la cual es consecuente con los fundamentos del curriculum de la educación básica.

La sistematización de experiencias

Este artículo se enmarca en los esfuerzos que hemos emprendido en el colectivo de profesores de la especialización por analizar y comprender las dinámicas y los procesos que conjuntamente con los PE desarrollamos a lo largo del programa.

Las acciones que promovemos, de los que aquí damos parcialmente cuenta, son resultado de deliberaciones y reflexiones compartidas que han figurado y reformulado nuestro hacer. Las discusiones compartidas de nuestras experiencias en los seminarios con los PE, de los productos que elaboran en torno a la intervención, de sus presentaciones en los coloquios y lo que construyen como tesis, son insumos que alimentan la reflexión de lo que hacemos y la toma de acuerdos que conducen a la reformulación de los contenidos y de las metodologías de trabajo. La intención es que los PE se apropien de visiones complejas de la práctica educativa en su relación

con la vida social y se involucren en la producción de saberes docentes que estimulen el desarrollo de las competencias comunicativas y discursivas de sus estudiantes para y mediante su participación activa en variados contextos sociales.

En este texto examinamos los procesos formativos que efectivamente desplegamos y sus conexiones con las prácticas alfabetizadoras de un PE, desde la sistematización de experiencias (BARNECHEA; MORGAN, 2010). Sistematizar supone un proceso reflexivo y analítico de reconstrucción e interpretación de lo que hacemos en la práctica de formación. Sistematizamos los propios actores de la práctica; no obstante, como en toda investigación cualitativa, asumimos que el examen de prácticas y acontecimientos locales, contribuye a la comprensión de procesos cuya relevancia social y educativa los trasciende. En este sentido, sistematizamos nuestra práctica no como importante por sí misma, sino por lo que desde ahí puede decir acerca de los vínculos entre los procesos formativos de los docentes y sus prácticas en el plano de los debates académicos, las políticas, las propuestas.

En la sistematización nos apoyamos en los productos de la intervención, incluido el borrador de tesis de Chris, el maestro alfabetizador, y en los audios grabados de la presentación de sus avances en uno de los seminarios. Adicionalmente realizamos dos entrevistas a Chris en las que narró más profusamente sus avatares con la alfabetización, las acciones emprendidas, y, teniendo en mano enorme cantidad de textos de los alumnos, los avances que en ellos identificaba. Asimismo, retomamos la evaluación grupal que los PE hicieron de su trayectoria al concluir la MEB.

Alfabetizar en una escuela multigrado. La experiencia de Chris

Chris trabaja en una escuela multigrado bidocente de una pequeña comunidad de la sierra de Guerrero. La población, dedicada a las actividades del campo, es de baja escolaridad. La mayoría tiene educación primaria concluida o parcial, pocos secundaria y varios no estudiaron.

Él atiende los tres primeros grados. Tenía 26 alumnos 5 de primero (1°), 11 de segundo (2°) y 10 de tercero (3°). Le preocupaba que solo dos niños de 3° y tres de 2° tenían una escritura convencional; los demás omitían letras, pero sus escritos, aunque breves, eran legibles. Le inquietaban particularmente Miguel -tenía estrabismo- y Cristo de 3° y Yonairo de 2° -ambos con dificultades de pronunciación-. No dominaban la escritura alfabética y poco se integraban a las actividades. Tres alumnos de 1° aprendieron en preescolar a leer y escribir palabras cortas, pero Brisa y Fabián utilizaban predominantemente pseudoletras.

Con esta heterogeneidad de niños, Chris emprendió un proceso alfabetizador inclusivo, en el que, apoyado en la colaboración entre los alumnos de los distintos grados, propició que todos avanzaran en los usos de la lectura y la producción de textos para lograr propósitos compartidos.

Que leer y escribir sea una necesidad de los niños. En general, esta era la característica central del proceso alfabetizador de Chris. Se hizo “habilidoso”, decía, para incentivar en sus alumnos la necesidad de leer y escribir variados textos; aunque inicialmente, confesaba, le fue difícil lograrlo.

Mediante sucesos de la comunidad, de la escuela y el aula; o experiencias de los niños y de él mismo, Chris propiciaba debates y reflexiones colectivas que detonaban procesos de investigación, de lectura y producción de textos para lograr metas que acordaban conjuntamente.

El proyecto Cápsulas informativas de animales, por ejemplo, se originó por una acalorada discusión entre Yonairo y Christopher, si debían comerse o no “las guayabas que tenían gusanos”. Yonairo, quien se la estaba comiendo, decía que sí porque eran de la misma fruta; Christopher argumentaba lo contrario, porque “estaba podrida”. A la discusión se integraron niños de los diferentes grados, apoyando una u otra postura desde sus conocimientos, experiencias y apreciaciones.

Gael 3º: Es verdad lo que dice Yonairo, los gusanos son de la fruta y si se los come no pasa nada.

Luis 3º: Si la guayaba tiene gusanos no sirve para comer.

Jonathan 1º: Pues que le quite los gusanos y que se la coma.

Fátima 2º: A ver Jonathan ¿tú te comes la fruta con gusanos?

Jonathan 1º: Sí

Mariana 2º: ¡Cochino, Jonathan!

Wilver 2º: A las guayabas le salen gusanos porque se mojan con la lluvia.

Fátima 2º: Hay frutas que aún no se maduran y le salen gusanos.

Wilver 2º: A lo mejor el árbol tiene daño, maestro ¿usted se come la guayaba o la tira si tiene gusanos?

Mtro.: Yo le quito los gusanos y me la como. (Borrador de tesis de Chris)

La habilidad que Chris refería podría resumirse en la capacidad para transformar los sucesos cotidianos en situaciones problemáticas que llevara a los niños a proponer soluciones; así los encauzaba hacia propósitos formativos de mayor alcance. De esta forma, los niños enriquecían mutuamente sus perspectivas además de crear intereses y propósitos comunes para dialogar, leer, producir textos y compartirlos.

Al calor de la polémica sobre la guayaba y los gusanos, Chris cuestionó a los niños “¿Qué podemos hacer para saber cómo nacen esos gusanos?”, y ellos

propusieron diferentes fuentes de consulta: la búsqueda en internet (Fátima 2°), en el libro de ciencias naturales, “en estas páginas habla de animales” (Mariela 3°), o en el de Conocimiento del medio “también en mi libro hay animales” (Alexis 1°).

Parte de la habilidad de Chris consistía en plantear problemas o propuestas que, tomando el interés de los niños, suscitara la necesidad de escribir más allá de un simple ejercicio escolar, o de la mera transcripción de información. Después de acceder a la petición de los niños de explorar los libros propuestos y advertir el interés con que lo hacían, les preguntó ¿qué podemos hacer para que sus hermanos sepan cómo nacen los animales?

Aunque escuchaba con atención las propuestas de los niños, al principio basadas en lo que “sabían hacer” con los textos – “escribimos lo que dicen los libros y dibujamos el animal” –, Chris las integraba en nuevas proposiciones que conducían a la exploración de variados géneros textuales y la producción de “textos propios” con propósitos definidos. Ante la sugerencia de “escribir lo que dicen los libros”, él les propuso “Mejor hay que hacer un álbum de animales con cápsulas informativas y ahí decimos ¿Cómo son? ¿Cómo nacen? ¿Qué comen? y ¿Dónde viven?”.

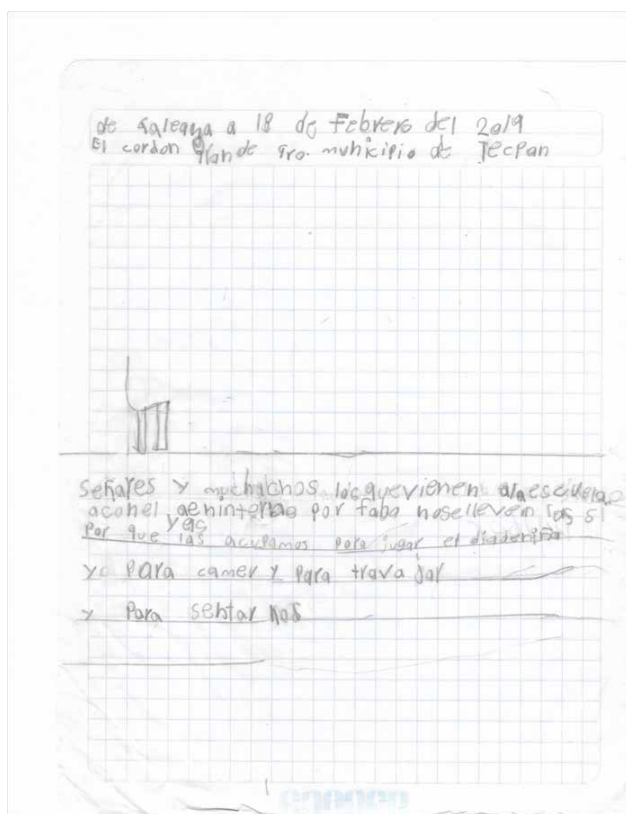
Ayudar a resolver las dudas y dar las guías necesarias para leer y escribir los textos apropiados, son parte del repertorio de “habilidades” que Cristian refería. Instalados en el ánimo por dar a conocer a otros la información sobre animales que les interesaban, por ejemplo, los llevó a discutir y resolver sus dudas -qué era un álbum, una cápsula informativa- apelando a sus experiencias y a la revisión de textos similares; así como al establecimiento de preguntas que orientaran la búsqueda de información y la redacción de las cápsulas.

Todos pueden escribir cuando hay un interés compartido y se tienen las ayudas apropiadas. En su balance, Chris identificaba avances en la alfabetización de todos los niños. Eran capaces, decía, de reconocer los diferentes textos trabajados y sus funciones sociales; destacaba, ante todo, los aprendizajes sobre su producción: sabían identificar y usar la información requerida; así como el lenguaje apropiado para conseguir los propósitos que se planteaban. Aunque, advertía, el nivel de logro era diferente entre los niños de acuerdo con el dominio que consiguieron de la escritura convencional.

Chris atribuye los avances a las ayudas mutuas que se suscitaron en el trabajo colaborativo que promovió al integrar, en tareas compartidas, a los alumnos de los tres grados. Al inicio, sobre todo, las ayudas se propiciaban grupalmente, cuando proponían qué debían escribir en algún texto y cómo decirlo, mientras Chris anotaba en el pizarrón. Más comúnmente, los apoyos se daban al interior de los equipos. Después de leer o discutir algún tema, los niños comentaban y tomaban acuerdos para la producción de los textos

acordados. Así hicieron cuando vieron que faltaban sillas en un lugar fuera del aula donde les gustaba trabajar. En equipos escribieron un mensaje colectivo que colocaron en diferentes partes de la escuela, buscando persuadir a las personas para que no se las llevaran. Chris les guiaba: pero qué les decimos, a ver por qué no queremos que se las lleven, cómo les decimos para convencerlos (La imagen 1 muestra el texto que escribió un alumno de 2°).

Imagen 1 – Mensaje redactado por alumno de 2°.



Fuente: Archivo del maestro Chris.

Las ayudas entre los niños, además del aspecto discursivo, contemplaban la dimensión lingüística. Quienes tenían mayor dominio de la escritura guiaban a quienes aún no dominaban la escritura alfabética, como en el caso de Christopher que fue auxiliado por Mariela cuando escribieron su “cápsula informativa” del gato.

Mariela 3°: Escríbele entonces que es un gato.

Christopher 3°: No ché cómo.

Mariela: Mira, allá está [cartel con la letra g y la palabra gato], fijate cómo se escribe.

[...]

Mariela: Ahora escribe cómo nace

[...]

Mariela: Es vivíparo o es ovíparo.

Christopher: Es vivípalo porque nache de la mamá.

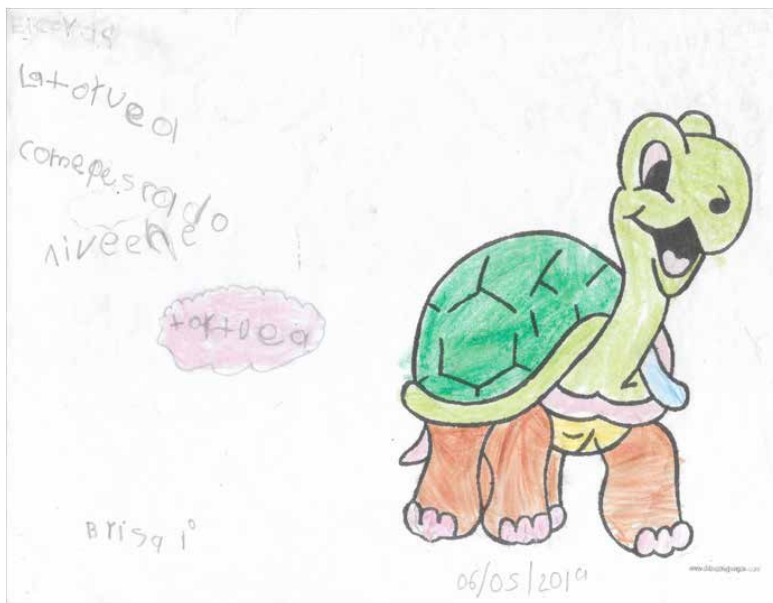
[Chris interviene para explicar que eso debe escribir]

Christopher: Mariela cómo che eclibe vivípalo, es con la de bulo o con la de vaca. (Borrador de tesis de Chris)

En este contexto de colaboración todos se beneficiaron. Los niños de 3°, incluidos Christopher y Miguel, lograron producir textos “más extensos, mejor organizados, coherentes y claros”. Los de 2°, “con algunas deficiencias”, decía Chris, también escribían textos comprensibles, pero más breves – de Yonairo dijo “no, él es un as. Avanzó muchísimo”.

Entre los alumnos de 1°, Chris identificaba “problemas” como segmentación de palabras o el uso de mayúsculas. De Brisa y Fabián, decía que podían redactar autónomamente ideas acordes con el contenido de los textos; sin embargo, se les dificultaba ordenarlas “las escriben según se va acordando” – lo ejemplificaba con el texto que Brisa elaboró por sí sola el último mes del ciclo escolar (Imagen 2).

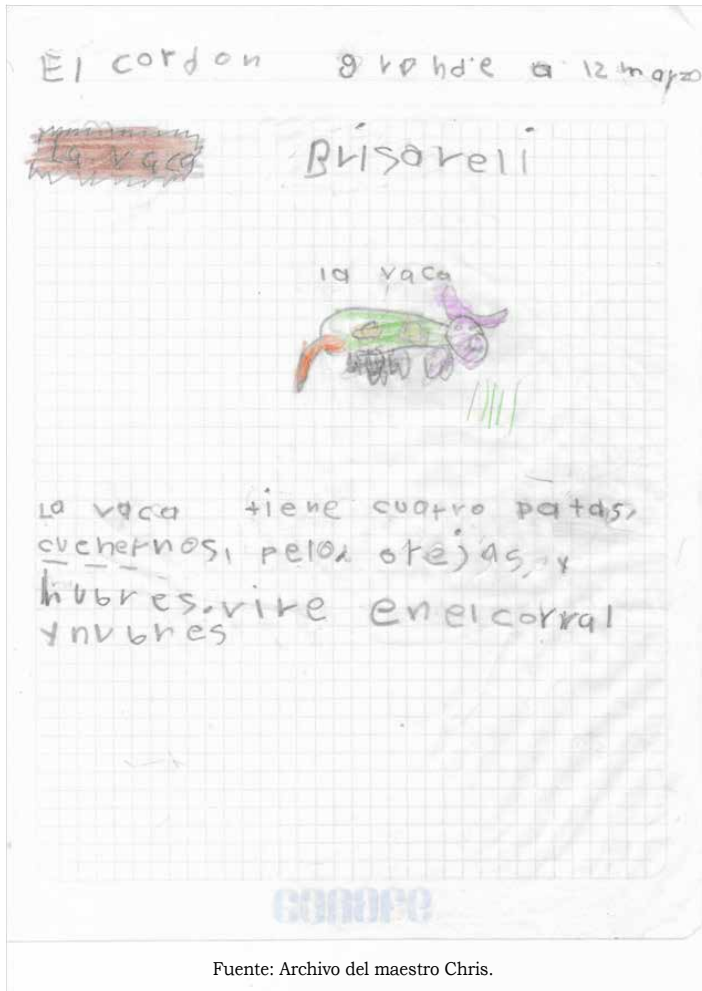
Imagen 2 – Escritura independiente de Brisa.



Fuente: Archivo del maestro Chris.

Chris aclaraba que Brisa y Fabián, cuando se les guía en su escritura, – qué vamos a escribir, cómo empezamos, qué sigue... –, logran producir textos coherentes y comprensibles. En este caso, decía, sus textos eran mejor logrados dependiendo del dominio de la escritura que tuvieran los niños que les apoyaban. Mostró una “cápsula informativa” que Brisa redactó en colaboración con una alumna de 3° que tenía buen dominio de la escritura y, además, era cuidadosa de que Brisa escribiera lo mejor posible (Imagen 3).

Imagen 3 – “Cápsula informativa” escrita por Brisa en colaboración con una alumna de 3°.



Fuente: Archivo del maestro Chris.

En su tesis y en la evaluación de su experiencia en la MEB, Chris afirmaba que los niños de escuelas rurales multigrado pueden alfabetizarse igual o aún más que los niños de escuelas urbanas, si los contenidos se relacionan con sus intereses, se les proporcionan las ayudas pertinentes y se genera un clima de confianza.

Desde una perspectiva sociocultural puede decirse que Chris promovió la alfabetización de sus alumnos en la acción, mediante su participación activa en prácticas sociales específicas (LAVE; WENGER, 2003; WENGER, 2001) en las que

experimentaron y se apropiaron de algunos modos particulares de producir y usar los textos orales y escritos pertinentes.

Las herramientas de una práctica, como lo fue el lenguaje en el desarrollo de los proyectos de Chris, no son autoevidentes en su significación, sus modos de empleo y sus contribuciones al logro de los propósitos de las variadas prácticas sociales. El acceso a su comprensión y dominio es social, implican el involucramiento de las personas en las diversas tareas que componen la práctica conjuntamente con aquellas que tienen un mayor dominio (ROGOFF, 1993; PEA, 2001). En este sentido, las guías de Chris favorecieron el acceso de los niños a modos importantes de discutir y establecer acuerdos compartidos de trabajo y al conocimiento y producción de textos escritos. De igual forma contribuyeron las ayudas de los alumnos con mayor dominio de la escritura hacia quienes aún no la dominaban.

La participación de los alumnos menos avanzados, en discusiones y escrituras auténticas, de temas que para ellos tenían sentido, no solo favoreció su comprensión de una diversidad de textos -la heterogeneidad de sus estructuras, contenido y del lenguaje empleado-, sino el dominio de la herramienta que los hace posible, el sistema alfabético de escritura. Fue en la necesidad de leer y comunicar cosas importantes para ellos, haciéndolo en colaboración con quienes tenían mayor dominio, que consiguieron paulatinamente, aunque con logros diferenciados, producir textos con una escritura convencional.

La alfabetización de Christopher y Miguel de 3º, Yonairo de 2º, Brisa y Fabián de 1º, no consistió en el mero dominio del sistema alfabético, aspecto en el que tuvieron logros importantes; sino en el desarrollo de sus capacidades para “hacer cosas con las palabras” (LOMAS, 1999) – leer sobre los grupos de animales para informar, en breves cápsulas; escribir noticias sobre sucesos de la comunidad para integrarlos en un periódico y todos los habitantes se enteraran; escribir cartas apelativas para la donación de libros e incrementar el acervo de la biblioteca, etc.). Alfabetizarse implicó familiarizarse y usar los saberes del lector y del escritor (LERNER, 2001) que se emplean en los modos de hablar y de utilizar la escritura en algunas prácticas sociales (CASSANY, 2009).

Chris desarrolló centralmente su trabajo, aunque no sólo, mediante proyectos; una modalidad pedagógica novedosa para él. Las formas singulares con que los implementó expresan transformaciones diversas que introdujo en las prácticas alfabetizadoras más tradicionales que apenas un año antes había utilizado. Sus estudios en la MEB, afirmó, fueron claves en los cambios. Pero ¿cómo, en qué y por qué los estudios de posgrado posibilitaron esos cambios? Exploramos a continuación algunas respuestas desde las apreciaciones vertidas por él y cuatro PE en la evaluación de su experiencia de participación en la MEB. Realizada como grupo de discusión, en la evaluación los PE vertieron sus opiniones y reflexiones acerca de su trayecto en el posgrado y las tareas que emprendieron.

Los posgrados profesionalizantes y su contribución a la mejora de la práctica docente

En sus apreciaciones sobre su trayectoria en la MEB, los PE distinguían dos etapas “complementarias”, una “más teórica” y otra “más práctica”. En la primera

incluyen los primeros tres módulos en los que se ocuparon de documentar una situación insatisfactoria, hacer un diagnóstico reflexivo y de fundamentar y diseñar una alternativa de intervención. Y en la segunda, los tres siguientes módulos en los que implementaron su propuesta y analizaron y sistematizaron la experiencia.

Adoptamos las etapas que los PE planteaban como ejes para analizar la significación que para ellos tuvieron los trabajos desarrollados en cada una, e interpretar, desde sus apreciaciones y la reconstrucción de algunos sucesos a los que aludían, las contribuciones de la MEB al cambio en sus prácticas educativas. Específicamente, examinamos los aportes del posgrado a la mejora de las prácticas de alfabetización inicial, por lo que damos centralidad a las apreciaciones de Chris y de Águeda, una profesora de preescolar que también hizo su intervención en alfabetización inicial.

Articular el estudio de teorías a la comprensión de problemas en la enseñanza

Desde la década de los ochenta se ha cuestionado la visión racionalista en la formación que concibe a los maestros como meros aplicadores de las teorías y metodologías producto de la investigación académica (SCHÖN, 1992; ROCKWELL; MERCADO, 1986). Abordada desde esta perspectiva, las teorías han tenido una escasa incidencia en la transformación de las prácticas de enseñanza, aunque de diferentes formas estén presentes en los discursos de los maestros cuando hablan de la enseñanza (SUÁREZ, 2007). No obstante, los contenidos revisados en los procesos formativos son articulados por los maestros de forma fragmentaria y selectiva a sus prácticas y saberes (MERCADO, 2002; TARDIF, 2004), de modos plurales y móviles (GONZÁLEZ, 2017).

En nuestro análisis partimos de considerar a los maestros como productores de saberes. Asumimos, como lo han planteado otras perspectivas, que las teorías de la educación pueden contribuir a su enriquecimiento y reformulación mediante procesos reflexivos (ALTEY, 2008) que tengan como foco su trabajo cotidiano.

En un sentido Baktiniano concebimos la reflexión como un proceso dialógico inherente al desarrollo cotidiano de la docencia (MERCADO, 2002), que se manifiesta de manera más intensa ante dificultades o problemas de la práctica que suponen desafíos o que ponen en duda las formas habituales de enseñanza. Esas zonas indeterminadas implican a los profesionales de la práctica en “conversaciones reflexivas” con la situación que propician formas de enfocarlas y darles respuesta (SCHÖN, 1992); en términos de Wenger (2001) se da lugar a la negociación de significados, esto es a la producción de comprensiones que, en diversas formas, dotan de sentidos y orientan la participación en la práctica.

Desde esta perspectiva, identificamos en las apreciaciones de los PE que su involucramiento en las tareas de la primera etapa en la MEB, propició relaciones dialógicas entre sus saberes y experiencias con las teorías y los enfoques pedagógicos revisados. Sus comentarios sugieren haber vivenciado una relación con la teoría diferente de las experimentadas en otros espacios de formación en los que “nos dan pura teoría, teoría, teoría”, afirmaba Águeda.

En el primer año de la MEB vimos teoría, pero no fue como en la normal, donde solo hacíamos resúmenes. A lo mejor porque ya estamos trabajando, nos permitió explorar más. Creo que todos los que estamos aquí nos preocupa el aprendizaje de nuestros alumnos, y en el primer año hablamos de nuestra situación insatisfactoria, de lo que nos aquejaba, pero como que apenas nos estábamos empapando, estábamos en ese proceso de cambiar nuestra forma de pensar, de entender y comprender qué es lo que queríamos, por qué y las ventajas que pueden tener ciertos enfoques. (Evaluación grupal)

Como sugiere Águeda, “la teoría” en el primer año no tuvo importancia por sí misma, no se trataba de resumir o hacer ensayos, sino de emplearla como una herramienta para “hablar” de su situación insatisfactoria relacionadas con su preocupación por el aprendizaje de sus alumnos. Ese “hablar” sobre lo que les “aquejaba”, les involucró en un proceso de “empapamiento” con las teorías orientado a “comprender qué es lo que querían y por qué”. Este proceso e interés por comprender su situación insatisfactoria, como también sugiere Águeda, propició la negociación de significados, la reformulación de sus entendimientos sobre lo que pasaba en sus aulas, “estábamos en ese proceso de cambiar nuestra forma de pensar”.

Las reflexiones compartidas por Chris dan pistas sobre algunas dimensiones de la enseñanza y de las prácticas de alfabetización que, en la primera etapa, le involucraron en una relación dialógica y reflexiva entre los contenidos teóricos abordados y su práctica cotidiana, así como la reconsideración que hizo sobre sus formas de entender y promover la alfabetización.

Chris se decía muy satisfecho con sus estudios en la MEB, sobre todo por “el nuevo sentido que le doy a mi práctica”. Quizá por la estrecha articulación entre la revisión de teorías y las tareas que demandaba la intervención, afirmaba “todo este panorama de lecturas y de reflexión me hizo tener otra perspectiva diferente”. En sus comentarios, como lo hizo en su tesis, establecía relaciones entre las ideas que se apropió y las reflexiones y reconsideraciones que hizo sobre su trabajo, lo cual ejemplificaba con descripciones de lo que pensaba y hacía.

Una de las dimensiones que Chris enfatizaba son los cambios en su comprensión del aprendizaje. De esa “perspectiva diferente” sobre tu trabajo, destacaba “sobre todo algo muy importante, que el aprendizaje no es un producto individual, sino social”. El panorama que describe de sus prácticas previas difiere de las variadas formas de participación y ayudas entre los niños que mostramos anteriormente.

Yo era el que siempre les explicaba y decía lo que iban a hacer... cuando escuchaba ruido, se paraban y los veía copiando, los reprendía. Les decía tú no puedes copiar, cada quien que haga su tarea de manera individual. Así estábamos acostumbrados, sobre todo yo. En ese entonces no entendía todo lo que pasaba con ellos. Las lecturas y reflexiones me hicieron tener otra concepción cómo es que se da el aprendizaje. Ahora yo comparto todo lo que mis niños escriben, leen, hablan, escuchan, dialogan, se expresan y todo eso enriquece el aprendizaje y hace más fácil el trabajo para ellos y para mí. (Presentación de avances)

Al parecer la revisión en la MEB de aportes socioculturales sobre el aprendizaje y la propia reflexión sobre su trabajo en el diagnóstico, enmarcados en el interés Chris por encontrar formas más apropiadas para que sus alumnos consiguieran leer y escribir, constituyeron un contexto que propició y alimentó la producción de nuevas formas de interpretar lo que pasaba en su aula. La “copia”, o la interacción entre los alumnos, más que obstáculos fueron reinterpretados como posibilidades de aprendizaje conjunto.

Leer nuevas perspectivas sobre el lenguaje, su aprendizaje y su enseñanza, al mismo tiempo que enfrentan la necesidad de comprender y hacer comprensibles para otros lo que pasa en sus aulas, favorece que los PE identifiquen sus prácticas ordinarias, las creencias que las orientan, reflexionen sobre su pertinencia y puedan formular concepciones alternativas. Esta es una segunda dimensión en la que, como se aprecia en el siguiente comentario, Chris considera haber “autocorregido” su apreciación de la alfabetización como dominio técnico del código alfabético propiciado por la memorización y la ejercitación.

El primer año fue como para aclararme y autocorregir ciertas ideas que tenía de la lectura, la escritura y su aprendizaje. Cuando inicié la MEB pensaba que los niños aprenden fácilmente a leer y escribir con la copia, el dictado, los resúmenes, el subrayado en el libro, yo las practicaba mucho. Les ponía planas y planas porque así normalmente se enseña a leer y escribir, repitiendo, y así aprendí yo. Si los niños no lograban leer y escribir en primer año, creía que el maestro no sabía, era malo. Pude aclararme, darme cuenta que eso no es así, que el acceso a la lectura y la escritura no depende de la copia ni la repetición de textos sin sentido; entendí que son consecuencia de procesos largos que se generan y desarrollan en diversos contextos. Aprendí que son prácticas sociales de lenguaje, son actividades situadas, es decir que las personas los niños interactúan y se relacionan de diferentes maneras con la lectura y la escritura dependiendo del contexto. (Presentación de avances)

El lenguaje como discurso producido y usado de modos singulares en prácticas sociales específicas, referente teórico central en la MEB, aparece en las reflexiones de Chris como una voz desde las que mira y cuestiona, sus prácticas, lo que pensaba. Está presente también en su reconsideración de que los niños necesariamente deban leer y escribir plenamente en el primer año –“son consecuencia de procesos largos”-, así como en su ponderación de que más que “copiar textos”, los niños se alfabetizan al “interactuar y relacionarse de diferentes maneras con la lectura y la escritura” en “diversos contextos”.

En otra dimensión, los textos académicos también mediaron en las reflexiones y replanteamientos de Chris sobre la organización de la enseñanza en el multigrado. Las escuelas multigrado carecen de propuestas curriculares que consideren la coexistencia en un mismo grupo de niños de diferentes niveles. Los docentes organizan la enseñanza con base en un currículum diseñado para aulas unigrado. En este sentido, una de

las tendencias más comunes, que Chris compartía, es la agrupación de los niños por grados -los cuales atienden los maestros por turnos alternados durante la jornada escolar (ARTEAGA, 2011; MERCADO, 2006; TERIGI, 2008).

Antes de su intervención, Chris organizaba “secuencias didácticas” para cada grado. Explicaba y asignaba tareas a los de 3° grado, porque “eran mas grandes y podían trabajar solitos” y prestaba mayor atención a los de 2° y sobre todo los de 1°, “son mas pequeños, saben menos”. En estas condiciones es comprensible por qué para Chris era fundamental que los niños trabajaran en silencio. Quizá por la revisión de algunos de los estudios citados que uno de los profesores de la MEB le proporcionó, Chris reconsideró su propósito inicial de centrar su intervención sólo con los niños de 1° e incluyó los tres grados. En sus comentarios, señalaba que al “fragmentar la enseñanza” -atender los grados por turnos- estaba “descuidando” la alfabetización de los de 3° “que tenían más problemas”.

En las tres dimensiones descritas mostramos importantes reformulaciones en las creencias y en la apreciación de Chris sobre sus prácticas alfabetizadoras; un proceso de negociación de significados en el que, en una relación dialógica entre su práctica y los referentes teóricos revisados, tornó conscientes algunas limitaciones y alcances en la alfabetización de los niños, y se apropió de concepciones alternativas.

Los procesos reflexivos de los PE sobre sus prácticas y creencias fueron centrales; no obstante, éstos, al igual que la función que tuvieron las teorías, no resultaron de simples ejercicios para tornar conscientes sus habitus pedagógicos o para dotar de significación a las teorías revisadas a partir de reflexionar sobre su trabajo cotidiano. En nuestra apreciación, fueron procesos auténticos desplegados en el intento de los PE por dar respuesta y superar situaciones insatisfactorias, dudas y problemas que enfrentaban en el trabajo con los niños, e incentivados por las tareas propuestas por la MEB en sus primeros tres módulos: aprehender y diagnosticar reflexivamente las situaciones que enfrentaban, para pensar y proponer alternativas pedagógicas más viables.

Con todo lo importante que son, estos logros son insuficientes para concretar los cambios deseados en la práctica cotidiana. Conforme plantea Dewey (1989), la practicidad o pertinencia de las propuestas encuentran su plausibilidad pedagógica, no solo en las ideas que la fundamentan, sino en los procesos y las experiencias a las que da lugar. Águeda sintetiza bien lo que otros estudiantes han expresado o experimentado cuando transitan del diseño de su propuesta a su implementación (RAMOS, 2019); en la segunda etapa de la MEB “lo fundamental es la práctica, porque lo que leemos, sí, es interesante y todo, pero y qué tal que no nos resulta... porque cada uno lo interpreta desde sus experiencias... y los niños vienen con distintas influencias de sus casas”.

Del dicho al hecho... o la necesaria producción de un saber práctico

Lave (2001) ha argumentado que en las prácticas sociales participa y se transforma la persona entera. La comprensión y la acción, se influyen y constituyen mutuamente mientras las personas actúan. Wenger (2001), por su parte, argumenta cómo las personas que comparten una práctica, al interactuar cotidianamente, producen un

repertorio compartido de recursos para su realización; en términos del trabajo docente, este repertorio son los saberes que los maestros producen en la acción y comparten por diversas vías (TALAVERA, 1992; MERCADO, 2002; ESPINOSA, 2014).

Desde esta perspectiva asumimos que, en la apropiación de nuevas prácticas – como Chris lo hizo al alfabetizar en formas singulares con apoyo en ciertas proposiciones socioculturales del lenguaje –, la negociación de significados no constituye un proceso puramente cognitivo: conlleva inevitablemente la producción de comprensiones y saberes prácticos. Esto es, para Chris, implicó comprender y construir formas de intervención que, inspiradas en referentes teóricos y pedagógicos que consideraba valiosos, hicieran viable el trabajo en el aula y posibilitaran los avances que él se proponía en la alfabetización de los niños. La realidad de las escuelas, de las aulas, es viva, móvil, cambiante, plena de incertidumbres y procesos imprevisibles (JACKSON, 1992); no son materia inerte en la que sin más puedan aplicarse esquemas de trabajo preconcebidos.

Espinosa (2014) y Ramos (2019), examinan cómo la implementación de orientaciones pedagógicas novedosas para los maestros está acompañada de incertidumbre, temores y hasta dudas sobre las formas de concretarlas en el aula y de que en efecto sus alumnos logren los aprendizajes esperados. Tal vez por ello, Chris y sus compañeros consideraban una etapa “fundamental” el segundo año de la MEB.

En nuestra interpretación de las tesis Lave y Wenger (2003), los seminarios de la segunda etapa de la MEB – centrados en la implementación, análisis y sistematización de la experiencia – funcionaron como espacios que propiciaron y alimentaron entre los PE la producción compartida de comprensiones y saberes prácticos para concretar procesos alfabetizadores mediante los usos y funciones sociales del lenguaje. Una cuestión central, en este sentido, fue la posibilidad de que en los seminarios los maestrantes dispusieran de tiempo y espacio significativos para intercambiar, discutir y reflexionar colectivamente sobre sus experiencias en la implementación, a partir de compartir los diarios sobre los sucesos en el aula.

El deseo de emprender acciones innovadoras, no implica que los maestros tengan la claridad y certeza de cómo hacerlo y de los resultados que tendrán (MERCADO, 2002; RAMOS, 2019). Así lo experimentó Chris, aún cuando consideraba haber “autocorregido” sus apreciaciones sobre la alfabetización. Él comentó que al iniciar el trabajo con proyectos una de sus preocupaciones era “cómo le voy a hacer para que mis alumnos de primer grado aprendan a leer y escribir; si no saben, cómo van a producir un texto propio”.

De igual forma, Águeda, quien daba mucha importancia a los “ejercicios grafomotrices” y las “planas” en preescolar, comentó divertida cómo ella se hacía la misma pregunta cuando empezó a trabajar los proyectos, un año después de iniciar la MEB. Recordó que, en uno de los seminarios de la MEB, en la presentación de las clases iniciales de su primer proyecto, se discutió y se reflexionó, entre otras cuestiones, sobre las posibilidades que podían suscitarse para la producción de textos. Ella había expuesto que los niños indagaron sobre su historia desde su nacimiento.

Dado el interés y los diálogos entre los niños, que Águeda relataba, se discutió entre los PE algunas alternativas de escritura que se podrían propiciar; una fue que los niños utilizaran la información conseguida para “escribir” su autobiografía, y que las mamás ayudaran en la escritura. Esto motivó un debate sobre la autoría del texto

¿era el niño el que escribía, o era la madre?, es decir ¿por qué decimos que ahí el niño produce el texto, si quien escribe sería la madre? “Fue donde cambié la perspectiva; como me decían, no eran los niños quienes escribían, pero eran sus pensamientos los que se plasmaban, aunque otros se encargaran de escribirlos”.

Además de comprender distintas posibilidades de lo que en la práctica significa “que los niños produzcan textos”, aunque todavía “no sepan leer y escribir”, las reflexiones compartidas entre los PE alentaban la producción de tips, de formas específicas de intervención que animaran y dieran lugar a la escritura de textos con sentido para los niños. Águeda, por ejemplo, propuso a los niños escribir su historia, su autobiografía, para leerla a los alumnos de primero y segundo de preescolar. Conjuntamente escribieron y ordenaron preguntas en el pizarrón que orientaron la búsqueda de información y fotografías que integrarían a su historia. Consiguió la colaboración de las madres para que, en el aula, escribieran con los niños su texto. Pudo apreciar, decía, la iniciativa de algunos niños no sólo para seleccionar el orden de las fotografías sino para indicar a las madres lo que debían escribir.

Por otra parte, el compartir las experiencias contribuye a comprender mejor y a producir saberes sobre las dificultades que se enfrentan y, en este sentido, a sostener los cambios que se buscan en la práctica. Así pasó, por ejemplo, con Chris cuando expuso, en diferentes momentos de los seminarios, la desesperación que decía sentir cuando inicialmente los niños no lograban producir los textos esperados –en las cápsulas informativas, decían “pero qué vamos a escribir”, “díganos usted qué escribimos”, “mejor ponemos lo que dice el libro”. O cuando los niños rechazaban trabajar en equipos con los que más dificultades tenían para escribir –“no querían compartir sus trabajos”, decían “no saben, nos atrasan, nos van a ganar los demás” –. Al compartir sus reflexiones en la evaluación final, Chris, decía, consideró la posibilidad de desistir y retornar a su práctica habitual.

Al inicio me costó mucho trabajo; me causó desesperación, estrés, coraje. Ellos [los autores consultados] decían que los niños iban a proponer; aquí no proponían, nada más se quedaban callados; yo les tenía que decir. Llegó un momento que dije yo no voy a hacer nada. Y sí, hubo momentos en que les decía saquen su libro vamos a copiar la página tal. (Evaluación grupal)

En uno de los seminarios, la reflexión colectiva ante las dificultades de Chris se enfocó en la producción de entendimientos sobre la reacción de los niños y de formas de intervención que podrían ayudar a superarlas. Entre otros aspectos se discutió cómo sus alumnos reaccionaban de acuerdo con las prácticas de enseñanza directivas con las que estaban familiarizados – es el maestro quien decide –, lo que habían aprendido hacer con la escritura – copiar textos, escribir dictados, hacer planas –, y el trabajo individualista y de competición que suele fomentarse en el aula – “nos van a ganar los demás”. En este sentido, se reflexionaba cómo los niños, al igual que él y los demás PE, estaban apropiándose de nuevas formas de aprender en el aula y de relacionarse con la lectura y la escritura.

En ese contexto se plantearon algunas alternativas. Una fue producir colectivamente en el pizarrón, con la guía del maestro, los textos requeridos para que

los niños se familiarizaran con su estructura, la información requerida y los modos de enunciarla para lograr los propósitos que se tenían. Igualmente se planteó que no bastaba agrupar a los niños en equipo para propiciar un trabajo colaborativo y que el maestro podría contribuir alentando el diálogo sobre lo que escribirían y ayudándoles a planear la organización de las ideas – “qué escribirían primero, qué después”. Como se apreció en la descripción de su práctica, Chris movilizó acciones y saberes para la alfabetización de sus alumnos, próximos a estas alternativas.

Conclusiones

Nos propusimos indagar posibles contribuciones de los programas de posgrado profesionalizantes a los procesos de cambio y mejora de las prácticas de los maestros, específicamente de alfabetización inicial. Conforme el análisis expuesto, concluimos que estos programas pueden efectivamente contribuir al posibilitar que los maestros tengan oportunidades de reformular las creencias y saberes que orientan sus prácticas.

Las prácticas alfabetizadoras de Chris centradas en el uso de la escritura con propósitos diversos tuvieron como soporte su experiencia de formación en el posgrado. Este contribuyó mediante tareas y procesos que le permitieron por un lado replantear sus concepciones del aprendizaje, del proceso de alfabetización y de la enseñanza. Por otro, de manera fundamental, desarrollar comprensiones y saberes prácticos relativos a cómo concretar en el aula multigrado planteamientos novedosos para él – saber por ejemplo, cómo crear situaciones que concitaran el interés de los niños por hablar, leer y escribir; cómo guiar y apoyar la producción de textos de niños que “aún no pueden leer y escribir” – o cómo intervenir ante situaciones inesperadas – suscitar las ayudas entre los niños de diferentes grados, por ejemplo.

Nuestro análisis es coincidente con las posturas que sostienen la importancia de la reflexión en la formación docente y la utilidad de las teorías para propiciar que los maestros reformulen sus creencias y apreciaciones (ALTET, 2008). Sin embargo, encontramos que la reflexión y la teoría cumplen mejor estos propósitos cuando se insertan en la búsqueda y experimentación de soluciones a las dificultades o insatisfacciones que los docentes enfrentan en su práctica. En este sentido, la intervención educativa realizada por los PE en el posgrado examinado se mostró como un dispositivo potencialmente útil para articular el estudio de teorías y la reflexión de la práctica no sólo para propiciar nuevas comprensiones sobre la práctica, sino para producir los saberes prácticos necesarios para transformarla.

Consideramos de particular relevancia que los posgrados contemplen espacios para que los maestros puedan producir saberes prácticos. Los saberes docentes, como los requeridos para la alfabetización de los niños mediante prácticas sociales letradas, no se derivan del estudio de las teorías ni de manera aislada. Como enseña el caso de Chris, se producen en la práctica cotidiana y en colaboración con otros docentes.

En el posgrado, Chris tuvo la posibilidad de externar las dudas y dificultades que enfrentaba en la realización de una práctica alfabetizadora que involucrara a los niños de los tres grados que atendía en la lectura y producción de textos con sentido. La reflexión compartida de sus experiencias con los otros PE propició la coconstrucción de saberes prácticos que le apoyaron a resolverlas y a persistir en el esfuerzo por

continuar los cambios que estaba emprendiendo en la enseñanza inicial de la escritura. Sin la apertura de esos espacios de experimentación e intercambio de experiencias, en el seno del mismo programa de maestría, es probable que Chris, en vez de contarnos cómo el posgrado le ayudó a “darle un nuevo sentido a su práctica”, nos hubiera contado otra historia. La misma historia de otros maestros que encuentran la teoría inútil (SUÁREZ, 2007); o importante, pero de escasa utilidad para orientar la práctica (SARTI; BUENO, 2007).

Referências

ALTET, Marguerite. La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. In: PAQUAY, Léopold (Coord.). *La formación profesional del maestro*. Estrategias y competencias. México: Fondo de Cultura Económica, 2008. p. 33-54.

ARNOLDI, Eliana Scaravelli. *Leitura e escrita de professores: socialização e práticas profissionais*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-101110/pt-br.php>. Acceso en: 11 sept. 2017.

ARTEAGA, Paola, *Los saberes docentes de profesores en escuelas con grupos multigrado*. Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2011.

BARNECHEA, María Mercedes; MORGAN, María de la Luz. La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tendencias & Retos*, Bogotá, s/v, n. 15, p. 97-107, 2010.

CASSANY, Daniel. (comp.) *Para ser letrados, voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós, 2009.

DE OLIVEIRA, Marília. Formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC e seus impactos. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v. 1, n. 8, p. 193-208, jul. 2018.

DEWEY, John. *Cómo pensamos*. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Paidós, 1989.

ESPINOSA, Epifanio. *Prácticas de alfabetización en la primaria*. Apropiación docente de nuevas propuestas. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2014.

ESPINOSA, Epifanio. *Enseñar a leer y escribir*. Los proyectos didácticos en primer grado. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2015.

GONZÁLEZ, María Paula. La Historia Enseñada: una mirada a los cambios en las permanencias. *Educação & Realidade*, v. 42, n. 2, p. 747-769, 2017. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/2175-623658035>. Acceso en: 07 marzo 2019.

HERNÁNDEZ, Gregorio. Agencia, voz y ethos en conflicto. La escritura académica como experiencia de silenciamiento. In: DATSIRA, Sandra Espino; TIRADO, Concepción Barrón. (Coords.). *La lectura y la escritura en la educación en México: aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro*. Cd. de México: Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2017.

JACKSON, Philip. *La vida en las aulas*. Madrid: Morata, 1992.

LAVE, Jean. La práctica del aprendizaje. In: CHAIKLIN, Seth; LAVE, Jean. (Comps.) *Estudiar las prácticas*. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu. 2001. p. 15-45.

LAVE, Jean; WENGER, Ettiene. *Aprendizaje situado*: Participación periférica legítima. México: UNAM, 2003.

LERNER, Delia. *Leer y escribir en la escuela*: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

LOMAS, Carlos. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Teoría y práctica de la educación lingüística. Barcelona: Paidós, 1999. v.1.

LUPIÓN, Teresa; MARTÍN, Carolina. Desarrollo profesional docente de profesorado de secundaria en una experiencia de innovación mediante investigaciones escolares. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Cádiz, v. 13, n. 3, p. 686-704, 2016.

MERCADO, Ruth. La organización de la enseñanza. In: FUENLABRADA, Irma; WEISS, Eduardo. (coords.) *Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria*. Informe de investigación. México: CONAFE/DIE-CINVESTAV, 2006.

MERCADO, Ruth. *Los saberes docentes como construcción social*. La enseñanza centrada en los niños. México: Fondo de Cultura Económica. 2002.

MORAIS, Georgyanna Andréa. *Alfabetização na perspectiva do letramento: um estudo etnográfico*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009. Recuperado de http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=153730. Acceso en: 11 sept. 2017.

OLIVEIRA, S. A. *O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética numa escolarização organizada em ciclos*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004. Recuperado de <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4651>. Acceso en: 11 sept. 2017.

RAMOS, Elsa. *La intervención educativa como dispositivo de formación en un posgrado para docentes de educación básica*: producción de significados y saberes en la mejora de la enseñanza. 2019. Borrador de tesis (Doctorado en Investigación e Intervención Educativa) – Unidad 122, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2019.

RAMOS, E.; ESPINOSA, E.. La intervención docente y la apropiación de nuevas prácticas para la enseñanza del lenguaje en un posgrado para profesores de educación básica. In: XIV CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 2017, San Luis Potosí. Anais [...]. San Luis Potosí, 2017. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2302.pdf>. Acceso en: 05 mayo 2019.

ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth. *La escuela, lugar del trabajo docente*: descripciones y debates. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, 1986.

PEA, Roy. Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación. In: SALOMÓN, Gavriel (Coord.). *Cogniciones distribuidas*. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu, 2001. p. 75-125.

ROGOFF, Bárbara. *Aprendices del pensamiento*. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós, 1993.

SARTI, F; BUENO, B. Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 131, p. 455-479, mayo/agosto 2007. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000200011>. Acceso en: 08 marzo 2019.

SCHÖN, Donald. *La formación de profesionales reflexivos*. Hacia un nuevo diseño de la Enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós, 1992.

SUÁREZ, Daniel. Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. In: SVERDLICK, I. (Comp.). *La investigación educativa*. Una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires: NOVEDUC, 2007. p. 71-110.

TARDIF, Maurice. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2004.

TALAVERA, María Luisa. *Construcción y circulación social de recursos docentes en primer grado*. Estudio etnográfico. 1992. Tesis (Maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas) – Centro de Investigación y Estudios Avanzados, Departamento de Investigaciones Educativas, Ciudad de México., 1992.

TERIGI, Flavia. *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. 2008. Tesis (Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina, 2008. Recuperado de <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1266/1/TFLACSO-2009FZT.pdf>. Acceso en: 03 marzo 2018.

TYACK, David; CUBAN, Larry. *En busca de la utopía*. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

WENGER, Etienne. *Comunidades de práctica*. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós, 2001.

ZIBETTI, Marli Lúcia. *Os Saberes Docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico*. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-17122005-162957/pt-br.php>. Acceso en: 10 sept. 2018.

A PROPOSTA PIONEIRA DA ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO DISCURSIVO NO BRASIL E SUA APROPRIAÇÃO PELAS ALFABETIZADORAS, EM MATO GROSSO

PIONEER PROPOSAL OF LITERACY AS A DISCURSIVE PROCESS IN BRAZIL AND ITS APPROPRIATION BY LITERACY TEACHERS, IN MATO GROSSO

Bárbara Cortella Pereira de Oliveira

Docente do Departamento de Ensino e Organização Escolar (DEOE/UFMT) e da linha “Culturas escolares e linguagens” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMT/Cuiabá)
barbaracortella@gmail.com

Cristiane Dias Santos Delmondes

Mestranda em Educação (PPGE/UFMT/Cuiabá)
cdsdelmondes@gmail.com

Resumo:

Neste artigo apresentam-se resultados parciais de pesquisas que visam a contribuir para a ampliação da compreensão sobre o processo discursivo no ensino inicial da leitura e da escrita para crianças de escolas públicas, em Mato Grosso. Elaborou-se um instrumento de pesquisa mediante revisão bibliográfica e documental e a análise da configuração textual da tese de Ana Luiza Smolka. O mapeamento preliminar da produção acadêmica indica que essa proposta tem se disseminado pelas cinco regiões do país e que, ao se apropriarem dessa concepção, as alfabetizadoras experimentaram a função transformadora da linguagem em suas salas e relações de ensino dentro e fora da escola, transformando a monotonia em espaços dinâmicos e saborosos de ensinar-aprender a serem autoras e protagonistas de suas histórias de ler e escrever.

Palavras-chave: Alfabetização como processo discursivo. Ana Luiza Bustamante Smolka. Produção acadêmica. Alfabetizadoras matogrossenses.

Abstract:

This article presents partial results of research that aims to contribute to broadening of understanding about discursive process in initial teaching reading and writing for children of public schools in Mato Grosso. A research instrument was elaborated through bibliographic and documentary research and analysis textual configuration of Ana Luiza Smolka's thesis. The mapping of academic production indicates that this proposal has spread

throughout the five regions of country and that by appropriating this conception, the literacy teachers experienced the transformative function of language in their classrooms and teaching relationships inside and outside the school, transforming the monotony in dynamic and tasty teach-learn spaces to be the authors and protagonists of their read and write stories.

Key words: Literacy as a discursive process. Ana Luiza Bustamante Smolka. Academic production. Mato Grosso literacy teachers.

[...]

Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito

Por que gostava que carregar água na peneira

Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar
água na peneira

No escrever o menino viu
que era capaz de ser

noviça, monge ou mendigo
ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.

Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.

E começou a fazer peraltagens.

[...]

(Manoel de Barros)

Introdução

Em tempos de profunda crise política como a que vivemos em nosso contexto brasileiro atual, e em consequência disso, a instauração de um clima de intolerância e muitos desafetos interpessoais, é nossa tarefa – pesquisadores e pesquisadoras da pós-graduação em Educação, professoras alfabetizadoras e profissionais da Educação – esperar, como nos advertiu Paulo Freire. Desenvolver pesquisa no campo da Alfabetização no Brasil, especialmente no Centro-Oeste, representa, como o poeta cuiabano nos convida na epígrafe deste texto, “fazer peraltagens” com as palavras – uma importante forma de resistência, porque nos coloca em interlocução frente aos inúmeros desafios da atualidade.

A “faceta política da alfabetização”, em geral, tem sido uma dimensão pouco debatida e ensinada nos cursos de formação de professoras, mas compreendemos que essa é uma importante forma de resistência para uma educação que se pretende democrática. Ensinar a ler e a escrever são atividades que contribuem para que o ser humano se posicione, criticamente, frente às situações de sua vida cotidiana. Ensinar a ler e a escrever contribui

para o empoderamento de nossas crianças indígenas, quilombolas, do campo e da cidade, muitas vezes postas à margem – fora e dentro da própria escola.

Com base nas práticas pedagógicas de professoras que acompanhamos em duas escolas municipais de Cuiabá em projetos de pesquisa (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018b) e de extensão (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a)¹, em curso de aperfeiçoamento coordenado e supervisionado da Escola da Terra-MT (2018), e também a partir de experiência docente no Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da UFMT (OLIVEIRA, 2017), temos constatado que o ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização ainda “[...] pouco tem a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças” (SMOLKA, 2012, p.65).

A tese de doutorado² produzida em 1987 por Smolka³ (Unicamp) é “uma proposta político-pedagógica de alfabetização como processo discursivo que potencializa a função transformadora da linguagem” (SMOLKA, 2012, p.35). Mas, quando circulamos pelas escolas públicas de Mato Grosso⁴, ou quando as professoras alfabetizadoras adentram os espaços de formação na Universidade, percebemos que a maioria delas desconhece essa tese e sua respectiva concepção e proposta político-pedagógica de alfabetização – e isso, ainda, também vale para outros estados e municípios brasileiros, apesar do aumento dessa produção.

À medida que essas ações de ensino, pesquisa e extensão como professora da área de Linguagem eram desenvolvidas, outros questionamentos foram surgindo: por que a perspectiva construtivista de alfabetização tem se sobreposto à perspectiva interacionista no contexto mato-grossense? Seria falta de conhecimento teórico por parte das professoras decorrentes das lacunas da formação inicial? Por que as formas tradicionais de ensinar a ler e escrever

- 1 Projeto de Pesquisa “Alfabetização e letramento: práticas pedagógicas de professoras da pré-escola e 1º ano do ciclo de alfabetização, em duas escolas municipais de Cuiabá-MT” CAP 424/2016, coordenado pela Dra. Nilza Cristina Gomes de Araújo; projeto de extensão (CODEX/UFMT) “Ltramento literário na educação infantil: a arte de contar, cantar e ler histórias para e com crianças” (132h), coordenado pela Dra. Bárbara Cortella Pereira de Oliveira; e Curso de aperfeiçoamento “Práticas pedagógicas na educação do campo para professores que atuam nos anos iniciais” (180h) (MEC/SECADI/UFMT), respectivamente, coordenado e supervisionado pelas professoras Dras. Nilza Cristina Gomes de Araújo e Bárbara Cortella Pereira de Oliveira.
- 2 Cristiane Dias Santos Delmondes da Silva está produzindo uma dissertação de mestrado, sob orientação da professora Bárbara Cortella Pereira de Oliveira, em que analisa a Configuração textual (MORTATTI, 2000) da tese de Smolka, buscando compreender o conjunto de aspectos inter-relacionados que constituem um determinado desse texto, de maneira a compreender: Quem é Ana Luiza B. Smolka (infância, juventude e carreira acadêmica)?; Qual a tese defendida por ela em seu doutorado (aspectos conteudísticos)?; Como ela escreveu sua tese de doutorado (aspectos estruturais-formais)? Para que(m) ela escreveu sua tese (finalidade)?; e Em que momento histórico, social, cultural, político e educacional escreveu sua tese?
- 3 Conferir *A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita* (2017), organizado por Cecília M. A. Goulart, Cláudia Maria Mendes Gontijo e Norma Sandra de A. Ferreira.
- 4 De março a agosto de 2019, foi desenvolvido o Curso de Instrutoria e de Aperfeiçoamento pela professora Bárbara Cortella Pereira de Oliveira, junto à rede Municipal de Primavera do Leste-MT, intitulado “Alfabetização como espaço discursivo” (OLIVEIRA, 2019) e apresentado a aproximadamente 100 alfabetizadoras, buscando desconstruir concepções e práticas alfabetizadoras centradas em perspectivas mecânicas.

persistem no tempo-espço nas práticas pedagógicas das professoras se elas tiveram acesso a outras formas de ensino? Por que o processo discursivo tem sido pouco utilizado para o ensino da leitura e da escrita nas escolas mato-grossenses?

Algumas respostas possíveis a esses questionamentos iniciais já foram desenvolvidas em alguns trabalhos acadêmicos⁵; outras ainda persistem e precisam ser investigadas mais cuidadosamente. Quando pensamos por que a perspectiva psicogenética do ensino inicial da leitura e da escrita (processo de aquisição entendido como predominantemente individual, resultante da interação do sujeito cognoscente com o objeto de conhecimento – a língua escrita) tem se sobreposto no contexto brasileiro e também mato-grossense à perspectiva interacionista e discursiva, devemos considerar várias conjunturas para se compreender por que ela não tem se materializado nas práticas cotidianas de alfabetização.

Primeiramente, é preciso lembrar que alfabetizar tem a ver com um compromisso político de emancipação do sujeito aprendiz por meio de uma relação dialógica, assim como nos ensinou desde a década de 1960 Paulo Freire, e, para isso, o professor deve aprender a ter uma escuta atenta e dar “vez e voz” às crianças desde a educação infantil e ciclo de alfabetização, pois estas são sujeitos históricos e produtores de cultura.

Em segundo lugar, deve-se compreender a linguagem não mais como expressão do pensamento (estudos tradicionais da linguística) ou como instrumento de comunicação (estruturalismo), mas uma forma de *interação*, ou seja, lugar de interação humana onde os falantes se constituem como sujeitos.

Esse último ponto de vista trouxe inúmeras contribuições para o desenvolvimento das práticas pedagógicas alfabetizadoras, dentre elas, a (re)significação do processo de compreensão da alfabetização mecânica da língua escrita em que o ato de ler reduz-se à mera habilidade de decodificação do conteúdo de um escrito, e este, a mero artefato resultante da codificação de sinais gráficos). Essa perspectiva também contribuiu para a compreensão da necessidade do domínio das habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra, de maneira que “não se ensina a ler e a escrever, mas possibilita à criança a apropriação de um tipo de linguagem que se dá através da interação e da interlocução” (DELMONDES; OLIVEIRA, 2018, p.2).

Desse ponto de vista, agir sobre o outro e sobre o mundo deve se dar por meio do texto – realidade concreta da língua – lugar da enunciação e

5 Ver “Os órfãos do construtivismo” (2016), de Maria do Rosário Longo Mortatti.

da interação verbal, da unidade de sentido, onde sujeitos autor e leitor se tornam interlocutores (MAGNANI; MORTATTI, 1993; SMOLKA, 1993/2008; 1988/2012).

Em terceiro lugar, utilizar essa concepção de ensino pressupõe estudo, planejamento individual e coletivo e protagonismo por parte das professoras da educação infantil e alfabetizadoras, uma vez que não há um “modelo” pronto a ser seguido e deve-se romper com a forma tradicional pela qual muitas vezes elas próprias aprenderam a ler e a escrever no processo de escolarização.

Como se sabe, as concepções teórico-metodológicas e didático-pedagógicas de alfabetização não são neutras, uma vez que interferem diretamente nas práticas pedagógicas das alfabetizadoras. Dessa forma, a adoção de uma ou outra concepção é também uma opção política que pode ou não favorecer o acesso e a participação plena de todos na cultura escrita.

Os professores e pesquisadores da Unicamp João Wanderley Geraldi (1984) e Ana Luiza B. Smolka (1987) concebem e propuseram a linguagem como forma de interação e o texto como unidade de sentido e objeto de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Ensino da língua portuguesa e da alfabetização, segundo os referidos autores, implica a constituição do sentido, ou seja, “uma forma de interação com o outro pelo **trabalho de escritura** – para quem eu escrevo, o que escrevo, e por quê?” (SMOLKA, 2012, p. 95, grifo no original), e um momento oportuno para as crianças construírem suas representações e tomadas de posições dos papéis sociais de “leitor” e “escritor”.

Propomos, neste artigo, uma reflexão em torno dos resultados iniciais de um dos subprojetos de um projeto trienal de pesquisa (2018-2021), com o objetivo de analisar a configuração textual da tese de Smolka, visando a contribuir, de forma colaborativa, para a ampliação da compreensão das concepções e práticas pedagógicas das professoras⁶ da educação infantil e do ciclo de alfabetização sobre o processo discursivo no ensino inicial da leitura e da escrita para crianças de escolas municipais da Cidade e do Campo, em Mato Grosso, a fim de contribuir para esse campo de conhecimento no Centro-Oeste.

Dessa forma, apresentaremos, neste texto, quatro seções principais: o mapeamento da perspectiva de alfabetização discursiva no Brasil; o pioneirismo de Ana Luiza Smolka e colaboradores nessa proposição; a apresentação de sua produção acadêmica nas décadas entre 1988 e 1998; e a apropriação dessa tese de doutorado de Smolka pelas alfabetizadoras, em Mato Grosso.

6 A fim de evitar repetições desnecessárias, a partir daqui, utilizaremos respectivamente os termos “professoras”, “alfabetizadoras” e “pesquisadoras” em vez de “professores”, “alfabetizadores” e “pesquisadores”, uma vez que a maioria dos docentes de Educação Infantil e Ciclo de Alfabetização são do gênero feminino.

1 Mapeamento⁷ da alfabetização em uma perspectiva discursiva no Brasil

A partir do final da década de 1980, com as traduções dos textos de Vigotski e Bakhtin, e a defesa da tese de doutorado de Smolka, surge no Brasil uma concepção interacionista de alfabetização, por meio da qual um novo olhar é dado ao processo de ensino-aprendizagem, que é não apenas uma construção da criança sobre o objeto a ser conhecido, mas sucessivos momentos de interação e interlocução com o outro e consigo mesma, bem como os bens culturais da sociedade em que vive.

Para isso foi realizada uma busca em quatro bases de dados virtuais: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), o Sistema de Bibliotecas Unificadas – Unicamp (SBU), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Conselho de Reitores das Universidades Estaduais de São Paulo (CRUESP). Fez-se a opção por esses bancos de dados por serem considerados amplos em seus repertórios de dados, assim como o acesso a eles se dar em nível nacional e internacional – e, ainda, especificamente no tocante ao SBU, pelo fato de que a professora Ana Luiza Smolka, enquanto docente da Universidade Estadual de Campinas, continua contribuindo para a pesquisa no Brasil, orientando trabalhos de iniciação científica (IC), trabalhos de conclusão de curso (TCC's), dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Apresentamos, nos quadros de 1 a 3, os artigos em periódicos, as teses de doutorado e dissertações de mestrado, relacionadas à perspectiva discursiva de alfabetização, recuperadas nas bases de dados *online* e/ou dos currículos na plataforma *Lattes* de pesquisadores que tematizam esse assunto pioneiramente há décadas, como Ana Luiza Smolka, Maria do Rosário Longo Mortatti, Cecília Goulart, Carmen Sanches, Dagoberto Buim Arena e Adriana Pastorello, totalizando 11 (onze) teses de doutorado e 19 (dezenove) dissertações de mestrado.

Localizamos, até o momento, o total de 28 (vinte e oito) artigos em periódicos produzidos nas regiões Sudeste (Unicamp, UFF, UFU, Unesp – *campus* Marília), e 1 (um) na região Centro-Oeste (CARLOS; OLIVEIRA, 2019), conforme dados do quadro 1.

7 Parte desta seção denominada “Mapeamento das produções acadêmicas em uma perspectiva discursiva” foi apresentada no IV CONBAIf, em Belo Horizonte (MG). Na dissertação que está em fase de elaboração, apresentaremos um Estado do Conhecimento desse assunto mais completo. Nesta seção, pelos limites deste texto ainda não foi possível apresentar todas/os autoras/es localizadas/os até o momento de forma mais detalhada.

Quadro 1 – Quantidade de artigos em periódicos que abordam a alfabetização como um processo discursivo por Instituição (1991-2019)

ARTIGOS	
INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE
Unicamp	5
Unesp – <i>campus</i> Marília	2
UFF	8
Unirio	4
UFU	5
UEM/UFBA	1
UEM	1
UFSCar	1
UFMT	1
TOTAL	28

Fonte: Oliveira e Delmondes (2019)

Das produções de Smolka, pudemos localizar 4 (quatro) artigos escritos em periódicos, sendo eles: *Múltiplas vozes na sala de aula: Aspecto da construção coletiva no conhecimento da escola* (1991); *O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais* (1998); *Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns* (2006); *Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino* (2006).

Conforme apresentado no Quadro 2, localizamos até o momento o total de 11 (onze) teses de doutorado em educação em Instituições de Ensino Superior, na região Sudeste (Unicamp, Unesp – *campus* Marília, UFF e UFES).

Quadro 2 – Quantidade de teses de doutorado que abordam a alfabetização como um processo discursivo por Instituição (1987-2019)

TESES DE DOUTORADO	
INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE
Unicamp	5
Unesp – <i>campus</i> Marília	2
UFF	3
UFES	1
TOTAL	11

Fonte: Oliveira e Delmondes (2019)

Dentre as teses localizadas, iniciamos pela defendida por Ana Luiza Bustamante Smolka em 1987, *A alfabetização como processo discursivo*, e por *Em sobressaltos* (Maria do Rosário Magnani, 1991); em seguida destas, temos outras 3 (três) sob a orientação de Smolka: *Interação e silêncio na sala de aula* (Adriana Lia Frizman de Laplane, 1997); *O sujeito e as normas: as práticas discursivas na instituição escolar* (Ana Lúcia Horta Nogueira, 2001); *Modos de conhecer e sentidos do apre(ender): um estudo sobre as condições de produção do conhecimento* (Joana de Jesus de Andrade, 2008).

Localizamos, ainda, 19 (dezenove) dissertações de mestrado produzidas em Instituições de Ensino Superior na região Sudeste (Unicamp, UFF, UFU, Unesp – campus Marília, Unirio, UFES, UFMG e UFSCar).

Quadro 3 – Quantidade de dissertações de mestrado que abordam a alfabetização como um processo discursivo (1987-2019)

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO	
INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE
Unicamp	7
Unesp – campus Marília	2
UFF	4
Unirio	1
UFU	1
UFMG	2
UFSCar	2
TOTAL	19

Fonte: Oliveira e Delmondes (2019)

Dentre tais produções acadêmicas, localizamos 7 (sete) dissertações de mestrado sob orientação de Smolka, sendo elas: *O texto livre como instrumento pedagógico na alfabetização de crianças* (Ana Flávia Valente Teixeira Buscariolo, 2015); *O trabalho com literatura no primeiro ano do ensino fundamental: Modos de participação das crianças na elaboração do sentido estético* (Daniele Pampanini Dias, 2017); *Tecendo os sentidos de alfabetização: repercussões do letramento e as relações de ensino em foco* (Nilce Deciete, 2013); *Relações de ensino e alfabetização: um estudo de tendências, percursos e práticas* (Nilce Deciete, 2011); *Teoria e prática na Educação* (Adriana Lia Frizman de Laplane, 1991); *A atividade pedagógica e a apropriação da escrita* (Ana Lúcia Horta Nogueira, 1991); *O texto livre: das condições de produção à leitura do real* (Marcia Aparecida Goulart Falsarella, 1989).

Mediante a elaboração desse mapeamento, pudemos constatar que, desde a década de 1980, o Sudeste é a região que mais se apropriou dessa perspectiva teórico-metodológica em alfabetização, devido ao volume de produções encontradas em periódicos, bem como o de produção acadêmica de instituições pertencentes a essa região. Mas também houve um crescimento expressivo dessa perspectiva teórica em outras regiões, como é percebido em Mato Grosso, a partir da criação em 2017 do GEPOLEI⁸ – que tem utilizado como instrumento de estudos e propagação da alfabetização como processo discursivo o Projeto Trienal (2018-2021) –, e na região Norte pode-se perceber a apropriação do referencial teórico pioneiro de Smolka no Estado do Pará por meio dos estudos e pesquisas da Profa. Dra. Elizabeth Orofino Lúcio (UFPA), em que se observa, a partir de 2013, a produção de artigos em eventos e capítulos de livros discorrendo sobre conceitos que sustentam o fazer discursivo na alfabetização.

2 Ana Luiza Bustamante Smolka (1948-) e sua proposta pioneira de alfabetização⁹

O pioneirismo dessa perspectiva teórica proposta pela professora Ana Luiza Smolka inicia-se com sua tese de doutorado, que buscou auxiliar a melhor compreensão do processo de alfabetização, que não se limita simplesmente ao ato mecânico de ler e escrever, mas entendido também como uma apropriação por parte da criança de uma forma de linguagem e de interação, tendo o texto como ponto de partida, por considerá-lo uma unidade de sentido/significação, interação e interlocução.

Ana Luiza Smolka ingressou como docente e pesquisadora na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em 1979, um ano após concluir seu mestrado em Educação pela Universidade de Arizona (EUA). De 1983 a 1987, desenvolveu sua pesquisa de doutorado em Educação, sob orientação do Professor Joaquim Brasil Fontes Júnior¹⁰. Realizou o pós-doutorado em Psicologia da Educação na Clark University (EUA) em 1990, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e concluiu livre docência em 2012, tendo a sua tese o título *Condições de*

8 Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância (PPGE/UFMT), sob a liderança das Dras. Bárbara Cortella Pereira de Oliveira e Nilza Cristina Gomes Araújo (UFMT)

9 Para consecução desta seção, utilizamos como fontes primárias o *Curriculum Lattes* de Ana Luiza B. Smolka, o livro *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo* (2012) e a edição comemorativa dos 30 anos do referido livro: *A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita* (2017).

10 Joaquim Brasil Fontes Junior foi professor-titular da cadeira de “Leitura e Produção de Textos” na Faculdade de Educação na Universidade Estadual de Campinas. Dedicou-se às áreas de Literatura e Ensino, Literatura Comparada, Literaturas Clássicas (Grego e Latina) e Francesa (séculos XVII, XVIII e XIX), voltando-se particularmente para questões ligadas a narrativa, poesia e teatro, bem como para o ensino de literatura e leitura. Faleceu dia 11 de junho de 2019, aos 89 anos.

desenvolvimento humano e de realização do trabalho na escola: relações de ensino e coletivo de trabalho.

Embora sua formação inicial seja em Filosofia (licenciatura e bacharelado pela PUC-Rio), com especialização em Educação e um mestrado em Filosofia da Educação (1976) pela Universidade do Arizona, desde seu ingresso na FE/Unicamp, até o final da década de 1990, propôs projetos de pesquisa que envolvessem as questões do ensino da linguagem nos anos iniciais (alfabetização). Esse enfoque, no entanto, vai diminuindo de potência a partir do final daquela década, quando a perspectiva do desenvolvimento histórico-cultural ganhará maior destaque no conjunto da obra de Smolka. Compreendemos sua trajetória acadêmica dividida em três momentos: Alfabetização, leitura e escrita; Psicologia do desenvolvimento humano; e Teoria Histórico-cultural. Mas, para este artigo, enfocaremos apenas o primeiro momento, mais dedicado à alfabetização e sua perspectiva discursiva.

A década de 1980 é marcada pelo desenvolvimento de sete projetos de pesquisa sob sua coordenação, com a colaboração de estudantes de graduação. De 1980 a 1982, coordenou um estudo conjuntamente com três estudantes de graduação sobre o desenvolvimento da leitura incidental por crianças pré-escolares da rede pública e particular de ensino. Consistia em apresentar a elas diversos produtos, logotipos e a escrita independente de elementos do contexto (produto, logotipo etc.), observando, sistematizando e analisando os aspectos perceptuais e significativos nos quais elas se ancoravam para fazer sentido a partir da escrita.

De 1982 a 1983, Smolka ampliou o estudo exploratório do desenvolvimento da linguagem escrita por crianças pré-escolares e ingressantes e repetentes da primeira série do antigo 1º grau.

De 1983 a 1985, coordenou o “Projeto de Incentivo à Leitura” (Inep/MEC/SESU/FLE-SP), com 20 estudantes de graduação, em um projeto de intervenção e investigação na Rede Municipal e Estadual de Ensino de Campinas, abrangendo 11 escolas do antigo 1º grau.

Após a defesa da tese de doutorado, de 1988 a 1989 coordenou dois projetos de pesquisa: “O trabalho na escola: a relação de ensino e a construção do conhecimento na intersubjetividade” e “As interações na escola: um estudo sobre a palavra – oral e escrita – em dois contextos de sala de aula”, ambos com financiamento da Capes.

Em 1990, coordenou o projeto “A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise”. De 1991 a 1992, coordenou o projeto “Um estudo das manifestações da fala egocêntrica como indícios da atividade mental no processo inicial da aquisição da escrita”.

De 1992 a 1995, coordenou o projeto “Processos de Construção do Conhecimento na dinâmica das interações no contexto pré-escolar”,

desenvolvido com a colaboração de outros pesquisadores (Angel Pino, Luci Banks Leite, Maria Cecília Rafael de Góes e Afira Ripper) do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL) e financiado pela Fapesp, resultando em uma orientação.

Como já mencionamos, a partir do final da década de 1980, com as traduções dos textos de Vigotski e Bakhtin e a defesa da tese de Smolka em 1987, surge no Brasil uma concepção interacionista de alfabetização, com as primeiras pesquisas de mestrado e doutorado centradas nessa concepção a partir de seu pioneirismo e de seus colaboradores.

Nas décadas de 1990 e 2000, essa produção, ainda tímida, começa a se expandir, mais acentuadamente no Sudeste do país, e começa a ganhar maior visibilidade em outras regiões do país. Na última década, há um aumento significativo da produção publicada em artigos, teses e dissertações por todo o país, e não apenas na região Sudeste, conforme Delmondes e Oliveira (2019).

Quadro 4 – Trabalhos acadêmicos (Teses, Dissertações, TCC's, IC) orientados por Smolka (1989-2017)

TESES DE DOUTORADO		
DESCRIÇÃO	QUANTIDADE	PERÍODO
Mestrado	44	1989-2017
Doutorado	29	1994-2017
TCC's	41	1998-2015
Trabalhos de Iniciação Científica	46	1988-2016
TOTAL	160	-

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018/2019)

Das 160 produções acima citadas, 37 delas referem-se à alfabetização como processo discursivo, de maneira que consideramos “apenas as pesquisas que utilizavam os princípios de interação, interlocução e produção de sentido/significação propostos por Smolka em sua tese de doutorado” (DELMONDES; OLIVEIRA, 2019), ancoradas na Teoria da Enunciação de Bakhtin (1981) e na Análise do Discurso de Pêcheux (1969) e Orlandi (1983).

De acordo com a análise do Quadro 4, foram 160 trabalhos acadêmicos orientados por Smolka, entre 1989 e 2017, o que demonstra o seu imenso comprometimento com as atividades de ensino, pesquisa e extensão em uma Universidade pública brasileira de prestígio, desde o início de sua trajetória profissional.

Podemos destacar ainda que a faceta predominante de seu trabalho é dedicada à produção do conhecimento científico, a partir de uma intensa

atividade de orientações de pesquisas, totalizando 119 produções de mestrado, doutorado e Iniciação Científica – sem contabilizar os TCC's, os inúmeros relatórios de supervisão de estágio do Curso de Pedagogia e os trabalhos de supervisão de pós-doutorado.

3 Principais aspectos da produção científico-acadêmica sobre Alfabetização, Leitura e Escrita de Smolka e colaboradores

Ao analisar os aspectos da obra de Smolka, compreendemos que sua vida acadêmica pode ser compreendida em três grandes momentos ou temáticas em que a pesquisadora centra maior fôlego de pesquisa, de acordo com as necessidades do momento histórico e teórico em que vive: Alfabetização, leitura e escrita (1988-1998); Psicologia do desenvolvimento humano (1998-2008); e Teoria Histórico-cultural (2008-2018). Nesta seção apresentaremos as produções relativas ao primeiro momento de sua vida acadêmica, em que se dedica, mais diretamente, à alfabetização, à leitura e à escrita em uma perspectiva discursiva.

Com base no mapeamento feito entre o período de 1988 e 1998, pode-se constatar que a maioria das pesquisas produzidas por Smolka e colaboradores se concentra na temática da Alfabetização, leitura e escrita, totalizando 23 produções.

Dessas 23 produções, nessa primeira década, destacamos uma tese de doutorado, *Interação e silêncio na sala de aula* (1997), de Adriana Lia Frizman de Laplane. No que se refere às dissertações de mestrado, temos: *A bibliotecária também como educadora: análise de uma experiência em torno da leitura* (Nádea Regina Gaspar Ribeiro, 1989); *O texto livre: das condições de produção à leitura do real* (Marcia Aparecida Goulart Falsarella, 1989); *A atividade pedagógica e a apropriação da escrita* (Ana Lúcia Horta Nogueira, 1991); *A elaboração conceitual na dinâmica das relações de ensino* (Roseli Aparecida Cacao Fontana, 1991); *Teoria e prática na educação* (Adriana Lia Frizman de Laplane, 1991); *Escrita e sujeito: histórias de interconstituição* (Cesar Donizetti Pereira Leite, 1996); *Em cima da hora? O que é isso? - Palavras em uso e a elaboração conceitual em um contexto pré-escolar* (Monica Salles Gentil, 1997); *Os modos de compreensão e a leitura na escola* (Maria do Pilar Cunha e Silva, 1998).

Falsarella (1989) vem trazendo uma reflexão sobre a produção da escrita na escola, pela qual buscou repensar a função do texto livre enquanto recurso pedagógico para o ensino da língua materna, principalmente sendo este um meio de interlocução entre o professor e a criança. Dessa maneira, considera o texto livre como “o narrar da própria vida” e/ou “falar para o outro através

da escrita”. Essa pesquisadora retoma o que Smolka defende em sua tese acerca da emergência do discurso interior, que é o tipo de fala para si em que o discurso social é internalizado. E o texto livre propicia uma escrita para o outro que não é uma mera relação entre letras e sons, mas a possibilidade de registrar, narrar e argumentar. Sendo assim, é a escrita desse tipo que faz sentido para as crianças, pois ela escreve algo que lhe é peculiar, sendo um meio/modo de interação

Nogueira (1991), por sua vez, teve como objetivo analisar o desenvolvimento do processo intramental desenvolvido pela criança levando em conta a relação de ensino durante o processo de apropriação da linguagem escrita. A pesquisa foi realizada ancorando-se na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, que considera a dinâmica interativa como constitutiva da elaboração do conhecimento pela criança. E é justamente nesse momento de interação e interlocução mediado pela linguagem – que é constitutiva e constituidora do sujeito – que as transformações vão acontecendo, tornando os saberes em conhecimento humano, por isso Smolka considera que os processos de apropriação da linguagem escrita são forjados em meio a um complexo e intenso movimento discursivo e dialógico.

Laplane (1991), em sua dissertação de mestrado intitulada *Teoria e prática na Educação: As relações de poder na escola*, vem fazendo um paralelo sobre a relação de poder na sala de aula a partir do ponto de vista da relação entre teoria e prática pedagógica. Para isso tomou-se o discurso da produtividade para exemplificar o modo do funcionamento da ideologia em Gramsci, para apontar o funcionamento das práticas sociais e institucionais percebidas através dos discursos da escola oficial e dos professores. Ancorou-se também no conceito da relação de poder, controle, autoridade e resistência em Foucault e nas ideias de Bakhtin sobre o caráter social do signo, sendo este o lugar de encontro da consciência e da ideologia, dando destaque à linguagem como espaço privilegiado da interação humana em que os discursos são produzidos.

No tocante à relação de poder que se estabelece nas instituições escolares, Smolka vai dizer que, do lugar em que o professor se coloca ou é colocado, ele assume um papel de alguém que não se apropriou do conhecimento, mas o detém. Que compreende que sua função se restringe a dar o conhecimento a criança, que, por sua vez, limita-se a copiar, sentar e se calar. Dessa maneira, o controle da sala de aula é mantido pelo professor para sustentar o seu discurso e domínio, e a linguagem escrita tem se reduzido a uma simples técnica e reprodução em massa.

Roseli Aparecida Cação Fontana, em sua dissertação *A elaboração conceitual na dinâmica das relações de ensino* (1991), teve como eixo de trabalho a elaboração conceitual no contexto escolar, considerando a conceitualização como uma prática social e dialógica mediada pela palavra e pelo outro,

procurando perceber o desenvolvimento inter e intrapsíquico proporcionado pelas relações de ensino produzidas na sala de aula e utilizando como pressuposto teórico a Psicologia dialética de Vigotski e a teoria da Enunciação de Bakhtin, de quem buscou delineamento e fundamentos para uma pesquisa empírica em uma sala do 1º ano de uma escola da rede pública de ensino.

Roseli Fontana não retoma apenas os referenciais teóricos utilizados por Smolka na pesquisa de sua tese, mas também a importância da relação de ensino, sua funcionalidade e constituição no processo de alfabetização como constitutiva das elaborações inter e intrapsíquicas do desenvolvimento humano.

Leite (1996) discorre em sua dissertação, intitulada *Escrita e sujeito: histórias de interconstituição*, sobre algumas inter-relações possíveis de constituição entre o sujeito e a escrita, buscando romper uma percepção estigmatizada e convencional de olhar para a criança e para o texto, fundamentando-se em Vigotski, Bakhtin e Benjamin. Realizou sua pesquisa em uma turma do 2º ano de uma escola particular da cidade de Piracicaba (SP).

Dessa maneira, Donizete Leite adentra a questão da escrita não apenas como uma representação gráfica do pensamento, tampouco uma mera relação entre grafemas e fonemas, mas como um meio/modo de interação e interlocução consigo e com o outro.

Em cima da hora? O que é isso? - Palavras em uso e a elaboração conceitual em um contexto pré-escolar (1997) é o título da dissertação de Monica Salles Gentil, que foi elaborada a partir de suas observações sobre o modo como as crianças entre 5 e 7 anos falam sobre as coisas e os questionamentos sobre os processos que se encontravam por trás desse falar, principalmente sobre as questões relacionadas ao tempo e ao significado de palavras relativas a ele.

Para isso, Gentil busca compreender as noções e concepções constituídas historicamente acerca do Tempo. Esse processo de atentar a algo que parta da inquietação e indagação da criança é o que Ana Luiza Smolka considera como um fator de suma importância para o processo formal da alfabetização, em que precisa ser levado em conta o contexto social, cultural e econômico da criança, para que tal processo faça sentido para ela.

Por sua vez, Silva (1998), em seu trabalho *Os modos de compreensão e a leitura na escola*, teve como objetivo analisar os modos de compreensão dos alunos em atividades de leitura na escola, partindo de uma perspectiva interacionista da linguagem trazida por Vigotski e Bakhtin. São apresentadas, nessa pesquisa, algumas compreensões demonstradas pelos alunos em situações de leitura de textos narrativos.

E este provavelmente foi o grande marco da pesquisa de Smolka, em uma perspectiva em que o processo de alfabetização tenha o texto não apenas como ponto de partida e unidade de sentido, mas que este seja produzido pela

criança em uma ação de autoria e que nele se encontre o seu discurso interior, que é uma apropriação de um discurso social – e, a partir desse discurso, possa-se tratar das questões técnicas referentes a cada unidade do texto.

Os artigos escritos por Smolka nessa primeira década foram: *Relação de ensino e alfabetização* (1988); *O trabalho pedagógico na (ad)versidade da sala de aula* (1989); *Múltiplas vozes na sala de aula: aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola* (1991); *A prática discursiva em sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise* (1991); *O trabalho em sala de aula: Teorias para quê?* (com A. Laplane 1993); *A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre as práticas discursivas e educação formal* (1995); *Conhecimento e produção de sentidos na escola: a linguagem em foco* (1995).

Os livros escritos por Smolka (seja individualmente ou em coautoria) foram: *A criança na fase inicial da escrita: A Alfabetização como processo discursivo* (1988); *Leitura e desenvolvimento da linguagem* (1989); *A Linguagem e o Outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento* (com Maria Cecília Rafael de Góes, 1996).

No que se refere aos capítulos de livros escritos por Smolka e em colaboração com outros autores, selecionamos: *A atividade de leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores* (1989); *A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos* (com Maria Cecília Rafael de Góes, 1992); *Cognição, linguagem e trabalho na escola* (1992); *A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura* (1996).

No período compreendido entre os anos de 1998 e 2008, reunimos 13 (treze) produções. A começar pelas teses de doutorado escritas sob sua orientação que abordem as questões da alfabetização, leitura e escrita, listamos: *O sujeito e as normas: as práticas discursivas na instituição escolar* (Ana Lúcia Horta Nogueira, 2001); *Crianças, televisão e animes: intertextos* (Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha, 2005); *Modos de conhecer e sentidos do apre(e)nder: um estudo sobre as condições de produção do conhecimento* (Joana de Jesus de Andrade, 2008).

Os artigos escritos por Smolka nesta década foram: *O (im)próprio e o (im) pertinente na apropriação das práticas sociais* (2000); *Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns* (2006); *Enseñar y significar: las relaciones de la enseñanza en cuestión. O de las (no) coincidências en las relaciones de enseñanza* (2006); *Aprender, conhecer, raciocinar, compreender, enunciar: a argumentação nas relações de ensino* (2007).

No que se refere aos livros, considerando apenas aqueles em sua primeira edição, selecionamos 2 (dois) exemplares: *Relações de Ensino: análises na*

perspectiva histórico-cultural (2000); *Linguagem, Cultura e Cognição – reflexões para o ensino e a sala de aula* (com Eduardo Fleury Mortimer, 2001).

Os capítulos de livro escrito por/com Smolka foram: *Linguagem, cultura e cognição: um olhar sobre o ensino e a sala de aula* (com Eduardo Fleury Mortimer, 2001); *A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura* (2003); *Modos de lembrar, de narrar e de escrever: um estudo sobre as condições e possibilidades de elaboração coletiva da memória* (com Adriana Lia Frizzman de Laplane; Elizabeth dos Santos Braga, 2003); *As relações de ensino na escola* (com Adriana Lia Frizzman de Laplane; Ana Lúcia Horta Nogueira; Elizabeth dos Santos Braga, 2007).

Na década de 2008 a 2018, reunimos o total de 17 (dezessete) produções escritas por/com Smolka sobre a alfabetização, a leitura e a escrita. As teses de doutorado por ela orientadas foram: *O ensino da língua em acontecimento: limites e possibilidades para o ensino de português, no 3º Ciclo, na rede municipal de Campinas/SP* (Daniela Manini, 2015); *A Interação Verbal entre Professoras e Crianças de Educação Infantil: um encontro com a palavra* (Adriana Bragagnolo, 2016); *O trabalho com literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na educação infantil* (Núbia Silvia Guimarães Paiva, 2017); *além das dissertações de mestrado, que foram: Mídia e educação: a dialogia das linguagens no ambiente escolar* (Andréia Regina de Oliveira Camargo, 2010); *Relações de ensino e alfabetização: um estudo de tendências, percursos e práticas* (Nilce Deciete, 2011); *Tecendo os sentidos de alfabetização: repercussões do letramento e as relações de ensino em foco* (Nilce Deciete, 2013); *O trabalho com literatura no primeiro ano do ensino fundamental: modos de participação das crianças na elaboração do sentido estético* (Daniele Pampanini Dias, 2015); *O texto livre como instrumento pedagógico na alfabetização de crianças* (Ana Flávia Valente Teixeira Buscariolo, 2015).

Houve também 1 (um) artigo escrito por/com Smolka neste período sobre a alfabetização, leitura e escrita: *Palavras e gestos na incorporação do texto literário: a dramatização em foco* (com D. Dainez, 2016), seguido por 1 (um) livro escrito e/ou organizado por ela: *Leitura e Desenvolvimento da Linguagem* (com Ezequiel Silva; M. G. Bordini; Regina Zilberman, 2010) – considerando que utilizamos como critério apenas os livros em sua primeira edição.

No tocante aos capítulos de livros escritos por Ana Luiza Smolka, relacionamos: *A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos-leitores* (2010); *Lo (im)proprio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales* (2010); *Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino* (2010); *Jogos de imagens, espaços de diferença: produção de sentidos e condições de desenvolvimento na instituição escolar* (2011); *Ler e ensinar a ler: memória dos gestos em (trans)formação* (com A. T. Yamamoto;

D. D. dos Anjos; N. Deciete, 2014); *Crianças, linguagem oral e linguagem escrita: modos de apropriação* (com L. L. S. Magiolino, L. L. S.; M. S. P. de M. L. da Rocha, 2016); *Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino* (2017).

4 A recepção da tese/do livro pelas alfabetizadoras de Cuiabá e Várzea Grande

Como mencionamos no início deste texto, há um ano, iniciamos o projeto trienal de pesquisa “guarda-chuva” em que propusemos desenvolver uma pesquisa colaborativa com alfabetizadoras em fase inicial de carreira, da cidade e do campo, da capital e em municípios circunvizinhos a ela.

Após mais de seis meses de estudo coletivo e problematização da tese/livro *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*, no âmbito do Grupo de Estudo e Pesquisa “Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância” (GEPOLEI/UFMT), podemos destacar alguns resultados preliminares da primeira etapa dessa pesquisa.

Inicialmente, pensávamos que o estudo da obra escolhida para o início do processo formativo com as alfabetizadoras seria algo rápido, pois tratava-se de um texto “relativamente” conhecido e de linguagem considerada simples. No entanto, com o desenrolar das reuniões, percebemos que a maioria das alfabetizadoras nunca havia tido contato com a referida obra e que os conceitos presentes nela – dos mais simples, como as teorias de desenvolvimento de Piaget e Vigotski, àqueles mais complexos, como os decorrentes da Análise do Discurso e da Teoria da Enunciação – eram pouco conhecidos pela maioria das professoras, então foi necessário um tempo de estudo mais aprofundado. Passamos a apresentar, sinteticamente, alguns aspectos temático-conteudísticos presentes na tese/livro para serem discutidos com as alfabetizadoras.

A tese de Ana Luiza Smolka, defendida em 1987, resultou de sua atuação como coordenadora do Projeto de Incentivo à Leitura (P.I.L.) em escolas da rede pública da cidade de Campinas (SP), com o intuito de investigar:

- a) [...] os processos e as estratégias que as crianças na fase pré-escolar usavam para interpretar a escrita no meio que vivem,
- b) Identificar os conceitos que o pré-escolar desenvolve a respeito deste tipo de linguagem antes do início de uma instrução formal (SMOLKA, 2012, p. 21).

A autora ancora sua pesquisa na teoria da Enunciação de Bakhtin (1981) que considera as condições reais da vida do sujeito e o fenômeno da interação verbal tanto nas suas formas orais quanto escritas e na Análise do

Discurso (Orlandi, 1983; Pêcheux, 1969) que indicaria pistas que serviriam posteriormente para analisar os elementos e as condições da *enunciação*

A tese tornou-se o livro *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*, no ano de 1988, chegando ao ano de 2012 à sua 13ª edição, contendo 183 páginas, sendo esta a versão que utilizaremos para fazer uma breve descrição, dividindo-se nas seguintes seções: Pequena nota à 13ª edição; Alguns pontos de partida; Discutindo pontos de vistas; A emergência do discurso interior que subdivide-se em: Observando as marcas e delineando pistas e Trabalhando a leitura e a escrita como práticas discursivas; Interlocutores (bibliografia) e Anexos.

Na Seção “Salas de aula, relações de ensino”, Smolka buscou compreender o contexto em que estavam inseridas as crianças para então pensar o processo de alfabetização em termos de interação e interlocução. Dessa maneira, apoiou suas pesquisas tanto nos aspectos técnicos e práticos quanto nos teóricos e políticos na teoria da Enunciação de Bakhtin e na Análise do Discurso de Orlandi e Pêcheux, para poder dar sustentação às análises que iria fazer, e justifica sua escolha por tais referenciais por considerar a alfabetização como um processo de leitura e escrita que implica sucessivos momentos de interação e interlocução com o outro e consigo mesmo.

Na seção “Alguns pontos de partida”, Smolka problematiza as questões referentes a “Quem lê, O que lê, Para quê? E para quem?”, em uma sociedade considerada letrada para a indústria cultural e quais as reais condições de leitura e escrita. Smolka constata que a leitura é tida como uma prática social com finalidade específica, porém a escola, que é considerada no decorrer da história o lugar que instrumentaliza esse tipo de saber, tem se mostrado bastante seletiva na efetivação de seu instrumento de ensino.

Em “Discutindo pontos de vista”, Smolka apresenta como cenário uma sala de aula de 1º ano de uma escola pública em Campinas (SP) na década de 1980 que tinha 31 (trinta e uma) crianças matriculadas, dentre as quais 10 (dez) eram alunos que repetiam a série por serem consideradas fracas. Diante disso, a pergunta que se faz é: Por que as crianças não liam direito? Por que não aprendiam?

O primeiro ponto de vista trazido por Smolka foi o relato das professoras, que diziam que as crianças não gostavam do momento da leitura, mas, ao se analisar os textos que eram lidos, percebia-se um planejamento de atividades por parte dos professores (adultos) com o objetivo de que as crianças percebessem as relações estruturais do referido texto (grafemas-fonemas) separado de seu significado/sentido.

Outro ponto de vista é o da utilização de um “método de alfabetização” e a adoção de um programa misto (global-silábico), que se sustentava pela representação e memorização da unidade sonora de cada vogal com uma

consoante simples e depois com as consoantes complexas, de maneira a garantir que as crianças aprendessem o certo.

Percebe-se também que as professoras, na maioria das vezes, sabem o que fazem e foram formadas dentro de uma percepção de que é preciso ensinar a linguagem escrita dentro daquilo que é aceitável por todos e que, por isso, tal concepção não deve ser questionada. Afirmam que ensinaram o que é “tecnicamente correto”, de modo que, se não houve aprendizado, a escola e seu corpo docente estão isentos da culpa, pois ensinaram o que é certo, mas as crianças é que seriam “fracas”.

Na Seção “A emergência do discurso na escrita inicial”, são retomadas as questões referentes ao discurso interior e à interdiscursividade além da concepção de linguagem para Piaget e para Vigotski.

Piaget considera a função da linguagem apenas como uma ação, que se restringe praticamente à tradução das organizações dos esquemas sensório-motores que poderiam exercer suas funções sem a presença da linguagem, sendo ela apenas uma questão representativa que consiste em um sistema de signos que proporcionam a construção de conceitos gerais e o acesso ao pensamento individual em uma realidade objetiva e comum. Por sua vez, Vigotski considera que a linguagem é constitutiva e constituidora do sujeito, de modo que o momento de maior significado no trajeto do desenvolvimento intelectual é quando a fala e a atividade prática, que são duas linhas separadas, se cruzam, resultando em formas puramente humanas de inteligência.

Vigotski também considera o momento da transição do discurso social para o individual como o momento em que acontece a ruptura de todas as barreiras e aspectos da linguagem, pois todos os assuntos pensados são conhecidos de quem os pensa, diferentemente da linguagem escrita, que precisa ser a todo tempo explicada e argumentada para que haja entendimento.

Quanto a isso, Smolka traz uma provocação quando indaga se é de fato necessário que haja uma explicação profunda e analítica para que o texto possa ser compreendido por outrem, pois tal compreensão dependerá não só do contexto em que se encontram o leitor desse discurso escrito, mas também de seu conhecimento de mundo. Portanto para ela algumas questões e funções são necessárias para analisar um discurso escrito, tais como: De quem? Para quem? Para quê? Como? Quando? Onde? Assim, a ação de explicar não é uma característica inerente do texto, mas é um efeito do seu uso que depende de seu contexto e das circunstâncias.

Uma outra especificidade que vivenciaram as alfabetizadoras foi o fato de que, ao se depararem com inúmeros episódios de ensino presentes na obra de Smolka, tinham a necessidade também de narrar seus próprios dilemas enfrentados no cotidiano da sala de aula, pois se identificavam com as narrativas das alfabetizadoras do livro. O formato das reuniões de estudo em

rodas de conversas favorecia o diálogo e uma postura dialógica, as professoras sentiam-se cada vez mais à vontade dentro na Universidade e motivadas para o estudo, então decidimos que assumiríamos o atraso no cronograma da pesquisa, pois discutir seus episódios de ensino era uma necessidade real das alfabetizadoras. Esse aspecto, nos fez rever a metodologia adotada para as reuniões, criando uma forma de registro daqueles dados narrados pelas professoras, além das gravações em áudio: a cada reunião um escriba anotava as falas das professoras e as lia na reunião seguinte, como forma de acompanhar o desenvolvimento profissional delas, à medida que estudavam.

O planejamento das aulas de 1º ao 3º ano do ciclo de alfabetização é um ponto desafiador dessa proposta teórico-metodológica, pois a alfabetizadora precisa romper com algumas dificuldades: 1) falhas nas formações inicial e continuada, em que muitas vezes não se ensina-aprende a planejar atividades contextualizadas que produzam sentidos para as crianças; 2) o desenvolvimento de um trabalho solitário ou a partir de uma falsa perspectiva coletiva: um planeja e os outros replicam; e 3) a falta de tempo-espço para esse planejamento que, muitas vezes, é “engolido” pelas urgências do fazer burocrático do professor e constitui-se, então, em um registro sem sentido.

As professoras iniciantes chegam, muitas vezes, com poucas referências teórico-práticas e experiências para enfrentar a dura realidade da escola e os inúmeros problemas que as crianças trazem de casa para a sala de aula. No entanto, rompem mais facilmente com a história de alfabetização que vivenciaram em seu processo de escolarização, estão muito mais dispostas a conhecer e experienciar o “novo”, são menos resistentes a propostas inovadoras e buscam mais auxílio dos parceiros mais experientes, seja dentro da escola ou fora (principalmente na Universidade). Fazer parte de um grupo de estudo e pesquisa, o GEPOLEI, auxiliou-as no rompimento da prática de um planejamento solitário. As narrativas das alfabetizadoras mostravam sempre que o sentimento de pertencimento a um grupo de pesquisa da UFMT dava respaldo para experimentarem outras formas de ensinar a leitura e a escrita, mesmo que a gestão da escola ou professoras mais experientes não compreendessem, ainda, tais práticas.

O desenvolvimento de um planejamento colaborativo (alfabetizadora/pesquisadora) é um grande desafio, pois exige uma humildade intelectual e pedagógica de “Aprender a ser com um Outro”; necessita de um tempo-espço de pesquisa para conhecer as crianças, levantamento de repertórios, vivências, acompanhamento e (auto)reflexão sobre o vivido.

Constatamos, inicialmente, o empoderamento dessas alfabetizadoras ao se apropriarem de alguns conceitos importantes (desenvolvimento humano para Vigotski, gestos de ensino, espaços de elaboração) ao longo das reuniões de estudo para a defesa de suas práticas alfabetizadoras diante da família das

crianças, da comunidade escolar e do entorno sociocultural. Essa parceria entre alfabetizadoras e pesquisadoras possibilitou potencializar o tempo de planejamento conjunto, compreendendo esse *Espaço/tempo* como produtoras de saberes e fazeres entre alfabetizadoras/pesquisadoras/crianças leitoras e produtoras de textos, possibilitando a todos reverem seus “gestos de ensino” e observar os espaços de não-coincidências entre desejos das alfabetizadoras, das pesquisadoras e das próprias crianças, nesse processo discursivo.

Considerações finais

Sabemos que o professor alfabetizador é um ser político, suas escolhas e posicionamentos a favor da neutralidade ou emancipação poderão ser decisivos para a formação dos seres humanos mediante uma educação de qualidade para todos: estudantes da escola pública, crianças, jovens e adultos do campo, quilombolas, diferentes etnias indígenas e as crianças estrangeiras que estudam em nosso país. As opções teórico-metodológicas que fazemos na base serão decisivas para mudarmos esse quadro desalentador de termos estudantes chegando ao fim do ensino fundamental e médio sem saberem ler e escrever, adentrando nos espaços de graduação em nossas Universidades, estranhamente afirmando não serem leitores nem produtores de textos.

Para alcançarmos mudança na concepção de alfabetização e das práticas alfabetizadoras, devemos lutar por um planejamento do ensino-aprendizagem da linguagem que leve mais em consideração os processos, seus espaços-tempos de elaboração, a interação com o Outro (SMOLKA; GÓES, 2012) em um processo de enunciação e dialogia, que considera a criança como um ser capaz de produzir cultura, numa postura de “escuta atenta” capaz de ser transformada *na e pela* linguagem. Somente assim seremos capazes de (trans) formar esse quadro desalentador das avaliações de larga escala escancarado, muitas vezes perversamente, em nossas escolas.

O recorte deste artigo enfocou, mais diretamente, a produção acadêmica pioneira da professora Ana Luiza B. Smolka e colaboradores em uma perspectiva discursiva ao longo das décadas de 1980 e 1990, no Brasil. Constatamos, mediante o mapeamento apresentado, que, apesar do crescimento considerável dessa perspectiva teórica no Brasil, ainda prevalece uma concepção construtivista nas práticas de alfabetização e grande parte do que já foi produzido concentra-se em instituições localizadas na região Sudeste.

No entanto, essa proposta de alfabetização, pioneiramente defendida desde a década de 1980 pela professora Ana Luiza Smolka e colaboradores – orientandos de mestrado; doutorado e pesquisadores parceiros integrantes do GPPL (FE/Unicamp) –, tem se disseminado pelas cinco regiões do país e pouco

a pouco produzido outros e “novos” sentidos para a alfabetização de nossas crianças brasileiras e mato-grossenses.

Ao se apropriarem dessa outra concepção e prática de alfabetização, em menos de 12 meses de pesquisa, as alfabetizadoras iniciantes ou mais experientes experimentaram a função transformadora da linguagem escrita em suas salas de aula e em suas relações de ensino dentro e fora da escola, transformando a monotonia em espaços de ensinar-aprender dinâmicos e saborosos e crianças apáticas em autoras e protagonistas de suas histórias de ler e escrever e em fazer peraltagens com as palavras, como nos ensinou Manoel de Barros.

Referências

- CARLOS, Thais Rodrigues; OLIVEIRA, Bárbara Cortella Pereira de. Leitura deleite: O processo discursivo como (im)possibilidade do trabalho com textos literários para crianças. *Olhares: Revista do Departamento De Educação Da Unifesp*, v. 7, n. 2, p. 129-143, ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/olhares.2019.v7.9522>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- DELMONDES, Cristiane Dias Santos; OLIVEIRA, Bárbara Cortella Pereira de. As contribuições de Vygotsky e Smolka para o ensino inicial da leitura e da escrita. *In: XIV Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – ANPED-CO, 2018, Cáceres. Anais [...]. Cáceres: Unemat, 2018.*
- DELMONDES, Cristiane Dias Santos; OLIVEIRA, Bárbara Cortella Pereira de. Balanço das produções acadêmicas sobre a alfabetização numa perspectiva discursiva (1987/2019). *In: IV Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBAIf), 2019, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2019.*
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In: GERALDI, J. W. (org.). O texto na sala de aula: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.*
- GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.*
- MAGNANI, M. R. M. *Em sobressaltos: formação de professora. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.*
- MAGNANI, M. R. M. Leitura e formação do gosto (por uma pedagogia do desafio do desejo). *Idéias (FDE/SEE/SP)*, n. 13, p. 101-106, 1992.
- MORTATTI, Maria do Rosario Longo. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo/1876-1994. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Editora Unesp, 2000.*
- MORTATTI, Maria do Rosario Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014.
- MORTATTI, Maria do Rosario Longo. Leitura e formação do gosto (por uma pedagogia do desafio do desejo). *In: MORTATTI, Maria do Rosario Longo (org.). Entre a literatura e o ensino: A formação do leitor. São Paulo: Editora Unesp, 2018.*

OLIVEIRA, Bárbara Cortella Pereira de. Era uma vez O nabo gigante: a contribuição dos contos acumulativos para a formação de pequenos leitores. In: MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; PALMA, Rute Cristina Domingos da; CARVALHO, Sandra Pavoeiro Tavares (org.). *Docência na Educação Infantil: pesquisas, práticas, formação*. Cuiabá: Editora Sustentável, 2017.

OLIVEIRA, Bárbara Cortella Pereira de. A contribuição dos impressos pedagógicos na História da Alfabetização, em Mato Grosso (1990/2017). *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.8, n.24, p.03-16, set./dez. 2018.

OLIVEIRA, Bárbara Cortella Pereira de. *Alfabetização como um espaço discursivo*. Instrução em curso de desenvolvimento e aperfeiçoamento – ciclo de alfabetização. Cuiabá, 2019. 10p. (Digitado)

OLIVEIRA, Bárbara Cortella Pereira de; ARAÚJO, Nilza Cristina Gomes de. *Alfabetização e letramento: práticas pedagógicas de professores da pré-escola e 1º ano do ciclo de alfabetização, em duas escolas municipais de Cuiabá-MT*. Cuiabá: UFMT, 2016. p. 1-8. (Digitado)

OLIVEIRA, Bárbara Cortella Pereira de; ARAÚJO, Nilza Cristina Gomes. A arte de ensinar a contar, cantar e ler histórias para e com crianças: experiências estético-formativas. In: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; COENGA, Rosemar Eurico (Org.). *Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar*. Erechim: Habilis Press, 2018a. p. 303-324.

OLIVEIRA, Bárbara Cortella Pereira de; ARAÚJO, Nilza Cristina Gomes de. 2018. *Relatório parcial de pesquisa*. Alfabetização e Letramento: práticas pedagógicas de professores da pré-escola e 1º ano do ciclo de alfabetização, em duas escolas municipais de Cuiabá-MT. Cuiabá: UFMT/PROPEQ, 2018b. 19p. (Digitado)

OLIVEIRA, Bárbara Cortella Pereira de; ARAÚJO, Nilza Cristina Gomes de. A arte de ensinar a contar, cantar e ler histórias para e com crianças: experiências estético-formativas. In: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; COENGA, Rosemar Eurico (org.). *Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar*. Erechim-RS: Habilis Press, 2018a. p. 303-324

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GÓES, Maria Cecília. (org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 12.ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (org.). *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 107-128.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão; ROCHA, Maria Sílvia P. M. Librandi da. Crianças, linguagem oral e linguagem escrita: modos de apropriação. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações*. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 79-116 (Caderno 3).

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 amazônido de uma forma outra. Assim, a relevância do estudo consiste em considerar a cultura vivida pelos povos amazônidas 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 *pensar/fazer* 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 defrontarmos-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.

TEMA LIVRE

TEXTOS ESCOLARES PARA ALFABETIZAÇÃO EM ESCOLAS TEUTO-BRASILEIRAS: A CONTRIBUIÇÃO DE REINHARD HEUER

SCHOLAR TEXTS FOR LITERACY IN TEUTO-BRAZILIAN SCHOOLS: THE CONTRIBUTION OF REINHARD HEUER

Maria Angela Peter da Fonseca

*Pós-doutoranda em Educação / Universidade Federal de Pelotas
mpeterdafonseca@gmail.com*

Christian Iván Laurel Pioquinto

*Professor Pós-doutor / Universidade Federal de Pelotas
tambara@ufpel.edu.br*

Resumo:

Este texto apresenta um estudo sobre a atuação literária de Reinhard Heuer, que foi diretor do Collegio Allemão de Pelotas entre 1916 e 1925. Neste período, aprimorou a tradicional cartilha *Fibel für deutsche Schulen in Brasilien* (Cartilha para Escolas Alemãs no Brasil), organizou a coleção *Deutsche Sprachschule in vier Heften* (Escola de Língua Alemã em quatro cadernos) e escreveu a *Cartilha Moderna ou Leituras Primárias para aprender-se a ler e escrever*, em língua portuguesa. Trata-se de pesquisa bibliográfica, documental e qualitativa. Entre as fontes destacam-se as cartilhas em língua alemã e portuguesa, a coleção citada, Relatórios do Collegio Allemão de Pelotas (1915; 1916; [1925]), os Estatutos de 1915 e uma entrevista com a aluna Johanna Ritter Ruge Hofmeister.

Palavras-chave: História da Educação Teuto-Brasileira. Reinhard Heuer. Textos Escolares para Alfabetização. Collegio Allemão de Pelotas. Editora Rotermund.

Abstract:

This text presents a study on the literary performance of Reinhard Heuer, who was director of Collegio Allemão de Pelotas between 1916-1925. In this period, he improved the traditional booklet *Fibel für deutsche Schulen in Brasilien* (Booklet for German Schools in Brazil), organized the *Deutsche Sprachschule in Vier Heften* (German Language School in four notebooks) collection and wrote the *Modern Primer or Primary Readings to learn to read and write*, in Portuguese. It is a bibliographical, documentary and qualitative research. Among the sources are the German and Portuguese language booklets, the collection cited, Reports of the Collegio Allemão de Pelotas (1915, 1916, [1925]), the Statutes of 1915 and an interview with the student Johanna Ritter Ruge Hofmeister.

Keywords: History of Teuto-Brazilian Education. Reinhard Heuer. School textbooks for literacy. Collegio Allemão de Pelotas. Rotermond Publishing House.

Introdução

Este trabalho é o resultado de pesquisa desenvolvida no âmbito do subprojeto “A cultura escolar teuto-brasileira no Sul do Rio Grande do Sul”, do projeto “Histórias da Educação: Processos Escolares e Profissão Docente no Rio Grande do Sul (Séculos XIX e XX)”, vinculado ao Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE), na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). O objetivo principal é chamar a atenção para um autor de textos didáticos que ainda tem pouca visibilidade nesse universo tão qualificado de pesquisas. Trata-se de Reinhard Heuer e de sua obra de manuais escolares destinados, principalmente, às séries iniciais, publicados pela editora Rotermond, com grande tiragem de exemplares. O autor foi diretor do Collegio Allemão de Pelotas entre 1916 e 1925. Nesse período, reelaborou a tradicional cartilha *Fibel für deutsche Schulen in Brasilien* (Cartilha para Escolas Alemãs no Brasil), organizou a coleção *Deutsche Sprachschule in vier Heften* (Escola de Língua Alemã em quatro cadernos), com algumas edições prefaciadas em Pelotas, e escreveu a *Cartilha Moderna ou Leituras Primárias para aprender-se a ler e escrever*, em língua portuguesa.

A história da educação teuto-brasileira do Rio Grande do Sul tem merecido o olhar perscrutador de muitos estudiosos que têm investido na compreensão da constituição da estrutura educacional dessa região. Essa atenção abrange aspectos amplos e dos mais diferentes matizes, como políticos, econômicos, didáticos, ideológicos, metodológicos, entre outros. Particularmente em relação à produção e circulação do texto didático, há significativos trabalhos que o investigam, tanto em termos gerais, como, especificamente, em relação às escolas étnicas, como os de Kreuz (1994), Tambara e Arriada (2011).

O texto foi elaborado através de pesquisa bibliográfica, documental e qualitativa. Entre as fontes destacam-se as cartilhas em língua alemã e portuguesa, a coleção citada, Relatórios do Collegio Allemão de Pelotas (1915; 1916; [1925]), os Estatutos de 1915 e uma entrevista com a aluna Johanna Ritter Ruge Hofmeister. Sob o aspecto teórico-metodológico, esta análise está ancorada nos estudos elaborados por Chartier (1998), nos quais preconiza que o objeto impresso deve ser investigado, em sua materialidade, relacionado com a cosmovisão que a produziu. Nesse sentido, a apreensão das intencionalidades ideológicas e comerciais dos autores e editores revelam um processo de construção social no qual, por exemplo, os textos didáticos podem

representar muito mais do que apenas um suporte físico na ação de ensino e aprendizagem. Assim, ocorre uma relação mútua entre produção e reprodução de subjetividades, significações e identidades atinentes a um processo sócio-histórico definido por interesses de vários matizes.

Reinhard Heuer, como escritor de livros didáticos, representa um destes episódios da história da educação, em que, por circunstâncias as mais diversas, se levanta das cinzas um protagonista que a historiografia o mantinha obliterado. De qualquer forma, sabe-se que o mesmo passou a integrar o corpo docente do Collegio Alemão de Pelotas, em 1915, e dirigiu o educandário no período 1916-1925, conforme relatórios da instituição (1915; 1916; [1925]). Temos encontrado dificuldade em precisar dados pessoais mais específicos desse autor. Ao consultarmos os manuais bibliográficos mais renomados sobre bibliografia sul-rio-grandense (MARTINS, 1978; VILLAS BOAS, 1991), percebe-se que não há menção a Reinhard Heuer, o que pode ser um indício que não tenha nascido no Rio Grande do Sul.

A inserção de Reinhard Heuer no universo do livro didático e particularmente sua vinculação com a editora Rotermund são, sem dúvida, muito significativas. Inicialmente, essa editora teve uma presença importante na produção de textos escolares, especialmente aqueles destinados às escolas das regiões onde preponderava a população teuto-brasileira, em que, de modo geral, foram produzidos textos, para a formação escolar, em alemão. Porém, posteriormente, a editora ampliou suas pretensões ideológico-mercado-lógicas para o universo do processo de educação geral, isto é, livros didáticos para o ensino em língua portuguesa.

Segundo Choppin (2004), os livros didáticos desempenham quatro funções essenciais que podem mudar de acordo com o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização. A função referencial dá visibilidade ao currículo ou ao programa de ensino; a função instrumental coloca em prática os métodos de aprendizagem ao propor exercícios e atividades; a função ideológica e cultural traz o livro didático como vetor essencial da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes, podendo constituir-se como um instrumento de construção de identidade. Por último, a função documental visa a formação do espírito crítico do aluno. Conforme Corrêa (2000), o livro didático, ao integrar a cultura escolar, não o faz de forma fortuita, uma vez que é organizado, veiculado e utilizado com um propósito, pois representa uma cultura social mais abrangente e tem a finalidade de realizar a mediação e a interpretação entre essa cultura e os alunos que estão em formação.

Ao interpretar uma cultura mais abrangente, a cultura escolar assim o faz constituindo-se em uma combinatória de elementos, não somente de práticas, mas de normas, que regem mentalidades, condutas e comportamentos,

em uma instituição escolar. Julia (2001) reitera a presença de regras e procedimentos com vistas à incorporação de conhecimentos e comportamentos expressos no cotidiano escolar. Conhecimentos e comportamentos que, através da materialidade do livro didático, imergem o aluno e fazem-no emergir de um universo de possibilidades e construção de sentidos. Nesse diapasão, Lajolo e Zilberman (1999) consideram o livro didático como uma vigorosa fonte de informação da história de uma nação, já que, através da rota de publicações e leituras, é possível elucidar a direção que as políticas públicas imprimem na educação de um povo. E, como bem aponta Chartier (1998), os livros didáticos são objetos em circulação, porém, não de uma natureza qualquer, mas de uma substância peculiar, pois circulam ideias que representam valores e comportamentos com o objetivo de que sejam ensinados e apreendidos.

Corrêa (2000) destaca, ainda, que o estudo do livro didático auxilia a fazer a arqueologia das práticas escolares por intermédio dos materiais que integram o trabalho pedagógico. E acrescenta que o livro didático reflete as normas de comercialização do mercado ao ser transformado, muitas vezes, em mercadoria de consumo, por vezes, dissociado de seus objetivos iniciais. Conforme Fonseca (1999), o livro didático e a educação formal estão imersos no contexto político e cultural de um povo e, não raras vezes, são usados para validar sistemas de poder, bem como reproduzir universos culturais particulares construindo e/ou mantendo determinadas visões de mundo (*Weltanschauung*). De acordo com a intencionalidade impressa nos conteúdos dos livros didáticos, estes tornam-se instrumentos muito ricos para a (na) construção da *Weltanschauung* – de modo que percebe-se que há um propósito no trabalho de Heuer ao publicar as cartilhas para alfabetização tanto em língua alemã como em língua portuguesa, enquanto diretor da *Deutsche Schule Collegio Alemão* de Pelotas (1916-1925).

As *Deutsche Schulen* (escolas alemãs) urbanas localizavam-se, principalmente, nas capitais dos estados litorâneos do Brasil. Giesebrecht (1899) considerou a escola alemã como um lugar de múltiplos objetivos e funções, onde se visava a salvaguarda da língua alemã, a continuidade do bem cultural denominado *Deutschtum*¹ e, conseqüentemente, a formação dessa identidade étnica. Para tal, muitas foram as estratégias utilizadas, sendo o livro didático uma das mais significativas.

Particularmente no início do século XX, mas com ênfase na década de 1930, houve no Brasil um forte processo de nacionalização do ensino. Nessas circunstâncias, a atuação preventiva de Reinhard Heuer, ao elaborar um livro didático de alfabetização em língua portuguesa, mas com nítido destino às

1 *Deutschtum* é uma palavra em língua alemã que não tem um correspondente preciso em língua portuguesa, uma vez que tem implicações outras, como políticas e conquistas de territórios. Por isso será usada, no decorrer do texto, na grafia original, porém com o sentido cultural. Conforme Grützmann (2003), *Deutschtum* é uma combinatória de múltiplas ideias de filósofos e pensadores alemães que contribuíram para a formação da nação alemã e da constituição de um *ethos* genuinamente alemão, no século XIX.

escolas teuto-brasileiras, com características pedagógicas modernas, e que ao mesmo tempo atendia os interesses de preservação do *Deutschum*, revelou uma estratégia político-doutrinária muito clarividente.

Reinhard Heuer, o Collegio Allemão de Pelotas e a função de escritor

O lócus de introjeção da mundividência das ambiguidades entre o mundo germânico e brasileiro, refletido por Reinhard Heuer, foi o Collegio Allemão de Pelotas. Um colégio urbano, de ensino primário e secundário, para meninos e meninas, fundado em 1898, na cidade de Pelotas, na região sul do Rio Grande do Sul, por uma sociedade escolar cujos membros eram imigrantes alemães e teuto-brasileiros, industriais e comerciantes, em sua maioria evangélicos luteranos, que pertenciam à Comunidade Evangélica Alemã de Pelotas, filiada ao Sínodo Rio-Grandense². Essa vinculação é visível pela presença dos primeiros diretores do Collegio Allemão de Pelotas: os pastores Naumann, Weller e Sudhaus. Em 1907, o professor André Gaile assumiu a direção do educandário, sendo substituído pelo professor Reinhard Heuer em 1916, com o anúncio de mudanças para os próximos anos de funcionamento. Nesse ínterim, a instituição, inicialmente alinhada aos ideais religiosos, através dos primeiros diretores e da sociedade escolar, dissociou-se dos interesses da igreja apresentando um perfil de laicidade. Isso é explicitado no artigo primeiro dos estatutos da instituição.

O fim do Collegio Allemão é o de implantar por intermédio da instrução subministrada nos idiomas alemão e do Paiz, os costumes da pátria, e sua intenção, como também de preparar seus discípulos até o necessário para a realização de seus direitos de cidadão e conhecimentos profissionais na nova pátria. No caso de se tornar de interesse para o collegio, poderá o mesmo receber a autorização de estender certificados de habilitação, os quaes dão o direito para o serviço militar obrigatório na Allemanha, como aspirantes a officiaes. Far-se-á o possível para a realização desse propósito. O ensino constará, portanto de dois idiomas, até o pleno conhecimento dos mesmos, aspirando a instituição os limites de um collegio de media cathegoria, mas sem consideração aos interesses communs da igreja ou da classe social (ESTATUTOS DO COLLEGIO ALLEMÃO DE PELOTAS, 1915).

Os estatutos deixam claro que havia uma orientação pedagógica

2 O Sínodo Rio-Grandense foi organizado em 1886, em São Leopoldo, sob a presidência do Dr. Wilhelm Rotermund, que atuou como porta-voz das comunidades evangélicas luteranas, encarregando-se de defender os interesses comuns das pessoas a ele filiadas. "Suas funções abrangiam para além do enfoque religioso, principalmente o setor educacional" (TAMBARA, 1991, p. 399).

diferenciada, aliada à inserção de jovens no mercado de trabalho, mas garantindo seus direitos de cidadãos na nova pátria. E, curiosamente, o colégio poderia estender certificados de habilitação, aos alunos do sexo masculino, o que daria direito ao serviço militar obrigatório na Alemanha. Através do artigo primeiro desses estatutos, é possível elencar elementos que caracterizavam a instituição, como por exemplo: o ensino em dois idiomas, a preocupação com a preparação dos alunos para inserção na nova pátria, com vistas à garantia dos direitos de cidadão, os conhecimentos profissionais, o serviço militar no estrangeiro, as aspirações da instituição, a igreja e a classe social.

Em 1920, o diretor do Collegio Allemão de Pelotas, professor Reinhard Heuer, anuncia em jornal local a mudança de nome do educandário para Collegio Internacional. Nessa nota, informa a reabertura do ano letivo e enfatiza a importância do ensino da língua vernácula, dando um novo lugar à língua alemã, como língua estrangeira, ao lado do francês e do inglês. Na nota é enfatizada a qualificação do corpo docente, bem como a erudição do diretor, que é autor de vários livros didáticos do ensino primário.

Collegio Internacional.

O Collegio Allemão, fundado em 1898 reabre as suas aulas no dia 2 de fevereiro de 1920, sob o nome supra, começando assim o 22º. ano. O ensino será ministrado na língua portugueza e conforme aos princípios mais modernos. O estabelecimento tem por fim formar os seus alumnos pelo ensino individual, principalmente para a vida prática. Por isso dá-se a maior importância fóra do ensino da língua vernácula à Arithmetica e Geographia, às línguas estrangeiras (francez, allemão e inglez). O ensino é ministrado por professores formados em pedagogia sob a direcção do professor R. Heuer autor de varios livros de ensino primário. Mais informações dará o director do collegio, á rua Felix da Cunha 761, nos dias úteis das 9 ás 11 horas (HEUER, 1920, *apud* O REBATE, 1920, p. 5).

No que diz respeito ao conhecimento do diretor e dos professores do Collegio Allemão de Pelotas, nesse período acima mencionado, a aluna Johanna Ritter Ruge Hofmeister, com 92 anos, mencionou que o diretor Reinhard Heuer escreveu uma gramática em alemão³ que era usada pelos alunos no colégio e complementou, com entusiasmo: “Nunca vi gramática melhor do que essa!” (HOFMEISTER, 2002). Na lembrança da aluna, o Collegio Allemão de Pelotas tinha ótimos professores e Reinhard Heuer, além de ser o diretor, era o professor de Língua Portuguesa. Johanna ingressou no educandário logo após a publicação dos Estatutos de 1915 e concluiu seus estudos no ano da divulgação da nota do Jornal O Rebate, de 1920. Diz ter entrado direto

³ Referia-se à *Deutsche Sprachschule de Reinhard Heuer*, com primeira edição em 1916.

no segundo ano, uma vez que foi alfabetizada em casa. De acordo com seu testemunho, todo o ensino na instituição era em alemão. No entanto, em 1920, pós Primeira Guerra Mundial, de acordo com a nota do jornal, a língua alemã ocupava o status de língua estrangeira.

Nesse sentido, pensar a língua alemã como uma disciplina, ou como o idioma de comunicação entre os pares, ou mais especificamente do ensino, ou, em tempos de implantação da Nacionalização do Ensino, como um idioma estrangeiro a mais partilhando espaço com o inglês e o francês, demandou habilidade e competência da direção e do corpo docente do Collegio Alemão de Pelotas, para não promover um esvaziamento de sentido e a consequente desconexão do *Deutschum*.

O professor Reinhard Heuer, de acordo com o que já foi mencionado, esteve como diretor do Collegio Alemão de Pelotas durante dez anos consecutivos, entre 1916-1925, tendo integrado o corpo docente da instituição a partir de 1915. Durante esse ano, desempenhou suas funções docentes, com uma carga horária de 27 horas semanais, partilhando o espaço com os professores André Gaile, A. Böhme, Gregorio Iruzum e a Senhora Böhme. A mudança no Corpo Docente do educandário foi anunciada no final do ano de 1915, quando André Gaile comunicou que, depois de muitos anos, estaria deixando a direção e o Collegio Alemão de Pelotas e que seria substituído por Reinhard Heuer, a contar de 1916 (RELATÓRIO 1915).

O novo diretor exerceu suas funções no educandário em momentos emblemáticos e complexos da conjuntura internacional, nacional e regional, tendo como desafio primordial o paradoxo da continuidade do ensino em língua alemã e a gradual implantação da Nacionalização do Ensino no Brasil. Sua trajetória administrativa perpassou a Primeira Guerra Mundial (1914-1919) e a consequente ruptura das relações diplomáticas entre o Brasil e a Alemanha (1917). Há que se considerar que o ensino escolar em língua estrangeira, no Rio Grande do Sul, desde a chegada dos primeiros imigrantes alemães, no início do século XIX, devido à carência de escolas públicas, foi visto com condescendência pelos governantes. Porém, apesar de o ensino nas escolas de imigrantes e seus descendentes, não somente alemães, mas também italianos e poloneses, ter sido restringido durante o conflito das nações na década de 1910, com o término da guerra, o governo do Rio Grande do Sul restabeleceu a liberdade de ensino às escolas particulares. No entanto, a necessária obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa, fortalecendo a formação da nação brasileira, teve seus esforços intensificados a partir dessa data, encaminhando-se para uma abrangência em nível nacional, na década de 1930 (QUADROS, 2007).

Reinhard Heuer, durante o tempo de permanência no Collegio Alemão de Pelotas, além de suas tarefas, também dedicou-se à escrita de livros didáticos.

Entre eles encontram-se: *Fibel für Deutsche Schulen in Brasilien*, com 1ª edição em 1917, e 5ª, em 1927b; a coleção *Deutsche Sprachschule in vier Heften*, com 1ª, 2ª e 3ª edições em 1916, 1917 e 1925, prefaciadas em Pelotas; 4ª edição, em 1930, 5ª e 6ª, em 1933; e a *Cartilha Moderna*, com 1ª, 2ª, 3ª e 5ª edições em 1920, 1927a, 1931 e 1935. Todos foram publicados pela Editora Rotermund de São Leopoldo e atingiram expressivas tiragens.

Naquele momento, no Rio Grande do Sul, há nitidamente um processo de regionalização da produção editorial. Editoras regionais, como a Universal, a Selbach, a Rotermund, a Globo, procuram ampliar sua participação na produção e no comércio de livros didáticos. Com projetos diferentes, mas com objetivos muito definidos, essas empresas buscam atender um mercado bastante segmentado e que, por vezes, exigia um planejamento estratégico relativamente ousado para a época. É preciso ter presente que, nesse período, o processo escolar estava passando por transformações decorrentes das demandas originadas da necessidade de consolidação da República e, no caso do Rio Grande do Sul, da legitimação do PRR, Partido Republicano Rio-Grandense, como partido hegemônico e com interesses vinculados à Propaganda Positivista.

Uma contribuição muito significativa de Reinhard Heuer diz respeito à sua inserção nas modificações e aprimoramentos da tradicional cartilha *Fibel für deutsche Schulen in Brasilien* (Cartilha para Escolas Alemãs no Brasil), organizada em 1878, por Rotermund e Nack, a qual foi constantemente reeditada com pequenas modificações até o ano de 1932. No total, alcançou 100.000 exemplares com inúmeras reedições. Essa cartilha, para alfabetizar crianças, em língua alemã, nas comunidades de imigrantes de alemães e descendentes, no Rio Grande do Sul, foi revista e reeditada por Heuer, em 1917. Kreutz (2008) detalha a situação dessa cartilha.

Há casos de manuais editados por um ou mais autores, que, em edições posteriores, foram reelaborados por um terceiro autor. Um exemplo é o *Fibel für deutsche Schulen in Brasilien* (Cartilha para Escolas Alemãs no Brasil), da autoria de Rotermund e Nack. A primeira edição é de 1878, elaborada em São Leopoldo e impressa em Leipzig. [...] A partir da décima terceira edição, em 1917, a mesma cartilha é reelaborada por Heuer. [...] A edição de 1924 é apresentada como *Dritte Auflage* (terceira edição), indicando que, com Heuer, passou a ter edição própria, não levando mais em consideração as treze edições feitas sob a autoria de Rotermund e Nack (KREUTZ, 2008, p. 43).

Nessa nova contagem, em 1927 foi publicada a quinta edição da cartilha *Fibel für Deutsche Schulen in Brasilien*, sem alterações, em relação à terceira edição, publicada três anos antes. No prefácio da terceira edição,

que acompanha a quarta e a quinta edição, Heuer anuncia que a cartilha será apresentada em duas versões: edição A, com escrita alemã, e edição B, com escrita latina. O autor justifica a impressão de novas edições como uma resposta às solicitações das necessidades dos professores das escolas localizadas em região de colonização alemã, especialmente no Rio Grande do Sul, para preencher um espaço didático-pedagógico com uma cartilha utilizada por escolas alemãs no exterior, mas que, nesse caso específico, levasse em consideração as condições peculiares das escolas alemãs em alguns estados do Brasil (HEUER, 1927b). Nesse ponto, percebe-se claramente um movimento de aperfeiçoamento e ajustamento de metodologia para a alfabetização em língua alemã, cujo lema encontra-se na capa da cartilha e aponta para o desenvolvimento gradual e simultâneo do “falar, escrever e ler”.

Mas esse autor de cartilhas, por ocasião desse trabalho, não era neófito na área. Tanto que, em 1916, um ano antes da publicação da primeira edição da cartilha citada anteriormente, lança a coleção *Deutsche Sprachschule in vier Heften*, que teve uma expansão gradual. Inicialmente como *Deutsche Sprachschule* e, posteriormente, anexou novos cadernos, atingindo quatro, concretizando, portanto, a *Deutsche Sprachschule in vier Heften*.

No prefácio da primeira edição (HEUER, 1916), o autor reconhece que a elaboração desse material didático deveu-se à prática – de longa data – do ensino nas escolas alemãs fora do território alemão, com vistas a ser uma ajuda para a preservação e a continuidade da língua alemã no exterior, em busca de um caminho peculiar. Pondera que a língua alemã que é falada pela segunda e terceira geração de alemães nascidos no exterior é quase sempre deficiente e cheia de erros de linguagem. Isso é motivado pela falta de oportunidade e acesso à comunicação com os falantes nativos (alemães), o que acarreta no descuido da fala, ocasionando uma impensada elaboração da estrutura frasal com a perda do correto senso linguístico. O vocabulário das crianças fica muito empobrecido e inclui uma série de palavras de diversas origens, entre elas, dos dialetos falados pelos pais, impedindo a fluência da bela língua alemã.

O autor atribui esse declínio da língua nativa – não somente no Brasil, mas também em outras partes do mundo onde há alemães – principalmente à indiferença com que os adultos lidam com a linguagem. A causa não está no fato de as crianças terem aprendido a falar o idioma local, no caso, a língua portuguesa, uma vez que a ignorância do idioma do país seria um empecilho para o progresso econômico dos cidadãos mais jovens. Tal causa se encontraria na inabilidade da fala dos adultos, logo a língua alemã deveria ser mantida na família. O autor acredita que a aprendizagem da língua alemã facilita imensamente o aprendizado do idioma local. Essas razões externas são experimentadas internamente, no que se refere ao ensino da língua alemã. Todavia, quase sem exceção, o ensino nas escolas em língua alemã

foi assumido pela Alemanha. Porém, o mesmo material didático que era reconhecido como excelente pela Alemanha não se fazia adequado às condições locais, como referência para as nossas crianças.

Heuer anuncia que, na edição da coleção *Deutsche Sprachschule in vier Heften*, houve uma mudança no design, para a forma de pequenos livros. Nesse sentido o material leva em conta a impressão e a receptividade por parte dos alunos. O autor justifica que a gramática não exerce a função de determinar, mas aponta diretrizes para uma linguagem correta, de modo que o entendimento em questão é verificado se o estudante encontra a resposta facilmente.

O material apresenta como característica o princípio pedagógico numa área de prevenção, e o autor argumenta que é mais fácil impedir o erro do que corrigi-lo e, posteriormente, tentar melhorar a habilidade envolvida. Além dos termos gramaticais em língua alemã, são adicionadas alternadamente “expressões em língua portuguesa”, com o intuito de familiarizar o estudante com os dois idiomas. O autor pensou a elaboração desse material didático não somente para o período de escolarização, mas também para os primeiros anos que se seguiriam a este. E gostaria que a obra servisse para o crescimento e o conhecimento de meninos e meninas e que fosse um guia para o aperfeiçoamento da língua alemã.

Em um ano e meio, foram vendidos 3.000 exemplares de *Deutsche Sprachschule* em primeira edição. Isso foi a melhor prova de que o material veio preencher, com êxito, uma lacuna nas escolas teuto-brasileiras, principalmente, pela apresentação em formato de pequenos livros. É produzida, então, uma segunda edição significativamente maior e melhor (HEUER, 1917). Durante a primeira edição, foram colocadas condições simples e fáceis para a maioria dos escolares, mas a segunda edição tem o objetivo de avançar os estudos e atingir novos conhecimentos.

No prefácio dessa edição, Heuer (1917) afirma que tem se esforçado para atender a todas as necessidades e propostas que visem melhorar e expandir esse material didático. Almejava também que as regras de ortografia alemã acompanhassem as obras, mas não esse intuito não pôde ser levado em conta por razões metodológicas. Assim, considerava um procedimento antipedagógico os alunos terem que aprender as palavras de memória desconectadas de seu sentido e significado, a partir de um manual de ortografia. E convida à realização de exercícios desde o primeiro ano de ensino, ligados ao sentido das palavras e frases. Argumenta que a instrução ortográfica não deve ser adicionada de forma sintética às palavras desconexas e frases para falar de forma artificial, mas devem conter uma relação de sentido e significado orientada pelo professor com vistas à compreensão e ao aprendizado dos alunos. E isso deve ser feito desde o início do ensino.

Ao término do primeiro ano escolar, o aluno já deve dominar um pequeno vocabulário para a escrita e a leitura. E, à medida que o estudo avança, devem aumentar os conhecimentos dos alunos. Para finalizar, com o objetivo de auxiliar os alunos, foi anexado um capítulo a respeito da ortografia alemã, sobre como escrever palavras diferentes com letras iniciais maiúsculas e minúsculas. No que diz respeito ao conteúdo, inicialmente, contempla-se o substantivo (*Das Hauptwort*); exercícios de leitura (*Leseübung*); exercícios de pronúncia (*Sprechübung*) e exercícios de leitura e prática de pronúncia (*Lese- und Sprechübung*), com a sugestão de repetir as palavras quantas vezes houver a necessidade para a fixação.

Para a elaboração dessa coleção, Reinhard Heuer utilizou o seguinte material: *Der Deutsche Stil*, 1894, de Karl Ferdinand Becker e Otto Lyon; *Deutsche Grammatik, gotisch, alt-mittel und neuhochdeutsch*, 1897, de Wilhelm Wilmanns; *Ausbildung der Zeitfolge*, 1877, de Otto Behaghel; *Deutsche Grammatik*, 1893, de Johann Christian August Heyse e Otto Lyon.

Em 1925 é lançada a terceira edição da coleção *Deutsche Sprachschule in vier Heften*, na qual se realizou o objetivo de apresentar separadamente o conteúdo de diferentes anos de escolaridade em forma de pequenos livros (HEUER, 1925). Em relação às edições anteriores, houve pequena variação em cada seção, porém foi mantida a essência do conteúdo. A temática é a língua alemã e, de acordo com o que foi colocado anteriormente, os exercícios de linguagem são orientados por um cronograma, e as considerações das regras linguísticas facilitam o aprendizado nas escolas no exterior. A terceira edição em forma de pequenos livros viabiliza uma transição moderada, estritamente gradual e de fácil entendimento, sendo que o primeiro livro é do 2º e do 3º anos; o segundo livro é do 4º ano; o terceiro livro é do 5º e do 6º anos; e o quarto livro é do 7º e do 8º anos. Inclusive acrescentam-se instruções metodológicas adicionais para os professores de língua alemã.

A proposta de Heuer (1925) era a de que os conteúdos fossem desenvolvidos de forma gradual, do mais simples para o mais complexo. Os índices dos segundo, terceiro e quarto livros dão visibilidade aos conteúdos a serem trabalhados, em diferentes graus de aprofundamento, de acordo com a idade e a capacidade de aprendizagem do aluno. Os conteúdos são concentrados em cinco capítulos: o ensino das palavras e das frases, a morfologia, a ortografia e a pontuação, tendo um sexto capítulo no final, com os exercícios. Em relação ao ensino das palavras, são contemplados substantivos, adjetivos, números por escrito, pronomes, verbos, preposições e advérbios. No ensino das frases aborda-se sujeito e predicado, frases simples e complexas, objeto direto e indireto, locução adverbial e formação de textos. No capítulo da morfologia apresentam-se prefixos e sufixos, substantivos compostos e derivados, plural irregular e palavras estrangeiras.

Na parte da ortografia veem-se palavras homônimas e homófonas, palavras que iniciam com letras maiúsculas, reticências, apóstrofo, abreviaturas e a conexão difícil das consoantes. No item da pontuação: o ponto final, o ponto de interrogação, de exclamação, a saudação, exclamações e palavras de emoção e vírgulas entre as frases. Ao final encontram-se os exercícios de fixação.

É necessário ter presente que o processo escolar no contexto das áreas de imigração e, por consequência, a produção de textos didáticos constituíam um campo de disputa ideológica. Querela, por exemplo, entre o proselitismo do campo católico e do luterano e, nesse, entre os dois sínodos competidores pela representação do verdadeiro luteranismo: O Sínodo Rio-Grandense e o Sínodo do Missouri⁴. Tudo isso coligado a um processo de nacionalização do ensino, que pelo menos as pessoas mais letradas já antecipavam, particularmente depois da Primeira Guerra Mundial.

A experiência de Heuer como diretor de um colégio alemão durante a Primeira Guerra Mundial parece ter resultado em uma compreensão mais solidificada e sustentada da necessidade de migrar para textos destinados à alfabetização em língua portuguesa. É nesse sentido que se pode entender o investimento pessoal e editorial na elaboração da *Cartilha Moderna*. Sob certa medida, a editora Rotermund foi levada a incorporar-se a essa guinada, apesar de manter ainda “um pé em outra canoa”, a de publicações e reedições de cartilhas para alfabetização em língua alemã.

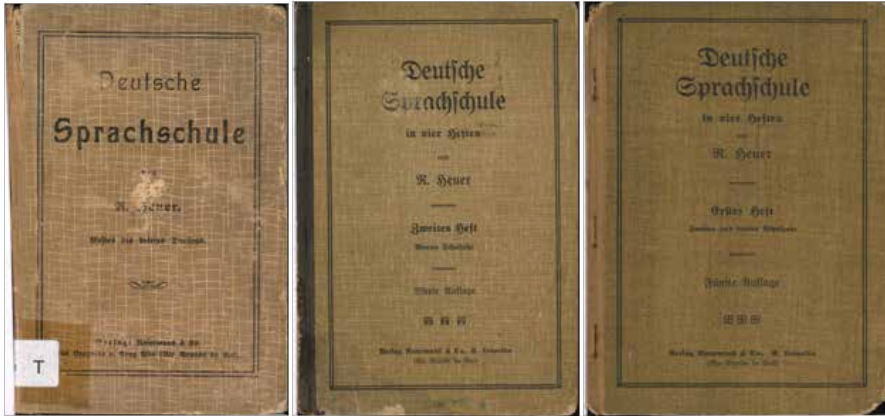
Um outro aspecto relevante a ser analisado relaciona-se às opções desenvolvidas pela editora Rotermund na elaboração gráfica de seus livros e, em particular, em relação a suas capas. Observa-se que a mesma tentou consolidar uma formatação que lhe desse uma identidade. Nesse particular, aparentemente optou-se pela utilização de um formato estandardizado já de sucesso na “família” e que, em princípio, caracterizava um atalho para a cristalização de um modelo facilmente identificável e vinculável com a editora.

Desse modo, pela simplicidade da capa, pelo despojamento das imagens na mesma, revela-se uma percepção desapegada de apelos iconográficos, de certa forma podendo estar aliada a uma percepção luterano-puritana de mundo. Traços simples e informações objetivas caracterizam esse design. É evidente que há certa singeleza no intuito da diretividade das informações que estariam condensadas por inteiro na capa, sem um apelo emocional decorrente de imagens semelhantes às assunções a respeito do uso de imagens em um templo luterano. É um modelo da austeridade, simplicidade, indicador de certo

4 O Sínodo de Missouri originou-se do trabalho missionário de pastores luteranos norte-americanos. Inicialmente instalou-se no interior de Pelotas, no Rio Grande do Sul, em comunidades de imigração alemã. “Uma das características principais [...] foi a preocupação com a fundação de escolas com o melhor padrão americano” (TAMBARA, 1991, p. 407).

ascetismo imagético que se aproxima de uma perspectiva iconoclasta. Essa formatação pode ser facilmente identificada na coleção *Deutsche Sprachschule in Vier Heften*. Veja Figura 1.

Figura 1 – Três capas da coleção *Deutsche Sprachschule in vier Heften*, denominada inicialmente *Deutsche Sprachschule* (à esquerda).



Fonte: Reinhard Heuer – *Deutsche Sprachschule*, 1916; *Deutsche Sprachschule in vier Heften* 4ª ed., 1930; 5ª e 6ª ed., 1933.

É preciso ter presente que nesse período cartilhas competidoras já se utilizavam de apelo visual na capa de seus livros com o intuito de tornar seus produtos mais atraentes para o consumidor. Como é o caso da *Queres Ler*, que, talvez inspirada no texto uruguaio do qual deriva, apresenta em sua capa claramente uma tentativa de seduzir, ou mesmo encantar o “cliente”.

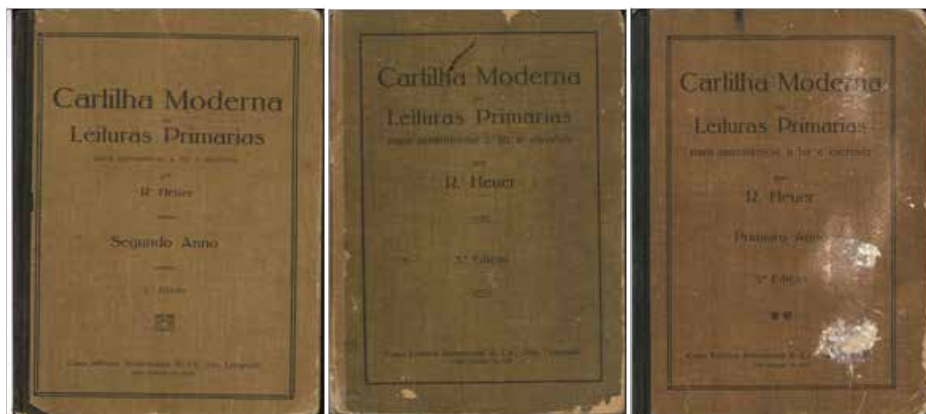
Um outro aspecto a ser considerado na produção de Heuer é sua adaptação às novas circunstâncias relacionadas aos aspectos político-educacionais do início do século XX e que envolviam um processo de “nacionalização preventiva”. Isso foi importante, particularmente pós Primeira Guerra Mundial. Assim, se por um lado a editora Rotermund conseguiu estabelecer uma reserva de mercado em relação às escolas comunitárias, particularmente as escolas comunitárias vinculadas ao Sínodo Rio-Grandense, e com eventual expansão para outras escolas teuto-brasileiras⁵, por outro lado, na medida em que as restrições ao ensino em alemão se configuravam, os horizontes se mostravam relativamente limitados em termos de reprodução desse modelo e, de certa forma, exigiam da empresa uma reformulação empresarial e editorial.

Por conseguinte, na década de 1920, a editora Rotermund dá um passo importante no sentido de encorpar um projeto didático-editorial com características mais complexas em termos de design. É importante considerar que esse passo, de certa forma, foi bastante comedido, pois o aspecto exterior

⁵ Note que há reações a essa hegemonia como, por exemplo, pelo Sínodo do Missouri com a cartilha *Primeiro Livro de Leitura*, elaborada por A. Lehenbauer.

de suas publicações continuava a ter a mesma conformação – isto é, um estilo discreto e monocromático. Na publicação da *Cartilha Moderna*, essa alteração no perfil ocorreu de maneira mais emblemática no miolo do livro, enquanto o estilo despojado permaneceu nas capas.

Figura 2 – Três capas da *Cartilha Moderna*.



Fonte: Reinhard Heuer – *Cartilha Moderna* 2ª ed., 1927; 3ª ed., 1931; 5ª ed. 1935.

No entanto, interiormente o aspecto gráfico foi totalmente reformatado e incrementado quando comparado com a coleção *Deutsche Sprachschule In Vier Heften*, no sentido de plasmar um aspecto didático-artístico até então não muito utilizado nas publicações da editora, e mesmo nas rivais. Para a consecução dessa empreitada, foi contratado um dos mais renomados gravuristas em atuação no Brasil: Umberto Della Latta (1883-1961). Esse ilustrador, pintor e gravurista, nascido na Itália e formado pela Real Academia de Belas Artes de Lucca, é considerado um dos pioneiros da vinculação entre publicidade e gravura no Brasil. Fez parte de um grupo de artistas que alavancou a gravura, tanto nos periódicos, quanto em livros, sendo responsável por inúmeras capas de revistas e livros, como também por ilustrações que significaram um novo patamar nessa área (AYALA, 1980).

Suas pinturas, em tela, tiveram muita repercussão, sendo parte integrante de muitas exposições que se realizaram no Brasil e no Exterior. Muitas delas estão, ainda hoje, presentes em leilões de obras de arte e com cotações elevadas, de modo que o investimento da editora Rotermund significa uma decisão estratégico-empresarial ousada da mesma, no sentido de associar uma concepção editorial a um artista do porte de Umberto Della Latta. Como exemplo, apenas para mostrar a capacidade de ilustração, colocamos abaixo duas capas, de revistas, elaboradas pelo artista. Veja Figura 3.

Figura 3 – Duas capas de revistas ilustradas por Umberto Della Latta



Fonte: *A Vida Moderna*, 23/4/1914; *A Cigarra*, 31/12/1914.

O movimento da Escola Moderna contribuiu para uma transformação na apresentação gráfica dos textos didáticos, o que, paulatinamente, obrigou a dar-se maior atenção às ilustrações dos livros escolares, fruto também das inovações tecnológicas do sistema de impressão, que permitiram uma evolução importante no campo do design gráfico.

Não se deve esquecer que nessa época a própria Livraria do Globo também executa um lance empresarial importante em relação a essa questão, ao contratar, em 1922, o artista gráfico alemão Carl Ernst Zeuner, que mais tarde (1929) vai ser o responsável pela seção de desenho dessa empresa, tornando-se mentor de uma série de artistas que trabalharam nessa seção, como João Fahsion, Edgard Koetz, Nelson Boeira Fredrich, João Faria Vianna, Sotéro Cosme, entre outros.

No caso da editora Rotermond, isso ocorreu em um plano que fugia um pouco à linha mestra da editora em termos de livros didáticos, pois aconteceu em um projeto de Heuer que transcendia a alfabetização em língua alemã como havia sido até então. Provavelmente, tendo em vista uma possível expectativa de nacionalização do ensino, a editora lança-se em um texto didático de alfabetização centrado com exclusividade na língua portuguesa.

Nesse período (década de 1920), havia a hegemonia das cartilhas elaboradas por Samorim e Acauan – *Cartilha Mestra* e *Queres Ler*. Ao lado de cartilhas produzidas no centro do país, principalmente no Rio de Janeiro, como as de Hilário Ribeiro, Abílio Borges, entre muitas outras. É importante perceber que o sucesso desses manuais didáticos, por vezes, dependia da aprovação do Departamento de Instrução Pública e, principalmente, da indicação de compra para distribuição nas escolas pelo governo estadual. E, nesse sentido, é notável como essa publicação da *Cartilha Moderna* obteve sucesso, apesar da falta de apoio oficial, tendo tido várias reedições.

Conseguir com que um montante significativo da edição fosse destinado às escolas através da compra pelo governo do estado era sempre uma perspectiva com que as editoras contavam para viabilizar suas produções. E, nesse sentido, os editores da *Cartilha Moderna* reclamam que, apesar do sucesso que obtiveram na circulação e uso da publicação, o mesmo não ocorreu em termos oficiais, pois não houve uma atenção do Departamento de Instrução Pública com relação a essa cartilha, e seu sucesso dependeu fundamentalmente da adesão obtida nas instituições privadas, ou nas públicas, via compra pelos alunos.

Apesar dessa situação, a cartilha teve várias reedições, sendo a última que conhecemos a quinta reedição em 1935. As tiragens giravam de 4 a 7 mil exemplares, o que atesta uma importante inserção no mundo da educação gaúcha, pois, como sabemos, esses textos normalmente tinham uma durabilidade ampliada pelo fato de serem de capa dura e, portanto, de modo geral, eram utilizados por todos os membros da família em idade escolar.

Parece evidente que a editora Rotermund, com a confecção da *Cartilha Moderna*, tivesse em mente, provavelmente coadunada com o Sínodo Rio-Grandense, utilizar-se do lastro de mercado já estabelecido pela editora nas escolas étnicas teuto-brasileiras⁶. É preciso ter presente que somente no Rio Grande do Sul chegaram a existir mais de 1.500 escolas com esse perfil. Escolas que, com o processo de nacionalização do ensino, não poderiam mais utilizar manuais escolares em língua alemã.

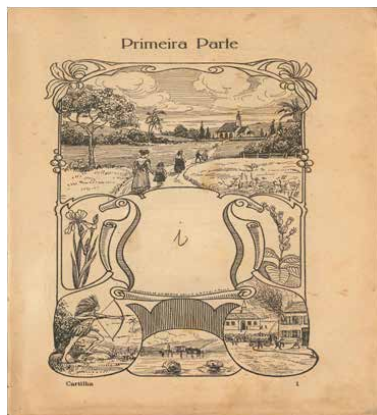
No caso específico das escolas teuto-brasileiras, o mercado, principalmente pela valorização dada à educação nessas comunidades, não era diminuto. De modo que as tiragens eram relativamente significativas e as reedições frequentes, como, por exemplo, o livro de matemática de Otto Büchler *Praktische Rechenschule* (Ensino Prático da Aritmética), que, na década de 1930, já havia vendido cerca de 160.000 exemplares.

Parece crível que o movimento pró-nacionalização foi antevisto por Heuer, e a *Cartilha Moderna* antecipou-se na ocupação desse nicho de mercado em que a editora já atuava com desenvoltura – isto é, as escolas comunitárias teuto-brasileiras, mormente as luteranas vinculadas ao Sínodo Rio-Grandense.

Esse novo projeto visava ampliar as fronteiras, além dessas já fidelizadas, para o mercado em geral. Mesmo assim parece claro que a *Cartilha Moderna* visava constituir-se em estrutura de apoio para um público vinculado ao mundo rural. Todas as ilustrações a partir das quais se dava o processo de ensino-aprendizagem estavam associadas a essa cosmovisão. Nota-se que não há ilustração alguma que retrate situações urbanas. Veja Figura 4.

⁶ No final da década de 1930, somente a editora Rotermund já havia editado acima de 40 títulos de abecedários e manuais para as escolas da imigração alemã (KREUTZ, 1994).

Figura 4 – Ilustração de Umberto Della Latta, na *Cartilha Moderna*, com temática de uma cena da zona rural, com igreja ao fundo, anunciando a vogal “i” ao centro da gravura.



Fonte: Reinhard Heuer – *Cartilha Moderna*, 1935, p. 1, Primeira Parte.

Retornando à questão das ilustrações, é preciso ponderar que nesse caso houve uma conjunção de fatores que levaram a uma valorização da imagem nessa publicação. Entre elas – e talvez principalmente – a questão metodológica, em termos de método de alfabetização, que sem dúvida estava respaldado na visualização da ilustração por parte da criança, o que pautava o aprendizado.

Nesse sentido, o método de alfabetização apresentado na *Cartilha Moderna* associava a visualização de ilustrações de forma sincronizada a gestos e repetições, procedimentos esses que remetiam aos propostos pela escola lancasteriana, ou a ordenamentos de cunho militar, visando uma disciplina, principalmente, intelectual de apreensão e fixação de conhecimento, no caso das primeiras letras, da leitura e da escrita. Há que se levar em consideração que o Método Lancasteriano, no Brasil, teve uma grande divulgação a partir de meados do século XIX.

Os processos metodológicos da *Cartilha Moderna* iniciavam com a apresentação da ilustração, evocando a intuição sensível visual do aluno, com o objetivo de fazer uma conexão entre a ilustração e o seu significado, para a identificação das vogais. A observação de uma ilustração, abrangendo o sentido da visão, e a escuta e a compreensão das palavras pronunciadas pelo professor, através do sentido da audição, são procedimentos metodológicos encontrados no método de *Lições de Coisas*, que teve grande difusão no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX. Isso é visível no exemplo abaixo.

O ensino inicial da leitura ligado ao da escrita, far-se-á intuitivamente, em princípio, pela demonstração das ilustrações do livro para obter o nome das vogas “i, u, e, o, a”. São, por conseguinte, os primeiros

exercícios de leitura e escripta exercícios oraes. O fim desses exercícios é habituar e acostumar os alumnos a comprehender cada palavra claramente pronunciada pelo professor (HEUER, 1935, p. VI).

No que se refere ao aspecto prático da execução do método de alfabetização, proposto por Heuer, na *Cartilha Moderna*, ele é baseado na repetição e no condicionamento decorrente de gestos e batidas realizados pelo professor e aos quais estaria associada determinada resposta ou manifestação dos alunos. Esse associativismo de ordem psicolinguística, típico de uma psicologia experimental, de viés pavloviano, visava estruturar o processo de aprendizagem de maneira condicionada e repetitiva até que houvesse uma automatização de respostas pelos alunos. O seguinte excerto ilustra bem esse mecanismo, no momento em que o professor bate três vezes na mesa pronunciando uma sílaba a cada batida.

O professor deverá adoptar o seguinte methodo para achar as vogaes:

Professor: Aonde vão os meninos todos os dias uteis?

Resposta: Os meninos vão à escola.

Professor: Aonde vão os meninos com os pais aos domingos?

Resposta: Os meninos vão à igreja.

Professor: (mostrando a 1ª ilustração): O que é que vemos aqui?

Resposta: Vemos uma igreja.

Professor: Quando vai à igreja?

Resposta: Domingo vou à igreja.

Esta resposta deverá ser repetida por todos os alumnos em “côro rythmico”; pois o fallar em côro é uma bôa forma de reter idéas e de aperfeiçoar a linguagem infantil.

Pelo mesmo caminho acham-se as phrases seguintes correspondendo ás illustrações:

2. uvas são doces.

3. elephantes são grandes.

4. ovelhas são mansas.

5. abelhas produzem mel.

Segue agora a divisão das respectivas palavras – igreja, uvas, elephantes, ovelhas, abelhas – em síyllabas para obter as vogaes:

Professor (bate 3 vezes na mesa acompanhando cada golpe com uma syllaba): i-gre-ja – Quantas vezes bati?

Resposta: 3 vezes.

Professor: O que disse primeiramente?

Resposta: i

Professor: O que disse depois com o 2º golpe?

Resposta: gre

Professor: O que disse finalmente?

Resposta: ja

Professor: Vamos fazer todos (bater e dizer): i-gre-ja.
Diz-se esta palavra muitas vezes em côo e separadamente.
O mesmo faz-se com as palavras.
u-vas; e-le-phan-te; o-ve-lha; a-be-lha (HEUER, 1935, p. VI, VII).

Na sequência, com a mesma metodologia, vão sendo apresentadas, aos alunos, as consoantes. O que nessa cartilha é bastante salientado é a importância de iniciar o processo a partir das imagens, o que é considerado pelos editores como um método que segue os mais modernos princípios da pedagogia da época, e disso resultaria seu sucesso.

O que se denota é que, consciente ou inconscientemente, direta ou indiretamente, há aqui a assunção de um claro procedimento metodológico de aprendizagem do escolar que nos remete ao paradigma de condicionamento clássico de natureza pavloviano caracterizado por “condicionamento respondente” e que, particularmente em meados do século XX, esteve muito presente na “psicologia da aprendizagem”, de modo geral, tendo como elementos inspiradores as contribuições de John B. Watson, Ivan Pavlov e Burrhus Frederic Skinner.

Não podemos olvidar que esses trabalhos tiveram grande aceitação na comunidade pedagógica internacional europeia e americana, em geral, sendo que o Behaviorismo, por um bom período, foi o paradigma dominante na área das ciências educacionais. Embora não seja objeto de análise neste texto, é preciso ter presente que a contribuição de Skinner desenvolvida a partir da elaboração do conceito de “comportamento operante” significou um avanço expressivo em relação ao processo anterior dessa doutrina baseado no “comportamento respondente”. De qualquer forma pode-se observar com clareza o prenúncio do behaviorismo na metodologia de ensino-aprendizagem proposta por Heuer, na *Cartilha Moderna*. Por fim, e não menos importante, esse modelo baseado na reflexologia e na psicologia comportamental também constituiu-se em fundamentos epistemológicos dos anúncios publicitários nesse período, de modo que Umberto Della Latta e Reinhard Heuer de certa forma “surfavam” a mesma onda em termos de ciências cognitivas.

Assim, é certo que o trabalho de Heuer – embora incorpore processos pedagógicos decorrentes ainda de práticas típicas das instruções lancasterianas de meados do século XIX e do método intuitivo, de modo especial o das “lições das coisas” – implicou uma concepção do processo de ensino-aprendizagem que pretendia superá-los. À época, tais métodos ainda caracterizavam as cartilhas concorrentes, como *Queres Ler*, de Olga Acauan, *Cartilha Mestra*, de Samorim Gustavo de Andrade, e *Primeiro Livro de Leitura*, de Lehenbauer, para citar apenas algumas produzidas no Rio Grande do Sul.

Particularmente, concepções behavioristas, embora incipientes, foram recepcionadas no Rio Grande do Sul em decorrência da política de “missões pedagógicas” que se estabeleceu entre esse estado e o Uruguai nas primeiras décadas do século XX. Nesse sentido, as cartilhas elaboradas por Heuer constituem-se num exemplo do início mais pragmático dessa recepção.

Conclusões

Esta investigação nos permite inferir a importância de Reinhard Heuer na história da educação teuto-brasileira do Rio Grande do Sul, particularmente em relação à produção de livros didáticos. Como também da editora Rotermund, de modo especial, na produção de textos escolares com conteúdo para alunos residentes em área rural. É preciso lembrar que, no momento em que Reinhard Heuer escreveu esses manuais escolares, implantava-se gradualmente a campanha de Nacionalização do Ensino no Brasil. Os textos do autor evidenciam momentos de ruptura de design e mudanças de métodos de ensino e aprendizagem. O material didático em língua alemã manteve certa austeridade, apesar de apresentar inovações na metodologia. Porém, o material didático em língua portuguesa apresenta um design que privilegia a imagem.

A reelaboração da tradicional cartilha *Fibel für Deutsche Schulen in Brasilien* (1917), já em uso por cerca de 39 anos, nas escolas étnicas alemãs no Rio Grande do Sul, legitimou a alfabetização em língua alemã, especialmente nas comunidades ligadas ao Sinodo Rio-Grandense. A reedição dessa cartilha lançou os fundamentos para a necessidade da sequência do estudo da língua alemã, o que veio abrir um espaço para a formação de um público simpatizante e consumidor, entre os alunos teuto-brasileiros, demonstrando um marketing editorial, utilizado pela editora Rotermund, direcionado à infância e à juventude.

Nesse sentido, ao elaborar a coleção *Deutsche Sprachschule in vier Heften*, durante o período em que dirigiu o Collegio Allemão de Pelotas, entre 1916 e 1925, procurou contribuir com o ensino da língua alemã em escolas de língua alemã, visando expandir sua obra a muitas escolas e alunos, talvez, não somente do Rio Grande do Sul. Seus objetivos transcenderam a materialidade em si, desde o formato de apresentação dos livros, ao levar em consideração a receptividade dos pequenos leitores, priorizando os conteúdos divididos em quatro livretos que contemplavam o ensino do 2º ao 8º ano escolar. Dessa forma, constituiu-se em uma obra referencial do ensino da língua alemã, nesse período.

Já o projeto da *Cartilha Moderna*, que consubstancia a união entre a editora e Reinhard Heuer, na produção de um manual de alfabetização em língua portuguesa, em um rápido exame, indica uma metodologia baseada na imagem, utilizando-se dos princípios emergentes de uma psicologia

comportamentalista. E isso está associado à contratação de um gravurista de renome nacional para elaborar as ilustrações.

Os livros didáticos escritos por Reinhard Heuer, sob o prisma de Choppin (2004), desempenharam diversas funções. A função referencial, que remete ao currículo; a função instrumental, ao propor exercícios e atividades; a função ideológica e cultural, ao trazer a matriz da língua alemã como depositária de uma cultura, de valores e como instrumento de formação de uma identidade; e, finalmente, a função documental, ao visar a formação do espírito crítico dos alunos. Eivados de um propósito, esses livros didáticos, ao representarem uma cultura mais ampla, dentro de uma cultura distinta, visaram a interpretação e a mediação da cultura do grupo étnico de imigrantes e seus descendentes.

Vários foram os objetivos alcançados por Reinhard Heuer, através dos manuais escolares que elaborou. Entre eles, encontram-se, para além do conhecimento e do domínio dos idiomas alemão e português, a contribuição para a construção de uma identidade étnica e de uma visão de mundo (*Weltanschauung*) específica, por meio da língua alemã, veículo de um *ethos* e representante do “espírito do povo alemão” (*Deutsche Volksgeist*), bem como do modo de ser alemão. Porém, há que se considerar que a essa visão de mundo mesclaram-se o amor e o respeito ao Brasil, através do exercício pleno da cidadania, ao compartilhar uma nova cultura por meio do aprendizado da língua portuguesa.

Referências

- AYALA, Walmir (org.). *Dicionário brasileiro de artistas plásticos*. Brasília: MEC / INL, 1980.
- CHARTIER, Roger. *As utilizações do objeto impresso*. Portugal: Algés / Difel, 1998.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, USP, São Paulo/SP, v.30, n.3, p. 549-566, 2004.
- CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. *Cadernos Cedes*, Unicamp, Campinas/SP, n. 52, p. 11-24, 2000.
- DELLA LATTA, Umberto. Ilustração na capa da revista: *A Vida Moderna*, 23/4/1914, il. Disponível em: https://designgraficobrasileiro.wordpress.com/italianos/u-della-latta/vida_moderna. Acesso em: 18 jun. 2019.
- DELLA LATTA, Umberto. Ilustração na capa da revista: *A Cigarra*, 31/12/1914, il. Disponível em: <https://designgraficobrasileiro.wordpress.com/italianos/u-della-latta/#jp-carousel-36>. Acesso em: 18 jun. 2019.
- FONSECA, Thais Nívea de Lima e. O livro didático de História: Lugar de memória e formador de identidades. In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA, 20, 1999, Florianópolis/SC. *Anais [...]*. São Paulo/USP/ANPUH, 1999, v. 20, p. 203-212.
- GIESEBRECHT, Franz. *Die Deutsche Schule in Brasilien*. Berlin: DeutschBrasilischer, 1899.

- GRÜTZMANN, Imgart. O Carvalho entre palmeiras: representações e estratégias identitárias no germanismo. *História Unisinos*. São Leopoldo, v.7, n.8. p. 115-169, 2003.
- JULIA, D. A Cultura Escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n.1, p. 10-11, jan./jun. 2001.
- KREUTZ, Lúcio. Livros escolares e imprensa educacional periódica dos imigrantes alemães no Rio Grande do Sul, Brasil, 1870-1939. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 31, n. 17, p. 24-52, jan./abr. 2008.
- KREUTZ, Lúcio. *Material Didático e Currículo na Escola Teuto-Brasileira do Rio Grande do Sul*. São Leopoldo: UNISINOS, 1994.
- LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1999.
- MARTINS, Ari. *Escritores do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: UFRGS, 1978.
- QUADROS, Claudemir de. O discurso que produz a reforma: nacionalização do ensino e reforma educacional no Rio Grande do Sul (1937-1945). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24, 2007, São Leopoldo/RS. *Anais [...]*. São Leopoldo/RS: Unisinos, 2007. CD-ROM.
- TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro. *A Educação no Rio Grande do Sul sob o Castilhismo*. 1991, 600 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1991.
- TAMBARA, Elomar; ARRIADA, Eduardo. Editoras e tipografias no Rio Grande do Sul: publicação e circulação de livros didáticos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2011, Vitória/ES. *Anais [...]* Vitória/ES, UFES, 2011. v. 01.
- VILLAS-BOAS, Pedro. *Dicionário bibliográfico gaúcho*. Porto Alegre: EST/Edigal, 1991.

Fontes

- ESTATUTOS DO COLLEGIO ALLEMÃO DE PELOTAS. Pelotas, 1915.
- HEUER, Reinhard. *Cartilha Moderna* ou Leituras Primárias para aprender-se a ler e escrever. Segundo Anno. 2 ed. São Leopoldo: Rotermund, 1927a. [1ª edição 1920].
- HEUER, Reinhard. *Cartilha Moderna* ou Leituras Primárias para aprender-se a ler e escrever. 3 ed. São Leopoldo: Rotermund, 1931. Primeiro e Segundo Anno. São Leopoldo: Rotermund, 1931. [Dezenhos de Umberto Della Latta – S. Paulo].
- HEUER, Reinhard. *Cartilha Moderna* ou Leituras Primárias para aprender-se a ler e escrever. 5 ed. São Leopoldo: Rotermund, 1935. [Dezenhos de Umberto Della Latta – S. Paulo].
- HEUER, Reinhard. Collegio Internacional. *O Rebate*. Pelotas, p. 5, 02 fev. 1920.
- HEUER, Reinhard. *Deutsche Sprachschule*. Erstes bis drittes Tausend. São Leopoldo: Rotermund, 1916.
- HEUER, Reinhard. *Deutsche Sprachschule*. 2 ed. São Leopoldo: Rotermund, 1917.
- HEUER, Reinhard. *Deutsche Sprachschule in vier Heften*. 3 ed. Drittes Heft. Fünftes und sechstes Schuljahr. São Leopoldo: Rotermund & Co., 1925.
- HEUER, Reinhard. *Deutsche Sprachschule in vier Heften*. Zweites Heft. Viertes Schuljahr. 4 ed. São Leopoldo: Rotermund & Co. 1930.

HEUER, Reinhard. *Deutsche Sprachschule in vier Heften*. Erstes Heft. Zweites und drittes Schuljahr. 5 e 6 ed. São Leopoldo: Rotermund & Co. 1933.

HEUER, Reinhard. *Fibel für Deutsche Schulen in Brasilien* (Cartilha para Escolas Alemãs no Brasil). Neubearbeitet von R. Heuer. Ausgabe A = Deutsche Schrift. Erstes Schuljahr. 5 ed. São Leopoldo: Verlag Rotermund & Co. 1927b. [Primeira edição: 1917].

HOFMEISTER, Johanna Ritter Ruge. *Entrevista*. Pelotas, 2002.

RELATÓRIO 1915. *Jahresbericht der Deutschen Schule zu Pelotas über das 16. Schuljahr 1915*. Pelotas: Buchdruckerei Deutsche Wacht, 1916.

RELATÓRIO 1916. *Jahresbericht der Deutschen Schule zu Pelotas über das 17. Schuljahr 1916*. Pelotas: Buchdruckerei Deutsche Wacht, 1917.

RELATÓRIO 1925. *Jahresbericht der Deutschen Schule zu Pelotas*. Schuljahr 1925. [S.L.: s.n.], [1925].

QUANDO O ALFABETO É O PROTAGONISTA NOS LIVROS PARA CRIANÇAS¹

WHEN THE ALPHABET IS THE PROTAGONIST IN CHILDREN'S BOOKS

Norma Sandra de Almeida Ferreira

*Professora livre docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
Coordenadora do grupo de pesquisa "Alfabetização, Leitura e Escrita e Trabalho Docente na
formação inicial" – ALLE/ AULA
normasandra@yahoo.com.br*

Juliana Pinto Campagnoli²

*Pedagoga formada pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
julianapcam@hotmail.com*

Resumo: Atualmente, o mercado editorial oferece para os pequenos leitores uma produção de livros – volumosa, diversa e (re)atualizada – com a intenção de lhes apresentar as letras do alfabeto e de seduzi-los para o mundo dos livros, para as práticas leitoras e para a importância e o prestígio da leitura. Neste texto, apresentamos um estudo inventariante dessa produção para crianças e propomos uma análise qualitativa, indagando: como essas obras concretizam o binômio “aprender o alfabeto e apreciar literatura” em uma configuração composicional que prevê uma prática de leitura prazerosa e divertida.

Palavras-chave: Literatura infantil. Alfabetização. Leitores. Leitura.

Abstract: Currently, the editorial market offers young readers a large, diverse, and (re)updated book production aiming to present them the alphabet and seduce them to the world of books, to reading practices, and the importance and prestige of reading. In this text, we present a study that inventories this production to children and propose a qualitative analysis questioning how these works materialize the binomial “learning the alphabet and enjoying literature” in a compositional configuration that envisions a pleasant and fun reading practice.

Key words: Childhood literature. Literacy. Reader. Reading.

1 Este texto originalmente foi elaborado para a palestra ministrada por Norma Sandra de Almeida Ferreira na mesa-redonda intitulada *Literatura e alfabetização em diálogo*, no III Congresso Brasileiro de Alfabetização – CONBAIf, realizado em 16 a 18 de julho de 2017, Vitória (ES).

2 Autora do trabalho de Iniciação Científica intitulado *As letras que ensinam, encantam e viram “gente”*, PIBIC/Unicamp 2017.

Notas sobre a produção (impressa) para crianças

Nos dois últimos séculos, a produção de livros impressos para crianças ampliou-se, apoiada em grande parte na crença no poder de formação/ transformação da leitura e do livro. Incentivada pelas práticas de leitura e representações próprias (mas não exclusivas) do ambiente escolar, essa produção tem se vitalizado e se espalhado em uma significativa quantidade e diversidade de autores, obras e projetos editoriais, inscrevendo-se na memória de muitas gerações de leitores e garantindo um lucro certo para as editoras.

Em meio a uma volumosa e dispersa produção, o polo editorial (inclusive o voltado às crianças) constrói sistemas de classificação, explícitos ou não, que procuram orientar leitores e consumidores para a sua recepção. Para Bourdieu (1996, p. 248), “um livro não chega jamais ao leitor sem marcas”, as quais permitem uma fácil identificação de seus usos e finalidades. Livros são “ordenados” em fichas catalográficas, em gêneros, coleções, pelos níveis de escolaridade e pelas idades de seus leitores pressupostos, orientando uma escolha, sugerindo práticas em determinadas condições de leitura, de diferentes comunidades.³

Livros de “literatura infantil”, “didáticos” e “paradidáticos” são nomenclaturas dadas a três tipos de produção para a criança, em uma tentativa de classificá-las e estabelecer distinções entre elas. No entanto, por serem construídas historicamente, nem sempre essas classificações se mantêm constantes e tampouco tem sido possível estabelecer uma diferenciação exata entre elas. Trata-se de um esforço de distinção tipológica que exige considerar imbricações e nuances inscritas no polo da produção e também no das práticas, por exemplo, escolares, que mobilizam e que fazem uso desses livros.

À literatura infantil, por exemplo, tem sido atribuída uma caracterização cultural ora mais ligada a sua potencialidade em formar a criança segundo os valores socioculturais pressupostos pelos adultos (diante de determinadas condutas sociais e de determinadas temáticas); ora mais intencionalmente produzida por uma valorização do estético-literário constituído pela ficção e pela fantasia. Marcada e constituída pela representação do seu leitor (em formação), essa literatura pressupõe práticas que atribuem significações (e valores) diferentes “[...] a um gesto aparentemente idêntico: ler um texto.” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 7).

Por outro lado, a produção dos livros didáticos tem buscado diferenciar-se da literatura infantil, basicamente, pela sua intenção e função pedagógica marcada pelo processo de ensinar determinado componente do currículo

3 Não desconsideramos aqui a ideia da liberdade do leitor, entendido como produtor inventivo de sentidos não pretendidos e tampouco previstos pelo autor/editor/mercado editorial, podendo, em qualquer situação, subverter as prescrições e ordenações do mundo da leitura (CERTEAU, 1994; CHARTIER, 1990).

escolar, de forma gradual. Entre esses objetos culturais considerados contemporaneamente como multifacetados, distinguem-se as cartilhas, reconhecidas por explicitamente dedicar-se ao ensino formal das primeiras letras, no momento inicial de aquisição da língua escrita pelas crianças.

Os livros denominados “paradidáticos”, por sua vez, são reconhecidos por abordarem uma determinada temática ou um conteúdo ligados aos currículos escolares e por servirem de apoio às aulas de diferentes disciplinas. Diferenciam-se dos manuais pelos seus projetos editoriais, compostos de uma quantidade menor de páginas, da presença significativa de ilustrações coloridas, de uma narrativa ficcional recheada de informações e conceitos próprios de determinada disciplina (MELO, 2004). Aproximam-se, visualmente, dos projetos editoriais identificados como livros de literatura para crianças, distinguindo-se destes pela adoção do uso de uma linguagem mais informativa e da inserção de roteiros com atividades de compreensão e de estudo.

Que produção é esta?

Entre uma distinção nem sempre nítida e de cruzamentos em que tudo se junta e se mistura, uma produção impressa para o público infantil nos chama a atenção: obras que se propõem a apresentar o alfabeto para as crianças. Em sua maioria, esses livros são identificados em suas fichas catalográficas como “literatura infantil” ou “literatura infantojuvenil”, ou, ainda, “poesias infantis”. Nos sites das editoras, eles também podem ser denominados como “livros paradidáticos” e classificados por temática ou nível de escolaridade ou de idade do leitor pressuposto.

Uma produção que parece marcada pela (tensa) imbricação entre finalidades de leitura bastante distintas. De um lado, traz a intenção de alfabetizar as crianças, de lhes apresentar as letras e de oferecer a elas uma imersão no mundo da escrita. Mas não se propõe a fazê-lo pelas cartilhas, reconhecidas tradicionalmente como o gênero que melhor se aplicaria a essa finalidade. De outro, essa produção coloca-se como capaz de desenvolver o gosto pela leitura de histórias ficcionais, por trazer personagens e temáticas próximas da representação do universo infantil, remetendo ao gênero: literatura infantil. Um conjunto de obras que se caracteriza, portanto, pela intenção de ensinar determinado conteúdo (o alfabeto), mas oferecendo-se como uma prática de leitura que é deleite e fruição.

Talvez essa produção seja vitalizada pela crença de que aprender a escrever é, por excelência, uma prática iniciática moderna, em uma sociedade capitalista e conquistadora (CERTEAU, 1994). Uma prática que traz agregado o valor de posse de algo que dará ao seu usuário a ideia de pertencimento nessa sociedade que legitima o que vem da e pela escrita. Ou, talvez, essa produção

venha sendo impulsionada pelas discussões pedagógicas que orientaram e têm orientado, nas últimas décadas, as nuances entre alfabetizar e letrar (SOARES, 2000) e as críticas às práticas tidas como massacrantes, rotineiras e destituídas de sentidos para os aprendizes. Uma valorização do modo lúdico e “natural”, que parece atender às expectativas dos adultos (escola, mas também dos pais) quanto à antecipação do domínio do sistema da escrita pelas crianças.

Nesse sentido, em um primeiro momento do nosso trabalho, nos perguntamos: que produção para crianças é esta que tematiza o aprender o alfabeto e o apreciar a literatura? Como é seu comportamento editorial na questão da autoria (autores e ilustradores), do período de permanência no mercado, dos projetos editoriais (qualidade gráfica e material) em que os livros se materializam?

Uma paisagem da literatura que tematiza o alfabeto

Em pesquisa realizada por nós, construímos um *corpus* de trabalho composto por setenta e cinco (75) títulos diferentes que indicavam, além das palavras “alfabeto” e “letras”, uma proposta de leitura lúdica.⁴ Optamos pelas obras em que o papel desempenhado pelo alfabeto poderia ser entendido como o de protagonista e excluímos, por exemplo, obras que remetiam ao ensinar o alfabeto de forma mais sistemática e didática, como *Soletando Carneiros: para aprender o alfabeto*, de Simone Abel (1998), entre outras.

Os setenta e cinco títulos de obras foram localizados em dois tipos de “guardas”. Trinta e sete deles foram encontrados no site “Estante Virtual” e trinta e oito livros em editoras e livrarias virtuais. A distribuição praticamente igual entre esses dois espaços aponta para o interesse editorial por essa temática e para a potencialidade do público leitor que vem mantendo e atualizando essa produção ao longo do tempo.

A obra mais antiga localizada é *A festa das letras*, de Cecília Meireles e Josué de Castro, de 1937, enquanto entre as mais recentes encontram-se o *Alfabético-Almanaque do alfabeto poético*, de Jonas Ribeiro, e *Letras, palavras, histórias, memórias*, de Alejandro Magallanes, ambas de 2015. Sendo assim, do conjunto de exemplares localizados por nós, construímos um período de estudo do *corpus* demarcado entre 1937-2015.

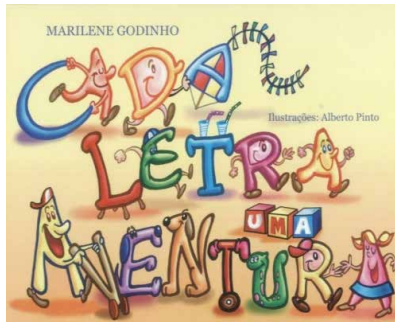
Em sua maioria, o conjunto formado pelos setenta e cinco livros apresenta-se como uma produção bem cuidada visualmente. Em sua materialidade, aproxima-se mais de um livro de literatura do que de um didático quanto ao formato, dimensão, volume, insistência na cor e presença de ilustrações.

⁴ Para conhecer melhor os procedimentos teóricos e metodológicos e o levantamento bibliográfico dos livros, ver o trabalho de Campagnoli (2017).

Cabem nas mãos dos pequeninos leitores e podem ser facilmente transportados de um lugar para o outro.

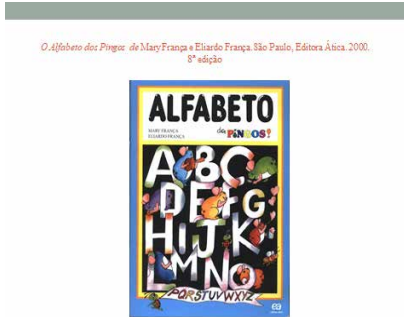
São livros que parecem corresponder a uma estética a gosto das crianças, em que a escrita é desenhada em cores, tamanhos e tipos distintos de letras, em formas estilizadas ou mais escolarizadas. Na capa e em seu interior, as letras ganham formas personificadas e convivem com crianças, animais e brinquedos. Elas conversam, choram, correm, soltam pipa, empurram “carrinho”, usam bonés e sapatos.

Figura 1 – Capa de *Cada Letra uma Aventura*



Fonte: Acervo de Campagnoli (2017)

Figura 2 – Capa de *O alfabeto dos Pingos* (2000)



Fonte: Acervo de Campagnoli (2017)

Os títulos dão centralidade a expressões ligadas, por exemplo, a ambientes descontraídos e bem-humorados, a personagens irreverentes e corajosos ou vítimas das condições do ambiente social. As letras vão às festas, ao hospital e ao circo; aventuram-se entre frutas, objetos, espaços, crianças; fazem autodescrições e autonomeações em quadrinhas, charadas, haicais; textos em prosa e em versos. Divertem-se, emocionam-se, além de viverem diversos problemas e conflitos. Roncam, dormem, amam, criam versos. Vivem peripécias em aventuras e enredos de amor, de tristeza, de doença. Têm final feliz.

Há um jogo duplo na apresentação das letras nesses livros. De um lado, elas atuam personificadas de modo a inspirar nos pequenos leitores modelos de bom comportamento, de construção de harmonia no ambiente, de boas relações entre elas, de forma lúdica e descontraída, sugerindo a intenção de seduzir a criança para o mundo da ficção. De outro, apresentadas em conjunto ou uma a uma, as letras são visualmente apreendidas pelos leitores, em uma proposta de reconhecimento de suas formas gráficas e na sequência convencional em que se ordenam no alfabeto. Nesse caso, uma proposta didática, porém menos sisuda que a escolar.

Quanto ao modo como essa produção se movimenta no espaço de tempo (1937-2015), identificamos uma dispersão entre títulos novos e também uma grande permanência de um mesmo título.

O material indica pelo menos o lançamento de um título diferente a cada ano, apontando para o vigor sempre renovado deste gênero, expresso na estabilidade de oferta desta temática, aliada ao interesse (cativo) do seu público-alvo: leitor-criança-escolar.

São livros de autores nacionais ou estrangeiros, pouco conhecidos ou reconhecidos pela crítica e pelo público infantil e infantojuvenil. Escritores mais ligados ao campo da pedagogia, como no caso de *O aniversário do Seu Alfabeto* – de Amir Piedade,⁵ ilustrações Luiz Gesini, e autores e ilustradores mais reconhecidos pela crítica literária, como por exemplo, *Palavras muitas palavras*, de Ruth Rocha.

São livros que se encontram disponíveis, porém em uma única edição, ainda que escritos por autores já consagrados pela academia e com aceitação do público leitor, como é o caso de *Letreria do Dr. Alfabeto*, de Stella Carr, ilustrações de Ricardo Azevedo, da editora Brasil, publicado em 1988. Ou ainda títulos que permanecem, ao longo do tempo, em uma significativa quantidade de reedições e (re)impressões, o que aponta para uma grande aposta das editoras nesta temática.

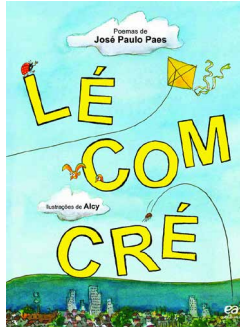
Do conjunto maior, foram localizados vinte e dois títulos diferentes, em diferentes edições, quer em distintos projetos editoriais⁶ ou conservando-se tal qual a primeira publicação do livro.

5 Amir Piedade, doutorando em Educação pela PUC/SP, é pedagogo, professor do Ensino Básico e do Ensino Superior. Tem vários livros publicados para crianças e também trabalha com capacitação para professores. Fonte: <https://www.editoraelementar.com.br/autores/21/Amir-Piedade>. Acesso em julho de 2017.

6 Estamos chamando de projeto editorial, apoiadas nas ideias de Chartier (1990), a etapa em que os textos escritos pelos autores – na passagem a livros – são submetidos a determinadas ações (inclusão, exclusão ou modificação de capa, ilustração, prefácio etc.), decisões editoriais que têm em vista as representações de leituras e de leitores do público que a editora pretende conquistar. Tais intervenções editoriais criam, portanto, a cada edição, um novo projeto editorial, embora o leitor possa considerar que está diante do “mesmo” livro que traz o título e autor originais.

Lé com Cré, de José Paulo Paes, ilustração de Alcy, publicado pela editora Ática, tem inúmeras edições disponíveis nos sites (1993; 1994; 1996; 1997; 2004; 2005; 2008; 2012; 2015; 2016), porém em um único projeto editorial.

Figura 3 – Capa de *Lé com Cré* (2015)



Fonte: Acervo de Campagnoli (2017)

Lé com Cré e também outros títulos que mantêm a mesma fórmula editorial – reeditados e reimpressos – são aqueles publicados mais recentemente e criados por escritores e ilustradores contemporâneos que compartilham o mesmo universo temporal de seus leitores. São também obras que, geralmente, conservam-se fiéis a uma mesma casa, garantindo-lhe uma venda com menos custos.

As reedições, com distintos projetos editoriais, são marcadas por estratégias no polo da produção, que, apesar de conservar o mesmo texto criado pelos autores, alteram os aspectos tipográficos e gráficos, capas e paratextos do livro publicado. *O Batalhão das letras*, de Mário Quintana, cuja 1ª edição é de 1948, com ilustração de Edgar Koetz,⁷ é um exemplo de reedições, com projetos distintos, ao longo do tempo, exibindo ilustradores como Eva Funari, Rosinha, Marília Perillo e uma variedade de editoras: Globo, Companhia das Letrinhas, Alfaguara.

A festa das letras, de Cecília Meireles (1ª edição em 1937), é ilustrativo de um título que se mantém no mercado editorial ao longo do tempo e também em projetos distintos de uma única editora (Global): uma edição fac-similar da 1ª edição, com ilustrações de João Fahrion (1996; 2003; 2015), e uma outra, ilustrada por Cláudia Scatamacchia (2015; 2016; 2017). Um trabalho de reedição que não só atualiza a obra para o leitor contemporâneo, mas que na versão fac-similar permite a ilusão de posse da edição original, especialmente daquelas que ganharam o estatuto de “clássicos” e que foram produzidas por prestigiados autores e ilustradores. Uma forma de valorização da obra, especialmente por parte dos adultos – mediadores da leitura –, pelas formas que os livros assumem culturalmente, inclusive em sua materialidade.

⁷ Exemplares de primeiras edições de livros, como, por exemplo, *O Batalhão das letras*, estão disponíveis no blog <http://crisalfabetoaparte.blogspot.com.br>, da pesquisadora Cristina Maria Rosa, da UFPel (RS). Acesso em julho de 2017.

Assim, as reedições, mais do que mera reprodução de um conteúdo, mantêm a permanência de seus títulos e movimentam a circulação de obras no mercado editorial – quer dando a elas uma impressão de novidade, quer “traduzindo” graficamente as obras pelas mãos de ilustradores contemporâneos e reconhecidos pela crítica (Eva Funari, Nelson Cruz, Odilon Moraes, entre outros), ou ainda alimentando a legitimidade de um cânone a ser apropriado pelo leitor em formação.

De qualquer forma, o volume, a diversidade, a renovação e a permanência da oferta de títulos, ao longo do período de 1937 a 2015, constituem as marcas dessa produção. Além disso, essa composição e seu modo de funcionamento parecem confirmar a importância dada pela cultura à imersão de crianças na sociedade letrada e a vitalidade do investimento nesse setor, especialmente aquele ligado à escola.

O alfabeto doido; o alfabeto bicho; o alfabeto didático

Em um segundo momento de nossa pesquisa – de natureza qualitativa –, com o intuito de nos aproximar para interrogar o modo como essas obras concretizam o binômio “aprender o alfabeto e apreciar literatura” propondo uma prática de leitura prazerosa, selecionamos três livros: *Mico Maneco*, de Ana Maria Machado (1988, 23ª reimpressão), *ABC Doido*, de Angela Lago (2010, 2ª edição), e *O Bicho Alfabeto*, de Paulo Leminski (2014). São três obras com propostas distintas que tomam o alfabeto como centralidade: uma ludicidade que é visual e textual.⁸ Perguntamos: quais práticas de leitura e quais imagens de leitores estão inscritas nessa produção? Como a especificidade da linguagem literária se concretiza nessas obras e em seus projetos editoriais? Que concepções de alfabetização movimentam essa produção no diálogo com a escola?

ABC Doido

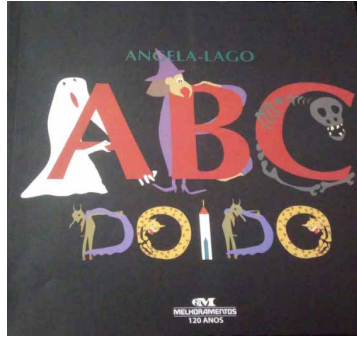
O *ABC Doido*, escrito e ilustrado por Angela Lago⁹ (2010), é publicação da editora Melhoramentos, desde sua primeira edição em 1999. Trata-se de uma obra com um projeto editorial primoroso: papel de qualidade (acetinado e de boa espessura); um trabalho na alternância de cores – preto, verde, roxo e vermelho – nos fundos das páginas e na distinção entre as letras.

8 Usamos como critérios para a seleção dos livros: o uso estético da linguagem literária e imagética na forma de apresentar o alfabeto e o gosto pessoal pelas propostas dos livros, e por considerarmos que elas poderiam render aspectos diversos a respeito desse tipo de produção.

9 Na última página do livro, encontramos breve biografia de Ângela Lago. De forma estilizada, Ângela Lago é apresentada como uma senhora com asas nas costas que: [...] nasceu em Belo Horizonte, em 1945. Já “escreveu muitos livros, sendo alguns sobre fantasmas e assombrações.[...]” (s. p.).

As ilustrações, da própria Angela Lago, produzem um jogo entre o que se diz (conteúdo) e o que se desenha (forma). Uma relação intencional entre texto imagético e texto verbal, em que ambos atuam de forma igualmente importante na composição da aprendizagem do alfabeto.

Figura 4 – Capa de *ABC Doido* (2010)



Fonte: Acervo de Ferreira

A estética dessa capa (assim como a das orelhas do livro) se constitui no colorido e tamanho das letras, na escolha dessas figuras-personagens-letras, no modo como são apresentadas, sugerindo uma leitura divertida do ABC. São figuras (Assombração, Bruxa, Caveira, Diabo, Onça) que fazem parte do universo imaginário da criança, mas que podem ser “amedrontadoras”, uma vez que são muito diferentes daquelas que remetem a uma visão romantizada, normalmente presente nos livros para os pequenos leitores.

O texto na capa de trás (ou quarta capa) explicita o interesse dessa publicação em propor um “aprender brincando” das primeiras letras:

Figura 5 – Quarta Capa de *ABC Doido* (2010)



Fonte: Acervo de Ferreira

De forma sintética, o texto da quarta capa destaca a proposta do livro: uma concepção de alfabetização descontraída e não formal; um distanciamento do ensino que ocorre com o método tradicional das cartilhas. Propõe um modo de aprender com adivinhas e rimas, de forma a provocar a curiosidade, a

descoberta e a brincadeira. Finalidades de leitura em que a risada pode estar presente e ser incentivada para o leitor escolar, mas ainda para “todas as idades”, incluindo o adulto que indica a obra, e que faz a mediação entre a criança e o livro. Propõe qualidade, porque criado por uma autora/ilustradora premiada. Propõe um jeito de aprender que é uma **MOLEZA**, ilustrado no uso lúdico das letras, que representam animais e seres nem sempre presentes no cotidiano, mas tão a gosto do imaginário infantil.

O alfabeto, além de dar título ao livro, é o protagonista da ilustração e das charadas, em uma proposta bem distinta do que normalmente encontramos nos textos cartilhescos. O gênero “charada” funciona como uma brincadeira que faz parte da cultura oral, uma forma de socialização entre os falantes, com a finalidade, neste caso, de exigir uma resposta com destaque para uma letra.

Nas ilustrações, as letras têm lacinho vermelho, mãozinhas e pezinhos para formar a imagem de uma filha, como na letra **F**; podem aparecer grávidas de um bebê ou apontando para o bumbum, como a letra **B** etc.¹⁰ São ações facilmente identificadas com aquelas também realizadas pelos pequenos leitores, que como as letras brincam de se esconder, inventam brincadeiras com objetos como o avião, sentem vergonha, têm medo de assombração, entre outras.

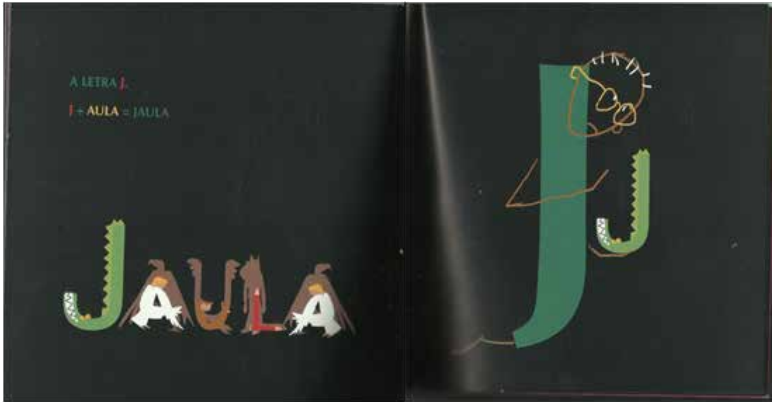
Na apresentação imagética, uma a uma, ou no alfabeto como um todo, as letras podem ser representadas por um recurso metonímico; a boca do jacaré, por exemplo, ganha a forma do **J**; misturadas com objetos e seres, as letras se substituem ou se sobrepõem aos desenhos. Junto com símbolos matemáticos (+; -; =), formam novas palavras resolvendo uma operação, como vemos na letra **J**. Vejamos as páginas 68-71:

Figura 6 – *ABC Doido* (2010)



Fonte: Acervo de Ferreira

¹⁰ A concretude representada pela personificação das letras também pode indicar uma concepção de ensino orientada pelo método intuitivo, que, conforme Ferreira (2014; 2017), se dá no interior do projeto visual e tipográfico em relação ao papel da imagem no ensino da leitura para um leitor iniciante.

Figura 7 – ABC Doido (2010)

Fonte: Acervo de Ferreira

Na apresentação textual de cada letra, há todo um cuidadoso projeto editorial em que o jogo do sentido é disparado não apenas pela interpretação da adivinha ou do reconhecimento do alfabeto. Cada letra é movimentada em quatro páginas em que a imagem funciona como linguagem igualmente importante para a compreensão dos sentidos pretendidos pela escritora.

À esquerda do leitor, temos inicialmente a adivinha – com regularidade na disposição e forma que ocupa na página. Na página ao lado (à direita do leitor), vemos todas as letras do alfabeto, nem sempre em suas grafias convencionais.

Virando a folha, o leitor encontrará a resposta da charada (à esquerda), acompanhada (à direita) da ilustração da letra em destaque: tamanho maior, centralizada, em cor contrastante com a cor de fundo da página. A opção pela escrita da resposta, geralmente em página diferente da charada, parece ser uma estratégia editorial com a intenção de visualmente atrasar a conferência da resposta pelo leitor.

Textos e imagens são mutuamente reforçados, potencializando sentidos pouco usuais e previstos em leitura-decodificação. De forma divertida, nem sempre de entendimento fácil, as letras vão sendo apresentadas, sem ênfase em sua fixação e memorização por parte da criança. Um modo que tenciona provocar o humor mais do que didatizar a aprendizagem do alfabeto. Uma proposta desafiadora para o pequeno leitor, que o coloca em contato com as letras como portadoras de sentidos em enunciados produzidos na sociedade.

A busca de aproximação do leitor infantil pode ser inferida não só pelo traçado da letra (bastão) atualmente recomendado pela escola, mas também nas próprias ilustrações, que têm traços simples e estilizados, como normalmente encontramos nos desenhos feitos pelas crianças. Estratégias editoriais que pretendem auxiliar na compreensão do texto por parte do leitor em formação e que buscam atender a uma demanda da escola, geralmente o público cativo da literatura infantil.

Há em todo o livro um distanciamento bem grande do ensino do método tradicional das cartilhas, demonstrando uma concepção de alfabetização que expõe à criança o alfabeto em situações textuais (charada-pergunta e resposta), em situações imagéticas (ilustrações); de uma forma completa (todo o alfabeto) e no destaque de uma única letra; nas mudanças das cores e nas mudanças da posição da letra na palavra; no jogo entre o sentido explícito e o figurado possível a cada letra etc.

Primeiramente, há um deslocamento de concepções de alfabetização porque o livro não segue a sequência tradicional e brinca com a grafia codificada do abecedário. A apresentação do alfabeto começa com **Z** e finaliza com **A** e pode trazer letras espelhadas e não apenas como são convencionalmente grafadas.

Segundo, porque o livro não apresenta as letras orientado por uma concepção gradual de dificuldade, separando sílabas simples de dígrafos; relações unívocas de letra e som de relações mais complexas, como aquela que tem mais de um som (como o X, por exemplo), ou um som que seja representado por mais de uma letra (/s/, /ss/, /c/) etc.

Um terceiro distanciamento do padrão tradicional de alfabetização é que o *ABC Doido* não se apoia na pura memorização de determinada escrita da letra, sílaba ou palavra. A concepção que parece orientar o ensinar/aprender alfabeto, nesta obra, é a ludicidade inscrita na montagem e desmontagem das palavras, utilizando-se para isso de vários recursos: mudando a posição que a letra aparece na palavra; trocando uma por outra; acrescentando, juntando ou cortando uma letra de uma palavra etc. Um jogo em que o sentido desliza entre linguagens verbais e visuais. Uma didática pouco explorada pela escola.

O bicho alfabeto

O Bicho Alfabeto, de Paulo Leminsky¹¹ (2014), é um poema que dá título e abre o livro com o mesmo nome. Ilustrado por Ziraldo¹² e publicado pela Companhia das Letrinhas, traz Arnaldo Antunes como prefaciador. O livro versa sobre o poder das letras no processo de escrita da criação literária, um modo (perigoso) de dizer sobre o mundo.

A ficha catalográfica enquadra a obra na categoria “literatura infantojuvenil”. As dimensões do volume, a capa dura, poucas páginas, textos curtos (poemas), muitas e coloridas ilustrações de autoria de Ziraldo são elementos que configuram um projeto editorial que indicia que a obra foi destinada a alcançar

11 Paulo Leminski nasceu em Curitiba (PR), em 1944, e faleceu em 1989. Enquanto autor, escreveu um pouco de cada gênero, como livros de poemas, romances, biografias de personalidades, como as de Jesus e Trótski, ensaios e apenas dois livros para crianças: “Guerra dentro da gente” e “Lua no cinema”.

12 Ziraldo Alves Pinto nasceu em Caratinga (MG), em 1932. É autor de mais de cem livros para crianças. Criador de *Menino Maluquinho* (1ª ed. 1980), tornou esse personagem famoso. Recebeu diversos prêmios, nacionais e internacionais.

os pequenos leitores, o que não foi previsto inicialmente pelo seu escritor.

A ilustração centralizada do “bicho alfabeto” já na capa sugere a posição do animal a atacar: pernas dispostas para enfrentamento desenhadas com as letras RA, um rabo e parte do dorso do corpo no formato de setas (lanças?), uma “cara de poucos amigos”, uma grande língua vermelha de fora. Um bicho composto de letras e de sinais gráficos, inclusive com ponto de interrogação, que é o formato da língua do animal. Seria a língua/linguagem uma interrogação constante?

Figura 8 – Capa de *O Bicho Alfabeto* (2014)



Fonte: Acervo de Campagnoli (2017)

Tudo parece enfatizar o assunto do livro: o (perigoso) bicho alfabeto que entrará em ação e que, se provocado, pode ser perigoso. Embora o bicho (alfabeto) seja “sempre o mesmo”, por onde ele passa, “nascem versos e poemas que falam [...] de coisas que todo mundo conhece” (ANTUNES, 2014, s. p.) e que são transformadas em outras coisas por Leminsky, com cores e formas de Ziraldo, conforme lemos no texto na quarta capa.

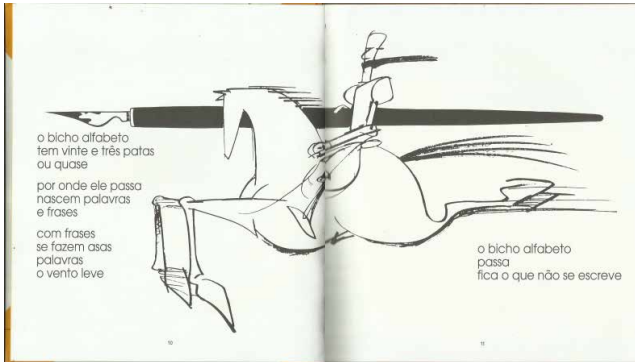
O leitor é convidado a entrar na leitura dos poemas¹³ pela primeira ilustração (p. 7), na qual identificamos pegadas (letras impressas) do bicho alfabeto, dispostas de forma amontoada e desorganizada, e que saiu para as próximas páginas, deixando apenas seu rastro (p. 7). Em busca do bicho, o leitor só o encontrará estampado nas duas páginas seguintes (p. 8-9), sendo provocado pela ponta de uma caneta tinteiro (p. 9). Mas a caneta está cortada, aparecendo por inteiro apenas na folha dupla seguinte que finaliza a sequência (pegadas, o bicho, a arma que o enfrentará). Nessas páginas (p. 10-11) a ilustração é de um cavaleiro (de bigode grande e armadura estilizada)¹⁴, montado em um cavalo, com uma longa caneta tinteiro a representar sua lança pronta para

¹³ O livro é composto, em sua maioria, de poemas–quadrinhas (quatro versos, nem sempre rimados) ou de haicais (composição de origem japonesa).

¹⁴ A ilustração parece remeter à imagem de um dos mais conhecidos cavaleiros andantes da Idade Média: Dom Quixote de La Mancha (1605), criado pelo espanhol Miguel de Cervantes (1547-1616).

enfrentar o bicho alfabeto. O primeiro poema¹⁵ é cortado pela ilustração que ocupa centralidade na folha dupla.

Figura 9 – *O Bicho Alfabeto* (2014), p.10-11.



Fonte: Acervo de Campagnoli (2017)

É nessa página que temos o *Bicho Alfabeto* (em imagem e texto), que é enfrentado por um valente cavaleiro do mundo das letras. É nessa página que visualmente inferimos que o alfabeto não será tratado aqui como uma forma de apresentar as letras ao leitor infantil, em fase inicial de aprendizagem da escrita. É nessa página que o poema sugere que as letras irão protagonizar a criação literária. Sugere-se, assim, uma produção no plano da metalinguagem, trazendo uma reflexão sobre o próprio processo da escrita da poesia.¹⁶

As ilustrações, ao longo do livro, parecem ter saído do imaginário infantil: tem sapo com uma bola (lua cheia) na cabeça; tem cachorro latindo; tem luas amarelas brilhando na cozinha; tem um delicado passarinho azul na folha dupla que fecha os poemas. Ocupam uma página inteira ou se estendem para a seguinte, dando efeito de continuidade do próprio cenário. Destacam-se no fundo branco ou de uma cor só de cada folha, num efeito de continuidade do próprio cenário. Podem reproduzir visualmente o conteúdo do poema, ou subverter seu sentido, ou ainda induzir, sutilmente, uma compreensão, como ocorre nas páginas 42-43¹⁷:

15 “O bicho alfabeto / tem vinte e três patas / ou quase // por onde ele passa / nascem palavras / e frases // com frases / se fazem asas / palavras / o vento leve // o bicho alfabeto / passa / fica o que não se escreve” (p.10-11).

16 O segundo poema do livro – “as coisas estão pretas” – também traz as letras como protagonistas, no assunto do texto e na ilustração. Estes são seus versos: “uma chuva de estrelas / deixa no papel / esta poça de estrelas” (p. 13). Um jogo irônico – na inversão dos lugares ocupados na página pelas letras e pelas estrelas entre texto e ilustração – propõe um jogo de sentidos literais e figurados entre representações textuais e imagéticas.

17 O “sol” vermelho ilustrado no fundo branco da página indicia uma referência à bandeira japonesa para o poema “era uma vez”: “o sol nascente / me fecha os olhos / até eu virar japonês” (p. 43).

Figura 10 – *O Bicho Alfabeto* (2014), p. 42-43.

Fonte: Acervo de Campagnoli (2017)

De fato, são principalmente as ilustrações de Ziraldo que permitem aproximar a poesia de Paulo Leminsky (para leitores de qualquer idade) do público infantil. Além de ele ser um “velho” escritor e ilustrador conhecido das crianças, as ilustrações são bem-humoradas e criam um efeito poético à altura dos poemas de Leminsky.

A presença e o uso do alfabeto não trazem a intenção didática de ensinar o abecedário para as crianças. Tampouco se pretende didatizar, de forma mais lúdica, o aprender as primeiras letras. O projeto editorial da obra de Leminsky vai em outra direção.

Nesse livro, o alfabeto é uma metáfora que remete à difícil luta travada pelo escritor com as letras, na criação da literatura (arte). Mais do que isso, o alfabeto, se enfrentado em seu modo custoso e singular, oferece a prática de leitura da literatura, sujeita, como nos coloca Antunes (2014), “[...] a tropeços, engasgos, sustos e curto-circuitos” (p. 5). E é nessa situação “[...] Onde o bicho alfabeto fica mais selvagem”. (p. 5).

Nesse sentido, o projeto editorial de *O Bicho Alfabeto* “ajusta” a temática para apreciação do pequeno leitor, propondo uma prática de leitura que é a de iniciação literária e imagética, acesso ao universo da poesia que é “mundo [...] totalmente de cabeça para baixo, pronto para quem quiser virar a página e se aventurar a ler a vida de um jeito diferente” (texto da quarta capa).

Mico Maneco

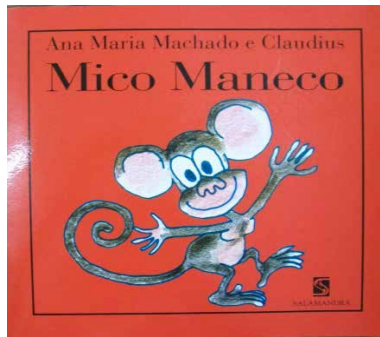
A série *Mico Maneco*, de Ana Maria Machado e Claudius¹⁸, lançada em 1982, juntamente com a coleção *O Gato e o Rato*, de Mary e Eliardo França (1988), é segundo Couto (2005), “uma proposta inovadora em relação ao que existia

18 Ana Maria Machado (1941-) dedica-se à produção de livros destinados ao público infantil, tendo recebido vários prêmios nacionais e internacionais (COUTO, 2005). Claudius Sylvius Petrus Ceccon (Garibaldi, RS, 1937), arquiteto, designer, jornalista, desenhista, ilustrador e cartunista. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br>. Acesso em julho de 2017.

na época, pois trata-se de ‘um convite para deixar de lado as tradicionais cartilhas e pré-livros’, segundo Miriam Moreira, que faz a indicação de leitura da contra-capa [...]” (p. 30).

Mico Maneco dá título à coleção que é composta de cinco séries, com quatro livros cada uma, publicada inicialmente pela editora Melhoramentos e depois pela Salamandra, do grupo editorial Moderna. Ele é o quarto e último livro da *Série I*⁹ e, na edição selecionada por nós (1988), sua capa vermelha estampa a imagem de um mico colorido, predominantemente na cor marrom. De longo rabo enrolado, carinha de amigo e feliz, braços abertos, olhos arregalados e orelhas bem grandes, o mico parece querer provocar certo humor e graça no pressuposto leitor. Em pose de mico sapeca, ele saltita pela capa: pula ou dança?

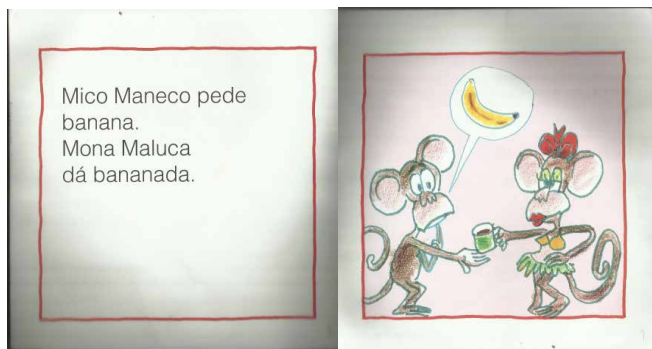
Figura 11 – -Capa *Mico Maneco* (1988)



Fonte: Acervo de Ferreira

O título curto já antecipa as famílias silábicas a serem estudadas ao longo do livro: ma; na; ca (um conteúdo escolar). E a narrativa se desenvolve com apenas dois personagens: Mico Maneco e Mona Maluca, apresentados nas primeiras páginas, e que interagem dividindo um doce (a bananada), como vemos nas páginas 8-9:

Figura 12 – -*Mico Maneco* (1988), p.8-9.



Fonte: Acervo de Ferreira

19 A série é composta dos seguintes livros: *Cabe na mala*; *Tatu Bobo*; *Menino Poti*; *Mico Maneco*.

As ilustrações dos dois macacos, na forma de caricaturas, colaboram para criar efeitos humorísticos, dando um tom menos sisudo e professoral ao ensino das famílias silábicas. A Mona Maluca, por exemplo, chega a ser grotesca, exibindo batom vermelho nos lábios e rímel nos olhos, saia de babado, sutiã amarelo e fita no cabelo (p.7). Uma dançarina tropical?

São ilustrações marcadas por traços e coloridos fortes, embora o seu contorno de caneta hidrocor e seu preenchimento de giz de cera remetam a uma simplicidade e incompletude, representações dos modos de desenhar produzidos pelas mãos de uma criança.

Trata-se de um projeto editorial que, alternando a cada página a ilustração (à direita do leitor) e o texto verbal (à esquerda), ajuda na compreensão da ação desenvolvida na narrativa pela criança em fase de aquisição da escrita. Também ajuda a presença das diferentes linguagens, reforçando mutuamente o conteúdo a ser lido.

Os curtos textos, de quatro a oito linhas, com significativo espaçamento entre elas, editados em letra de imprensa, visualmente em tamanho maior que o padrão dos livros para crianças, indiciam a preocupação editorial em ajustar a leitura aos leitores em fase inicial de aquisição da leitura e da escrita.

Figura 13 – -*Mico Maneco* (1988), p.10-11



Fonte: Acervo de Ferreira

São textos que apresentam repetições de grupos silábicos e de palavras, o que evidencia a intenção pedagógica, como vemos, por exemplo, em: “O levado / do Mico Maneco / dá uma canecada. / De bananada? / Nada. / Canecada na cuca / de Mona Maluca.” (p. 16). Mas o destaque dado às famílias silábicas não visa diretamente à memorização de repetições fonéticas e gráficas. Há um uso de estratégias didáticas, como as de substituição de letra/sílaba de uma palavra (canecada/bananada), de inserção de uma palavra/sílaba dentro de outra (bananada/nada), de rimas (cuca/maluca; caneco/maneco), entre outras, o que amplia o universo vocabular e quebra com a apresentação, repetidamente, de uma mesma sílaba, comum em textos artificialmente criados para destacá-la.

A construção do enredo é orientada por uma concepção de alfabetização

calcada na apresentação de famílias silábicas e na ideia de que a junção de sílabas simples (não digrafos) ajuda na leitura das crianças. No entanto, tal visão – de que assim seria mais fácil no momento da aquisição da leitura/escrita pela criança – não impede a autora de inserir palavras com outros grupos silábicos, de criar frases de extensões diferentes, de colocar vários sinais de pontuação, sugerindo pausas na leitura, permitindo a produção de efeitos de indagação, surpresa, suspense, indignação.

Com isso, os textos ganham coesão e coerência, evitando a noção de textos formados por frases soltas e desarticuladas, de repetições de palavras limitadas do ponto de vista do vocabulário e distantes do universo da criança, normalmente localizados nos manuais de ensino das primeiras letras. E indiciam um trato com a linguagem na construção de um enredo que pode cativar seus leitores para a aprendizagem das letras.

As intenções pedagógicas ficam assim “escondidas”, matizadas pelos recursos adotados por Ana Maria Machado e Claudius: ilustrações coloridas e caricaturais; enredo ficcional focado nas ações e falas de personagens ligados ao imaginário infantil; aproximação com histórias populares de outros macacos que roubam doces e se lambuzam; uso de jogos linguísticos que criam humor e graça provocados por um mico “levado” (p. 4) e por uma macaca “de miolo mole” (p. 6), completamente melecados e que dividem a bananada, entre outros.

Tal projeto – materialidade e conteúdo – aproxima-se do modelo caracterizado como de literatura infantil, apresentando-se como uma obra que poderá ser lida para fruição, ainda que o caráter didático seja explicitamente expresso nos textos da quarta capa e de apresentação da obra. Ou melhor, o livro é ilustrativo de uma produção que tem como finalidade auxiliar as crianças a aprender as primeiras letras, mas que, o fazendo, as habilita “[...] para o consumo das obras impressas e para a convivência com os livros, garantia para sua continuidade no mercado editorial” (ZILBERMAN, 1985, p. 80).

O ABC que encanta, instrui e diverte

Em nossa cultura, desde muito cedo, a maioria das crianças se depara com uma produção editorial – volumosa, diversa e (re)atualizada – voltada para elas com a intenção de lhes apresentar as letras do alfabeto e de seduzi-las para o mundo dos livros, para as práticas ledoras e para a importância e o prestígio da leitura. Em diferentes projetos editoriais, essas obras não trazem de forma nítida se são para puro entretenimento porque literatura infantil, ou se privilegiam o ensino das letras, de forma menos sistematizada do que nos manuais didáticos, ou, ainda, se foram configuradas intencionalmente por um tratamento da linguagem estético ou pedagógico, destinando-se à leitura fruição e à formação literária. Trata-se de uma construção composicional

híbrida, talvez, um gênero novo, mas de garantida aceitação e penetração no ambiente escolar.

De qualquer modo, essa produção – que recebe grande investimento editorial – indicia o acesso da criança ao mundo escriturístico, de maneira menos formal do que tradicionalmente se reconhece como próprio da escola. Remete a práticas de leitura que parecem facilitar ou amenizar, segundo a visão dos adultos (familiares e educadores), essa iniciação ao universo das letras. Pressupõe a crença de que não se adentra no universo da leitura – que traz, entre outros registros, “[...] o narrar oral e as potencialidades da imaginação e da fantasia [...] o legado [...] que nutre e avigora a literatura desde seu berço” (ZILBERMAN, 2009, p. 128) – sem o conhecimento e a posse das primeiras letras.

Referências

- BOURDIEU, P. Leitura: uma prática cultural – debate entre P. Bourdieu e R. Chartier. In: CHARTIER, R. *Práticas de Leitura*. SP: Estação Liberdade, 1996. p. 229-253.
- CAMPAGNOLI, J. P. *As letras que ensinam, encantam, “viram gente”*. Relatório de Iniciação Científica. PIBIC-CNPq. Faculdade de Educação, Unicamp, 2017.
- CAVALLO, G.; CHARTIER, R. *História da Leitura no mundo ocidental*. São Paulo, Ática, 1998. v. 1.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994. v. 1: Artes de fazer.
- COUTO, K. *A série “mico maneco” de Ana Maria Machado: um convite ao universo literário*. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação). Faculdade de Educação, Unicamp. 2005.
- CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- FERREIRA, N. S. A. *Um estudo sobre “Versos para os pequeninos”, manuscrito de João Köpke*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017. Apoio FAPESP.
- LAGO, A. *ABC Doido*. São Paulo: Melhoramentos, 2010.
- LEMINSKI, P. *O Bicho Alfabeto*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2014.
- MACHADO, Ana Maria. *Mico Maneco*. 23. ed. São Paulo: Salamandra, 1988
- MELO, E. A. A. Estudo de uma coleção paradidática de Língua Portuguesa. In: FERREIRA, N. S. A. *Livros, Catálogos, revistas e sites para o universo escolar*. Campinas, SP: Mercado de Letras / Associação de Leitura do Brasil, 2006. p. 115-136. Apoio FAPESP.
- ZILBERMAN, R. Literatura infantil para crianças que aprendem a ler. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 79-83, fev. 1985.
- ZILBERMAN, R. O legado da literatura. In: SANTOS, F.; MARQUES NETO, J. C.; RÓISING, T. M. K. (org.) *Mediação da leitura – Discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

A ESCRITA INVENTADA EM CONTEXTOS DE PRODUÇÃO COM E SEM MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

INVENTED SPELLING IN CONTEXTS OF PRODUCTION WITH AND WITHOUT PEDAGOGICAL MEDIATION

Sara Mourão Monteiro

*Programa de Pós-graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação / Faculdade de Educação / Universidade Federal de Minas Gerais
mourao.sara@gmail.com*

Daniela Freitas Brito Montuani

*Faculdade de Educação / Universidade Federal de Minas Gerais
danimontuani@gmail.com*

Andressa Camargos Macêdo

*Mestre em Educação / Programa de Pós-graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação Professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental
andressacmacedo@hotmail.com*

Resumo:

O objetivo do presente artigo é identificar e analisar as hipóteses de um grupo de 4 crianças com quatro anos de idade, de uma escola pública de educação infantil, sobre o sistema de escrita alfabética, considerando as produções¹ realizadas nas avaliações diagnósticas e nos encontros coletivos do Programa Escrita Inventada. As escritas ocorreram em duas situações: individual sem mediação e coletiva com mediação. Com base na metodologia de pesquisa de intervenção, concluiu-se que as escritas produzidas coletivamente e com mediação pedagógica revelam hipóteses mais avançadas em relação às escritas produzidas individualmente, considerando os estágios descritos na teoria da psicogênese da língua escrita das crianças (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984).

Palavras-chave: Alfabetização. Escrita Inventada. Mediação Pedagógica.

Abstract:

The aim of this article is to identify and analyze the hypothesis if a group of four four-year-old children, from a public preschool, on the system of alphabetical writing, considering the productions done in diagnostic assessments and collective meetings during the program *Escrita Inventada*. The writings took place in two situations: individual with no mediation and

1 As produções das crianças analisadas compõem o banco de dados do projeto investigativo *A Escrita Inventada na Educação Infantil*, desenvolvido junto ao Grupo de Pesquisa em Alfabetização (GPA/Ceale/UFGM), que reúne pesquisas em torno da realização de programas de intervenção na área da alfabetização.

collective with mediation. Based on the intervention methodology research, we concluded that the writings collectively produced show more advanced hypotheses than those produced individually, considering the phases described in the theory of psychogenesis of written language in children (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984).

Key words: Literacy. Invented spelling. Pedagogical mediation.

1 Introdução

A aprendizagem inicial da língua escrita envolve processos cognitivos e linguísticos pelos quais a criança desenvolve a compreensão sobre a natureza simbólica da escrita alfabética² e aprende as relações convencionais letra-som. Para discutir essa fase da aprendizagem, nosso estudo adota como referência a psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984). Nessa perspectiva, o processo evolutivo do desenvolvimento da língua escrita é descrito por fases sucessivas, que se tornam mais complexas à medida que os conflitos cognitivos vão sendo resolvidos pela criança.

Descrivendo brevemente as fases do desenvolvimento na teoria psicogenética da língua escrita, podemos dizer que, na primeira fase – fase pré-silábica –, a criança produz registros gráficos imitando o comportamento letrado dos adultos. Ela produz garatujas e, quando se familiariza com o traçado de algumas letras, registra-as sem, no entanto, se dar conta da relação entre o oral e o escrito. Na segunda fase – fase silábica –, a criança, tendo percebido que a escrita representa partes das palavras orais, começa a usar as letras para registrar os segmentos silábicos da palavra, predominando o uso das vogais. Na terceira fase – fase silábico-alfabética –, as crianças percebem a necessidade de usar mais letras no registro dos segmentos silábicos das palavras e, como consequência, começam a refletir sobre a estrutura da sílaba oral. Por fim, na fase alfabética, elas evidenciam a compreensão do princípio do sistema de escrita alfabética (SEA), e seus registros representam sistematicamente os fonemas.

Uma dimensão importante desse processo evolutivo da compreensão do princípio alfabético é o desenvolvimento das capacidades relacionadas à percepção dos sons das palavras, dito de outra forma, da consciência fonológica. Nos anos 1970, o papel da consciência fonológica na aprendizagem inicial da língua escrita começou a ser investigado. Atualmente, a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da língua escrita é compreendida pelos estudiosos na área da alfabetização como sendo de

² A escrita alfabética é compreendida neste trabalho como um sistema notacional que usa um conjunto limitado de elementos para representar a fala (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984; MORAIS, 2005).

inter-relação: ao mesmo tempo em que a aprendizagem da leitura e da escrita depende da percepção dos segmentos da língua oral, a capacidade refletir sobre o sistema fonológico é promovida no contexto de aprendizagem da língua escrita, uma vez que

ao materializar as “partes” orais, a notação escrita permite ao ser humano refletir sobre as sequências orais, isolando e identificando, como unidades, elementos da linguagem oral de que ele não tinha consciência previamente. (MORAIS, 2015, p.61)

Os elementos da linguagem oral de que nos fala Morais (2015) estão relacionados à complexidade linguística da reflexão fonológica, que pode ser compreendida como “a dimensão do segmento da fala a que se dirija a atenção: a palavra, as rimas e aliterações, as sílabas e os elementos intrassilábicos, os fonemas.” (SOARES, 2016, p.170). No que se refere especificamente aos fonemas, criou-se um consenso a respeito da dependência do contexto da aprendizagem da escrita alfabética para o seu desenvolvimento, como nos explica Soares (2016).

Como os fonemas são, [...], segmentos abstratos da estrutura fonológica da língua, não pronunciáveis e não audíveis isoladamente, é sua representação por letras ou grafemas, tornando visíveis palavras sonoras, que suscita a sensibilidade fonêmica, a qual, por sua vez, leva à compreensão das relações entre fonemas e grafemas. (SOARES, 2016, p. 207)

Dessa forma, a consciência fonêmica se desenvolve quando a criança tem oportunidade de, por meio da mediação sistemática de um adulto, estabelecer relações entre fonemas e grafemas.

Frith (1985) observou que, inicialmente, o processo de escrita desempenha um importante papel na compreensão do princípio alfabético. A criança, refletindo sobre o registro das palavras, centraliza sua atenção na estrutura interna das palavras orais e torna-se consciente das unidades que a compõem. Os efeitos do registro escrito no desenvolvimento das crianças começaram a chamar a atenção de pesquisadores nos anos 1970.

Carol Chomsky (1976) defende que os registros criativos das crianças, ou seja, aqueles são inventados por elas em contextos significativos, devem ser estimulados, principalmente, quando estão na fase inicial da aprendizagem do sistema de escrita, já que expressam a primeira abordagem sobre a letra impressa (CHOMSKY, 1976, p. 37). A autora, pela primeira vez, apresenta o termo *escrita inventada* (*invented spelling*), se referindo à maneira com que as crianças experimentam a escrita.

Para Martins, Albuquerque, Salvador e Silva (2015), a escrita inventada

pode ser definida como a tentativa de fonetizar, antes de qualquer aprendizagem formal, os sons das palavras à medida que se procura escrevê-las. Não se trata de um processo de memorização e de restituição de escritas convencionais, mas sim de um processo de experimentação por parte das crianças que, apesar de não saberem ler, usam os conhecimentos que adquiriram sobre as correspondências letras-sons e procuram representar na escrita os sons que identificam o mais fielmente possível. (MARTINS; ALBUQUERQUE; SALVADOR; SILVA, 2015, p. 137)

Os estudos de Margarida Alves Martins (MARTINS, 1989; 2009; 2010; 2011; 2013; 2015) contribuem para a discussão sobre o tema explorando-se os efeitos da mediação em Programas de Escrita Inventada. Esses estudos “têm revelado eficácia, pois promovem a evolução da escrita, não só ao nível da escrita correcta das letras trabalhadas na intervenção, como também na de outras letras, para além de promoverem o desenvolvimento da consciência fonológica” (ALBUQUERQUE; SALVADOR; MARTINS, 2011, p. 3456).

Em outro artigo sobre o assunto, Horta e Martins (2014) “salientam a importância das actividades de escrita inventada na compreensão do princípio alfabético” (HORTA; MARTINS, 2014, p. 42). Isso porque que, na proposta de escrever palavras, as crianças são estimuladas a analisarem as unidades sonoras das mesmas para decidirem quais letras devem ser usadas, e em que ordem, (MARTINS; SILVA; LOURENÇO, 2009), facilitando o avanço em suas hipóteses de escrita.

Martins, Albuquerque, Salvador e Silva (2015) afirmam que “o impacto de actividades de escrita inventada no desenvolvimento da escrita de crianças em idade pré-escolar e em particular no aparecimento de escritas fonetizadas está bem fundamentado na literatura” (MARTINS; ALBUQUERQUE; SALVADOR; SILVA, 2015, p. 138). Assim, as autoras enfatizam a importância de tais actividades para a promoção dos avanços significativos na reflexão metalinguística das crianças pequenas (MARTINS; ALBUQUERQUE; SALVADOR; SILVA, 2015).

Soares (2016) também enfatiza o fato de a escrita inventada representar uma ajuda na reflexão sobre a língua e na evolução das hipóteses das crianças. O estímulo a essas escritas possibilita que as crianças reflitam e atuem sobre a língua, em sentido contrário à “escrita produzida na escola sob condições controladas” (SOARES, 2016, p. 234).

No campo educacional, especialmente na discussão das práticas pedagógicas, esses estudos estimulam novos enfoques de investigação sobre contextos pedagógicos que promovam a exploração criativa e reflexiva, por

parte das crianças, da relação entre o oral e o escrito. O exame das escritas das crianças em contextos com e sem intervenções pedagógicas do adulto pode contribuir para a compreensão de como eles impactam a reflexão das crianças pequenas sobre a relação entre oralidade e escrita. Neste estudo, analisamos registros escritos de um grupo de 4 crianças, com 4 anos de idade, em dois contextos de produção: em situações de produção individual e sem mediação pedagógica, e em produções coletivas com mediação pedagógica. Temos como objetivo caracterizar e analisar as hipóteses das crianças sobre o sistema de escrita alfabética nesses dois contextos de produção. Para isso, formula-se a seguinte questão: o que caracteriza o registro escrito das crianças nas duas situações de produção?

2 Metodologia

As produções das crianças analisadas neste estudo compõem o banco de dados do projeto investigativo *A Escrita Inventada na Educação Infantil*, desenvolvido desde 2015, no âmbito do Grupo de Pesquisa em Alfabetização (GPA/Ceale/UFMG). O GPA reúne pesquisadoras que investigam os processos de aprendizagens e as práticas pedagógicas de alfabetização nas escolas. Dentre outros, nossas pesquisas têm como foco programas de intervenção, nos quais as crianças e adultos são incentivados a escrever palavras e a analisar aspectos gráficos de palavras coletivamente.

Segundo Spinillo e Lautert (2009), a pesquisa de intervenção, abordagem metodológica adotada neste estudo, se apoia na ação do pesquisador, que gera e promove ações, desenvolvimento e aprendizagem dos que dela participam. Para as autoras, essa perspectiva metodológica pode contribuir para resultados teóricos e aplicados, “favorecendo o diálogo entre a psicologia e a educação, sobretudo no que diz respeito às relações entre aprendizagem e desenvolvimento cognitivo” (SPINILLO; LAUTERT, 2009, p. 294).

Segundo Rocha e Aguiar (2003),

os pressupostos da pesquisa-intervenção [...] vêm viabilizando a construção de espaços de problematização coletiva junto às práticas de formação e potencializando a produção de um novo pensar/fazer educação (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 64).

No entanto, esse tipo de pesquisa não visa uma mudança imediata diante das ações aplicadas durante o estudo, pois a transformação e o desenvolvimento são consequências da conexão “entre a teoria e a prática, assim como entre o sujeito e objeto” (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 71).

O projeto investigativo *A Escrita Inventada na Educação Infantil* analisa a escrita de palavras por crianças de 4 e 5 anos. O projeto foi adaptado de um Programa de Escrita Inventada testado e desenvolvido no Centro de Investigação em Educação do Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida – ISPA – em Lisboa, Portugal.

Programas de Escrita Inventada criam espaços para que as crianças discutam e decidam coletivamente como escrever palavras, identificando as letras e a ordem em que elas devem ser grafadas. A interação entre os participantes (crianças e adulto) favorece a socialização das ideias, a argumentação de pontos de vista e o fornecimento de pistas que conduzem o processo de compreensão do princípio alfabético da escrita por parte das crianças (MARTINS; SILVA, 1999; OUELLETTE; SÉNÉCHAL, 2008). Dessa forma, tal programa estimula a participação ativa das crianças na tarefa de escrita coletiva, promovendo a aprendizagem colaborativa.

O estudo apresentado neste artigo faz parte de uma pesquisa realizada em uma escola pública de Educação Infantil do município de Belo Horizonte. Formam-se grupos de 4 crianças, equivalentes em idade/turma, nível de consciência fonológica³ e número de letras conhecidas (tarefa de nomeação de letras conhecidas em uma cartela com o alfabeto).

A partir da formação dos grupos, realizou-se uma avaliação inicial de escrita de palavras para a identificação dos níveis conceituais das crianças. Visando verificar novamente tais níveis, foi feita outra avaliação diagnóstica após a realização dos encontros de mediação pedagógica no Programa Escrita Inventada, repetindo-se a tarefa de escrita com as mesmas palavras. As duas avaliações ocorreram individualmente, em uma sala de aula disponibilizada pela escola, com duração média de 20 minutos. Pediu-se às crianças que escrevessem da melhor forma possível um conjunto de 12 palavras selecionadas considerando as letras iniciais e a composição das palavras que foram foco da reflexão coletiva ao longo do programa de intervenção. Durante as avaliações não foram feitas intervenções pedagógicas, uma vez que tínhamos como objetivo identificar as reflexões metalinguísticas e as hipóteses conceituais elaboradas autonomamente pelas crianças, caracterizando *o contexto individual e sem mediação de produção que se quer analisar neste artigo*. As palavras ditadas foram: BOLA, DADO, VILA, PIA, TIO, MODA, LIA, FADA, MAPA, DAVI, BELO, PULA.

O Programa de Intervenção Escrita Inventada se estruturou em 06 sessões, que ocorreram duas vezes por semana, ao longo dos meses de setembro e outubro do ano de 2015. Cada sessão teve duração média de 20 minutos e foi realizada em salas de aula disponibilizadas pela escola.

3 O teste de consciência fonológica focou 05 tarefas de consciência silábica: S1 – síntese, S2 – Segmentação, S3 – identificação de sílaba inicial e S4 – identificação de rima e S5 – produção de palavras com a sílaba dada do teste “Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial/CONFIAS”/2015.

Em cada sessão foram selecionadas 04 palavras (tabela 1), com diferentes estruturas silábicas. Em cada sessão, se restringiu as consoantes trabalhadas na intervenção com intenção de facilitar a identificação dos fonemas por parte das crianças. Nas sessões 1, 2 e 3, para facilitar a análise da relação oral/escrito, o som da sílaba inicial da primeira palavra coincidiu com o nome da primeira letra. Na sessão 4, a seleção das palavras MAU e UMA visou promover a análise sobre a posição das letras na composição das palavras e sua correspondência na escrita. Na sessão 5, com o objetivo de enfatizar a estrutura silábica CV, foi proposto, como desafio, a escrita da palavra monossilábica PÊ.

Quadro 1 – Palavras propostas nas sessões de mediação

Seleção das palavras	
1ª sessão	DEU – DIA – DEDO – DADO
2ª sessão	VEZ – VIU – VOU – VOVÓ
3ª sessão	TEIA – TATU – TIME – TUDO
4ª sessão	MEU – MAU – MEDO – UMA
5ª sessão	PÊ – PAU – POTI (palavra de uma cantiga de roda) – PATO
6ª sessão	BETO – LUA – BOLA – BALA

Fonte: elaborado pelas autoras, a partir de banco de dados do GPA/Ceale/UFMG

Durante o trabalho com as crianças, investiu-se em situações que contextualizassem as palavras apresentadas, fazendo uso de cantigas, de pequenas histórias e de conversas sobre o significado das palavras com as crianças. Ao se propor a tarefa de escrita, incentivou-se a discussão sobre quais letras deveriam ser escritas, e em que ordem. Os momentos de interação pretendiam fazer com que as crianças compartilhassem suas ideias com o grupo e com a mediadora, criando-se situações de análises linguísticas e confrontos entre as hipóteses de escrita evidenciadas na interação. Esgotando-se a negociação no grupo, o registro era feito pela pesquisadora, que atuou como escriba em todas as sessões do programa, considerando-se a opinião da maioria. Em seguida, apresentava-se para o grupo a escrita convencional da palavra como sendo produção de uma criança hipotética. Essa estratégia permitiu fazer com que as crianças rediscutissem suas produções a partir do confronto entre as hipóteses que orientaram a escrita coletiva e a natureza alfabética do sistema de escrita.

Todas as sessões foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente. Buscamos descrever e analisar as interações estabelecidas entre os participantes do grupo (crianças e pesquisadora), focando tanto as reflexões e percepções das crianças sobre o sistema de escrita quanto as intervenções da pesquisadora.

Neste artigo, serão analisados e comparados os dados das duas avaliações diagnósticas e das escritas coletivas produzidas em cada sessão do programa de intervenção de um dos grupos de crianças de 4 anos.

3 Principais resultados e discussão

3.1 *Escritas produzidas individualmente e sem mediação pedagógica nas avaliações diagnósticas*

As crianças apresentaram diferentes níveis de conceitualização da escrita tanto na avaliação inicial quanto na final. Todas apresentaram avanços em relação às hipóteses elaboradas sobre a relação oralidade/escrita. A identificação e a análise das hipóteses e das reflexões que orientaram as produções das crianças nas avaliações ocorreram, sobretudo, a partir da observação de seus comportamentos e de suas respostas às perguntas sobre como pensaram ao escrever as palavras. A seguir, serão apresentadas as escritas das crianças e a caracterização do desenvolvimento de cada criança⁴ do grupo.

3.1.1 *Resultado da avaliação diagnóstica de Gabriela*

Quadro 2 – Escrita de Gabriela

Palavra	Avaliação inicial – 14/08	Avaliação final – 14/09
BOLA	ALCSCIITAN	BA
DADO	EILSGTNA	AO
VILA	LOAGNANA	VA
PIA	OLANVU	AO
TIO	ANNAEF	NE
MODA	VEALNOGI	DA
LIA	HLAIOANOH	IA
FADA	LOHHIOAO	AA
MAPA	UNAH	VN
DAVI	HOO	UA
BELO	HIOP	FE
PULA	BPZ	ON

Fonte: elaborado pelas autoras, a partir de banco de dados do GPA/Ceale/UFGM

4 Conforme regras estabelecidas pelo conselho de ética, os nomes das crianças foram substituídos por nomes fictícios.

Gabriela, na avaliação inicial, não estabeleceu relação entre o oral e o escrito, evidenciando estar no nível pré-silábico. Apesar de conhecer muitas letras, a criança usou predominantemente as letras do seu nome, tais como N e A. Na avaliação final, a criança evidenciou uma estabilização da hipótese silábica na escrita das palavras, ora atentando-se para o som das letras, como, por exemplo, na escrita AO (DADO), IA (LIA) e BA (BOLA), ora registrando a percepção do número de sílabas, como em FE (BELO), VN (MAPA) e UA (DAVI).

3.1.2 Resultado da avaliação diagnóstica de Carlos

Quadro 3 – Escrita de Carlos

Palavra	Avaliação inicial – 14/08	Avaliação final – 14/09
BOLA	OA	OTA
DADO	OO	ATU
VILA	AAOI	ITA
PIA	IOIAO	ITA
TIO	IOIAI	TBPI
MODA	OA	TP
LIA	IOHU	IA
FADA	PPEI	AHA
MAPA	OOHS	APA
DAVI	OAOI	AI
BELO	BIOAB	EO
PULA	OVUOIAHEI	UA

Fonte: elaborado pelas autoras, a partir de banco de dados do GPA/Ceale/UFMG

Na avaliação inicial, Carlos encontrava-se no processo inicial de fonetização da escrita. Ao escrever, a criança pronunciava a palavra ditada e buscava registrar os sons identificados na pronúncia. Na escrita, ao mesmo tempo em que Carlos realizou a segmentação oral das mesmas, usou uma letra com pertinência sonora para cada sílaba (OA – BOLA, OA – MODA). No entanto, sua escrita variou bastante no registro das demais palavras. Em muitos casos, não foi possível perceber o estabelecimento da relação entre a análise fonológica que a criança fez da palavra e a sua escrita, como, por exemplo, nos registros PPEI para FADA, OOHS para MAPA. No registro da palavra DAVI (OAOI), observamos que, embora tenha dado ênfase à pronúncia das vogais em cada segmento silábico e registrado as letras A e I para cada sílaba, Carlos registrou a letra O,

fazendo uma combinação de duas letras para cada sílaba da palavra. Outro fato que nos chamou atenção foi o processo de registro da palavra PIA. Carlos segmentou a palavra oralmente várias vezes, e seu registro final representou a sequência de duas segmentações: pronunciou PI-A e registrou IO, pronunciou PI-I-A e registrou IA e completou a escrita com a letra O, resultando em IOIAO.

Na avaliação final, avançando no estágio de fonetização da escrita, nas cinco primeiras escritas, Carlos registra os segmentos silábicos das palavras usando vogais pertinentes, ao mesmo tempo em que evidencia na escrita e em seus comentários conflito em relação à quantidade mínima de letras em OTA (BOLA), ATU (DADO), ITA (VILA), ITA (PIA) e em relação à necessidade de fazer uma diferenciação interna para se produzir a escrita em AHA (FADA) e APA (MAPA). Podemos observar que a letra T é frequentemente usada por Carlos como elemento coringa na resolução do conflito da quantidade mínima de letras. Curiosamente, a partir da sexta palavra sua escrita se torna estritamente silábica, em sua maioria como com valor sonoro: IA (LIA), AI (DAVI), EO (BELO), UA (PULA).

3.1.3 Resultado da avaliação diagnóstica de Luiz

Quadro 4 – Escrita de Luiz

Palavra	Avaliação inicial – 14/08	Avaliação final – 14/09
BOLA	OU	OAL
DADO	DAC	DADA
VILA	VFT	VO
PIA	IA	IA
TIO	TLB	IDA
MODA	OAC	ODA
LIA	IRG	IA
FADA	VIOI	ADA
MAPA	OGO	AE
DAVI	DAVI	DAVI
BELO	LAVI	BLU
PULA	OSQE	ULA

Fonte: elaborado pelas autoras, a partir de banco de dados do GPA/Ceale/UFMG

Na avaliação inicial, a escrita de Luiz assemelha-se à escrita de Carlos. Em apenas duas palavras, OU (BOLA) e IA (PIA), Luiz escreveu considerando a segmentação oral das palavras em sílabas. Observa-se, no restante de palavras, a utilização de letras aleatórias sem relação com o valor sonoro ou quantidade de sílabas das palavras ditadas, como por exemplo, em VIOI (FADA).

Na escrita final, Luiz evidenciou um grande avanço em seu processo de compreensão do princípio alfabético. Sua escrita evidencia uma possível transição do nível silábico, no caso das palavras VO (VILA), IA (PIA), IA (LIA) e AE (MAPA), para o nível silábico-alfabético, com estabilização do uso das letras D e L nas palavras DADA (DADO), ODA (MODA), ADA (FADA), OAL (BOLA), BLU (BELO) e ULA (PULA).

3.1.4 Resultado da avaliação diagnóstica de Thiago

Quadro 5 – Escrita de Thiago

Palavra	Avaliação inicial – 14/08	Avaliação final – 14/09
BOLA	OA	OLA
DADO	AU	AO
VILA	AL	VILA
PIA	IA	IA
TIO	IO	IO
MODA	OA	MOA
LIA	IA	LIA
FADA	FA	FAA
MAPA	OA	MAA
DAVI	AI	AVI
BELO	EU	BELO
PULA	UA	ULA

Fonte: elaborado pelas autoras, a partir de banco de dados do GPA/Ceale/UFMG

Thiago foi o único do grupo que na primeira escrita estabeleceu uma relação estável entre letras e pautas sonoras com as características da hipótese silábica de escrita. Observa-se o uso predominantemente de vogais para registrar as palavras ditadas. Na escrita final, a criança demonstrou ter avançado no seu processo de compreensão do princípio alfabético, registrando as palavras, em sua maior parte, com características do estágio silábico-alfabético (OLA – BOLA; MAA – MAPA). Observam-se ainda escritas alfabéticas (VILA, LIA E BELO).

3.2 Escritas produzidas coletivamente e com mediação do adulto

A escrita coletiva na primeira sessão do programa resultou de discussões baseadas na escrita silábica, como se pode ver na figura 1.

Figura 1 – Escrita coletiva 1ª sessão



Fonte: banco de dados do GPA/Ceale/UFMG

Podemos observar que as crianças fizeram corresponder a primeira sílaba das palavras DEU e DEDO à letra D. Nas palavras DADO E DIA, as sílabas foram representadas pelas vogais percebidas na pronúncia das palavras. Observamos que nessa sessão a escrita coletiva, resultado das discussões do grupo, se mostrou predominantemente silábica.

Na segunda sessão, podemos observar que a escrita das palavras variou bastante, revelando diferentes ideias surgidas ao longo da discussão das crianças a respeito do funcionamento do sistema de escrita alfabética.

Figura 2 – Escrita coletiva 2ª sessão



Fonte: banco de dados do GPA/Ceale/UFMG

Na escrita da palavra VEZ, o nome da letra mais uma vez influencia o uso da consoante no registro da palavra. No caso da palavra VIU, verificou-se, nas discussões do grupo, que a dificuldade de uma das crianças em discriminar os sons representados pelas letras F/V foi decisiva para a produção coletiva da palavra. Além disso, ao se discutir a posição da letra F na configuração da palavra, duas crianças defenderam a ideia de que ela deveria ser posicionada depois da vogal I. Ao que tudo indica, o grupo optou por deixar a letra I na posição inicial em função de o som vocálico ter sido percebido com mais facilidade por todas as crianças. A utilização do acento na palavra VOVÓ foi solicitada por uma das crianças do grupo, evidenciando a sua familiaridade com a grafia da palavra. Podemos dizer, então, que a troca de ideias e de conhecimentos entre as crianças foi responsável pela variedade dos registros finais.

Na terceira sessão, todas as palavras foram registradas a partir da hipótese silábica, em sua maior parte, utilizando-se de vogais – à exceção da palavra MEU, em que a letra B é utilizada no início da escrita (BU).

Figura 3 – Escrita coletiva 3ª sessão



Fonte: banco de dados do GPA/Ceale/UFMG

Nessa sessão, as crianças iniciam a escrita discutindo a posição da letra U na palavra MAU. Ao que tudo indica, inicialmente as crianças se orientaram pela percepção do último som da palavra. Para facilitar uma possível análise fonológica, a pesquisadora fez com que o grupo discutisse sobre a escrita da vogal e sua localização da letra no registro da palavra. As crianças concluíram que a letra U deveria ser escrita por último, como pode ser observado no trecho da discussão abaixo.

Pesquisadora – Nós vamos escrever m....au.

Luiz – O.

Carlos – U..

Pesquisadora – Tem U? Você acha que tem U, Gabriela? E você, Thiago? E você, Luiz?

Carlos – U...
 Pesquisadora- Acaba ou começa com U?
 Carlos – Acaba.
 Pesquisadora – Acaba. Posso colocar aqui no cantinho [da ficha]?
 Carlos – Pode.
 Pesquisadora – Aqui, terminou com U. [Escrevendo a letra U na parte direita do papel.]

A discussão sobre as letras que antecedem a vogal U continuou repleta de possibilidades, como pode ser visto no trecho da discussão abaixo.

Pesquisadora – Como começa a palavra, Carlos? Thiago...
 Thiago – Alguém concorda comigo?
 Carlos – Eu acho que faz um B aqui e depois um U aqui.
 Pesquisadora – Tem B na palavra mau? m...au.
 Gabriela – ma...u. A.

Como podemos observar na análise de Gabriela, a segmentação oral da palavra, além de estar presente na construção da hipótese silábica das crianças, se tornou um importante elemento na discussão em torno da escrita sequencial das letras.

Na quarta sessão, encontramos mais evidências da construção da hipótese alfabética na escrita coletiva do grupo. Vimos que essa construção envolve reflexão sobre a sequência das letras a serem escritas.

Figura 4 – Escrita coletiva 4ª sessão



Fonte: banco de dados do GPA/Ceale/UFMG

A discussão da escrita da palavra TEIA iniciou-se com a segmentação oral da palavra. O fluxo da discussão entre os participantes é revelador do esforço que as crianças fazem para exporem suas ideias no grupo. Na disputa sobre quais letras devem ser escritas (linhas 2 e 4, quadro 6), Luiz demonstrou ser capaz de pensar sequencialmente a representação da palavra, enquanto Carlos centrou-se na percepção do som vocálico do final da palavra. Ao que tudo indica, o acordo entre as duas crianças (linha 6), promovido pela intervenção

da pesquisadora (linha 5), parece ajudar Carlos a pensar sobre a estrutura da palavra. No entanto, não foi possível notar o efeito disso na capacidade de verbalizar o pensamento a ser desenvolvida por Luiz.

Quadro 6 – Escrita da palavra TEIA

	Luiz	Carlos	Luiz	Pesquisadora
1	te-i-a. tei-a.			
2	T e A.	A, tem A, tem A, tem A, tem A.	T.	
3				Ó! O Luiz falou.
4	tei-a. T.	Tem A, tem A.	T. Tem T.	
5				O Luiz falou que acha que começa com T. [retomando a fala inicial de Luiz para focalizar a discussão sobre a composição da palavra.]
6	Tem T.	E eu acho que acaba com A.		

Fonte: elaborado pelas autoras, a partir de banco de dados do GPA/Ceale/UFMG

Em seguida, ao reanalisarem a palavra oralmente, as crianças acrescentaram a letra I, sem se importarem em representar na escrita a sequência das unidades sonoras percebidas na pronúncia.

Na quinta sessão, a discussão sobre a estrutura das palavras ajudou novamente a construção coletiva da hipótese alfabética.

Figura 5 – Escrita coletiva 5ª sessão



Fonte: banco de dados do GPA/Ceale/UFMG

A primeira palavra proposta para o grupo foi a palavra PÉ. Thiago e Carlos, alongando o som vocálico e produzindo uma rima, analisaram e brincaram com a sonoridade da palavra.

Thiago – pé... *E, E, E, E.*

Carlos – pé e chulé (risos)

Pesquisadora – Tem a letra *E*. Isso! [*Escrevendo a letra E*]. Pronto? Já escrevi a palavra pé?

Luiz – Não.

Pesquisadora – Já escrevi pé, Thiago? [*Mostrando a escrita da letra E*].

Thiago – *P.*

Pesquisadora – Acham que está faltando um *PP*

Thiago – *P, P.*

Pesquisadora – Antes ou depois? [*Apontando para a letra E no papel*].

Carlos – Depois.

Vale ressaltar que a questão proposta para o grupo “Pronto? Já escrevi a palavra pé?”, formulada após o registro da letra *E* indicada por Thiago, dirigiu a atenção das crianças para a estrutura da escrita porque a palavra, sendo uma monossílabo, facilitou a oposição entre a palavra oral e a escrita da letra. Podemos supor também que, assim como na discussão sobre a escrita da palavra VIU, a percepção do som vocálico na palavra tenha exercido uma forte influência na resposta de Carlos sobre a posição da letra *P*. A posição da letra foi retomada no momento do confronto, no qual Thiago concluiu que letra *P* deveria ser escrita antes da letra *E*.

Pesquisadora – Então vamos ver como as outras crianças escreveram?
Thiago – Olha! *E e E, P e P.* [*Apontando as letras das duas escritas dispostas na mesa.*]

Pesquisadora – Isso! Mas eles colocaram *P* antes ou depois da letra *E*?

Luiz – Antes.

Pesquisadora – Como fica melhor?

Thiago – Antes mesmo.

A partir daí, extrapolando o registro da palavra PÉ, a pesquisadora propôs uma pergunta que gerou mais reflexão em torno das correspondências letra/som.

Pesquisadora – Olha aqui. Vocês falaram que *P* com *E* forma...

Luiz – Pé.

Pesquisadora – E se eu colocar a letra *I* no lugar do *E*? [*Escrevendo no papel a sílaba PI.*]

Luiz – pi...po-ca.

Luiz foi capaz de analisar a sílaba escrita pela pesquisadora. Seu comportamento traz evidência de que para a criança, na fase inicial da aprendizagem da língua escrita, a análise da escrita está associada à identificação da palavra como unidade linguística.

Na última sessão, podemos identificar novamente as hipóteses alfabética e silábico-alfabética orientando a escrita das crianças. Além disso, é possível observar a regularidade do uso da letra L. Por outro lado, o registro da palavra BETO evidencia a hipótese silábica com o uso de vogais pertinentes para representar as unidades da palavra.

Figura 6 – Escrita coletiva 6ª sessão



Fonte: banco de dados do GPA/Ceale/UFMG

No decorrer dessa sessão, buscando fornecer pistas para que as crianças focalizassem o fonema consonantal /l/, a pesquisadora usou a estratégia de alongar o som.

Pesquisadora – Bola! Então vamos escrever bola?

Gabriela – Bola. Bo-la. Bo-la.

Pesquisadora – Bo- l...a. Bo-la

Carlos – O!

Pesquisadora – Tem o O? Então vamos fazer o O. [*Escrevendo a letra O*]

Pesquisadora – Bo- l...a

Thiago – L, L, L, L, L!

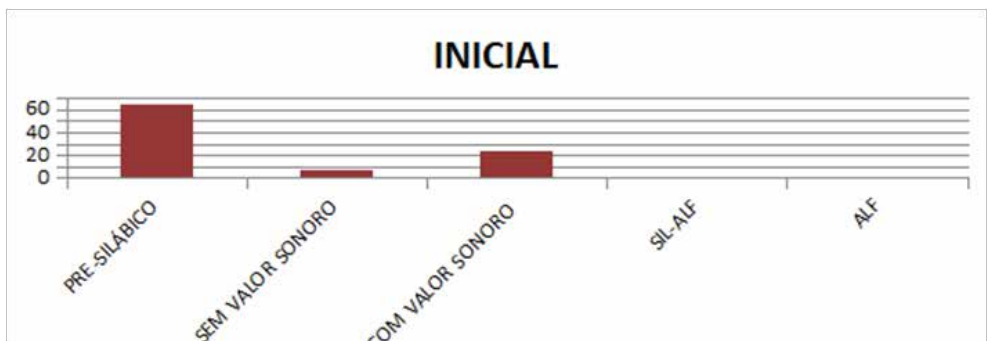
[*As outras crianças do grupo concordam com Thiago.*]

No trecho transcrito acima, podemos observar ainda que Thiago, orientado pela pista da pesquisadora, percebe imediatamente a presença da letra L na composição da segunda sílaba da palavra.

3.3 Os níveis conceituais das crianças nos diferentes momentos de produção escrita de palavras

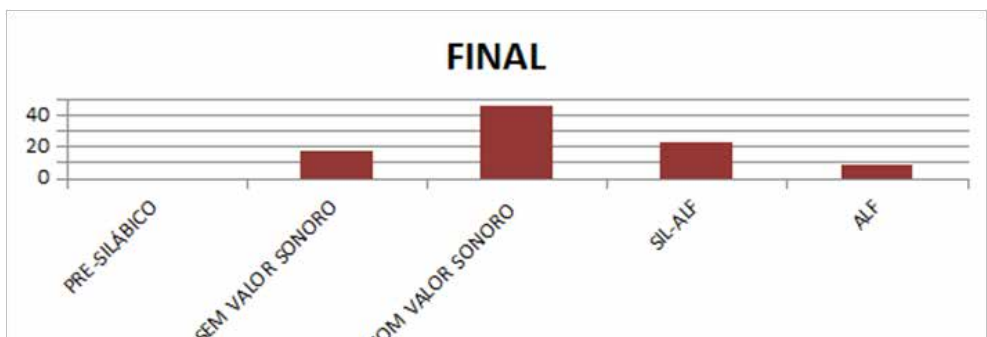
Neste tópico, visando uma síntese dos resultados e da discussão feita até o momento, vamos analisar a média de ocorrência dos registros escritos nas avaliações diagnósticas e na escrita coletiva, considerando as fases conceituais de escrita.

Gráfico 1 – Média das ocorrências de produções escritas por fases conceituais de escrita na avaliação inicial

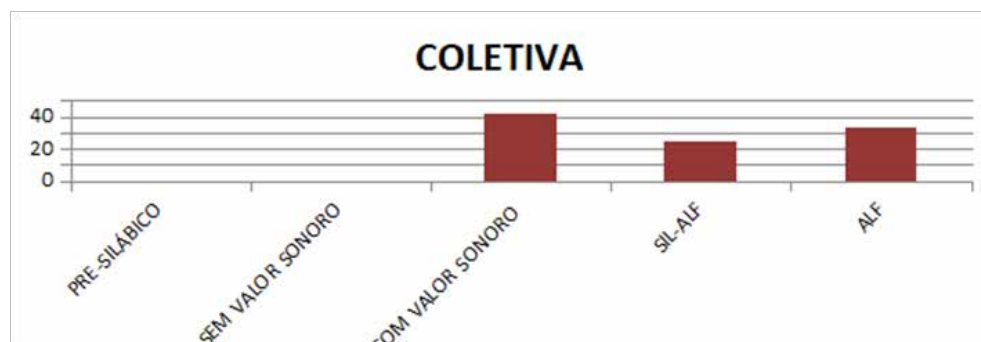


Fonte: elaborado pelas autoras, a partir de banco de dados do GPA/Ceale/UFMG

Gráfico 2 – Média das ocorrências de produções escritas por fases conceituais de escrita na avaliação final



Fonte: elaborado pelas autoras, a partir de banco de dados do GPA/Ceale/UFMG

Gráfico 3 – Média das ocorrências de produções escritas coletivas por fases conceituais de escrita

Fonte: elaborado pelas autoras, a partir de banco de dados do GPA/Ceale/UFMG

Podemos observar que, da avaliação inicial (gráfico 1) para a avaliação final (gráfico 2), houve um deslocamento significativo nas fases de escrita. Na avaliação inicial, as produções se basearam predominantemente na hipótese pré-silábica. Por outro lado, na avaliação final, as produções estavam fortemente apoiadas na fase silábica com valor sonoro, com surgimento de produções apoiadas nas hipóteses silábico-alfabética e alfabética. Dessa forma, podemos dizer que nas produções individuais houve avanço na forma de conceber a escrita, guiado pela fonetização da escrita.

Sobre as produções coletivas (gráfico 3), observamos que todas as crianças, orientadas pela mediação pedagógica, se pautaram pelo estabelecimento da relação entre o oral e o escrito, levando-se em conta o aspecto qualitativo das correspondências letra-som.

Um aspecto que chama a atenção é a maior quantidade de escritas orientadas pela hipótese alfabética. A negociação de ideias entre as crianças e a mediação pedagógica, inerentes ao trabalho coletivo criado no contexto do Programa Escrita Inventada, estão no cerne desse resultado. Vale ressaltar o fato de o programa fomentar produções construídas a partir de ideias elaboradas no contexto das interações e do desenvolvimento potencial de cada criança. Assim, a mediação é feita com base no que elas crianças conseguem fazer com ajuda e/ou intervenção do outro. Por fim, vale destacar o impacto do processo coletivo de reflexão sobre a escrita das palavras na produção individual das crianças.

4 Considerações finais

No estudo apresentado neste artigo, foram analisadas escritas de crianças de 4 anos, de uma escola pública de educação infantil, em dois contextos de produção: individual, sem mediação do adulto, e coletiva, com mediação

pedagógica. O principal objetivo do trabalho foi caracterizar e analisar as hipóteses das crianças sobre o sistema de escrita alfabética nesses dois contextos de produção.

Ao analisarmos as produções das crianças nas avaliações inicial e final, é possível dizer que aquelas produzidas na avaliação final se diferem qualitativamente das produzidas na avaliação inicial e, ainda, que se aproximam daquelas produzidas coletivamente. Assim, confirmando resultados de estudos sobre os efeitos das escritas inventadas na aprendizagem da língua escrita pelas crianças, o estudo aqui apresentado traz evidências de que a escrita coletiva e mediada pelo adulto contribui para o desenvolvimento das crianças no que diz respeito à elaboração das conceitualizações da escrita.

O exame das interações ocorridas ao longo das sessões do Programa de Escrita Inventada indica que a escrita coletiva possibilita o confronto das hipóteses das crianças sobre o sistema de escrita alfabética, mobilizando os processos envolvidos na construção dos níveis de conceitualização da escrita descritos na teoria da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984). Os dados das interações sugerem que a análise sequencial dos segmentos sonoros da palavra torna-se objeto de discussão quando as crianças precisam definir coletivamente a posição das letras na escrita das palavras. Podemos dizer, ainda, que o conhecimento das letras torna-se um importante elemento nas discussões realizadas por crianças em processo de compreensão do princípio alfabético de escrita. Sobre a relação entre conhecimento das letras e o processo de compreensão do princípio alfabético,

Pesquisas têm sugerido que essa ancoragem dos fonemas nas letras pode ser facilitada pelo conhecimento não só das letras como signos que representam fonemas, mas também pelo conhecimento dos nomes das letras, que parecem auxiliar a criança a identificar os fonemas que as letras representam, isto é, a desenvolver a consciência grafofonêmica. (SOARES, 2016, p. 217-218)

Com relação à percepção dos segmentos sonoros das palavras, é possível afirmar que esta se concretiza nas operações que as crianças são capazes de realizar: segmentação silábica, repetição de alguma sílaba da palavra e alongamento de sons iniciais e finais de palavra e sílabas. Essas operações foram usadas, pelas crianças, sobretudo, para sustentar um ponto de vista na definição das letras a serem usadas. Dessa forma, os dados fornecem ainda elementos que confirmam a relação de interdependência entre consciência fonológica e compreensão do princípio alfabético no processo de aprendizagem da língua escrita.

Referências

- ALBUQUERQUE, Ana; SALVADOR, Liliana; MARTINS, Margarida Alves. A evolução da escrita inventada e a aquisição precoce da leitura em crianças de idade pré-escolar: o impacto de um programa de intervenção de escrita inventada. *Libro de Actas do IX Congresso Internacional Galego-Portugues de Psicopedagogia*, Coruña, 2011.
- CHOMSKY, Carol. Creativity and innovation in child language. *Journal of Education, Boston*, v. 158, n. 2, p. 12-24, 1976.
- DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 45, p. 57-67, 2013.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, [1984], 1999.
- FRITH, Uta. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: PATTERSON, K.; MARSHALL, J.; COLTHEART, M. (eds.). *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. London: Lawrence Erlbaum, 1985.
- HORTA, Inês de Vasconcelos; MARTINS, Margarida Alves. Desenvolvimento de competências no pré-escolar: A importância das práticas de escrita inventada. *Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, Lisboa, v. 28, n. 1, p. 39-49, 2014.
- MAIA, Cláudia; MARTINS, Margarida Alves. Impacto de dois programas de intervenção na escrita e na leitura. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga, 2013.
- MARTINS, Margarida Alves. A representação da palavra escrita em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 1-2-3, p. 415-422, 1989.
- MARTINS, Margarida Alves; SILVA, Ana Cristina. Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 17, n. 1, p. 49-63, 1999.
- MARTINS, Margarida Alves; SILVA, Ana Cristina; LOURENÇO, Carla. O impacto de programas de escrita inventada na evolução das escritas inventadas em crianças em idade pré-escolar. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, Braga, 2009.
- MARTINS, Margarida Alves; LOURENÇO, Carla. Evolução da Linguagem Escrita no Pré-Escolar. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Braga, 2010.
- MARTINS, Margarida Alves; ALBUQUERQUE, Ana; SALVADOR, Liliana; SILVA, Cristina. Escrita Inventada e Aquisição da Leitura em Crianças de Idade Pré-escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 31, n. 2, p. 137-144, 2015.
- MOOJEN, Sônia. *Confias: Consciência fonológica: instrumento de avaliação sequencial*. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2015.
- MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2005.
- MORAIS, Artur Gomes de. O desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação da escrita alfabética entre crianças brasileiras. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Vitória, v. 1, n. 1, p. 59-76, 2015.

OUELLETTE, Gene P.; SÉNÉCHAL, Monique. A window into early literacy: exploring the cognitive and linguistic underpinnings of invented spelling. *Scientific Studies of Reading*, v. 12, p. 195-219, 2008.

PROENÇA, Margarida Cid; REIS, Andreia da Silva; MARTINS, Margarida Alves. Programas de escrita inventada desenvolvidos com crianças do pré-escolar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Coruña, v. Extr., n. 9, p. 29-33, 2015.

REIS, Andreia da Silva; PROENÇA, Margarida Cid; MARTINS, Margarida Alves. Relação entre o nível conceptual de escrita, o conhecimento das letras e a consciência silábica e fonémica em crianças de idade pré-escolar. *XIII Colóquio Internacional Psicología e Educação*, Lisboa, p. 284-298, 2015.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia ciência e profissão*, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

SEYMOUR, P. H. K. O desenvolvimento inicial da leitura em ortografias europeias. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Orgs.). *A Ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 314-333.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. Belo Horizonte: Contexto, 2016.

SPINILLO, Alina Galvão; LAUTERT, Síntria Labres. Pesquisa-intervenção em psicologia do desenvolvimento cognitivo: Princípios metodológicos, contribuição teórica e aplicada. In: CASTRO, Lucia Rabello; BESSET, Vera Lopes. (orgs.), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: NAU, 2009.

HISTÓRIA E DOCUMENTOS

ALFABETIZAÇÃO: DILEMAS DA PRÁTICA¹

Sonia Kramer

Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Publicado originalmente em: KRAMER, Sonia (org). *Alfabetização: dilemas da prática*. Rio de Janeiro, Dois Pontos Ed., 1986.

Apresentação

O propósito deste texto é encaminhar e favorecer a discussão de temáticas que têm estado presentes, ultimamente, entre aqueles que lidam com a alfabetização. Não pretendo dar conta de todos os problemas referentes ao ensino da leitura/escrita com que se defrontam professores e educadores no seu cotidiano, nem sequer esgotar todas as nuances ou vertentes de análise dos “dilemas” aqui apresentados. A intenção é provocar o debate de determinadas questões que, no nosso entender, são não só freqüentes quando se faz, observa, estuda ou pesquisa a alfabetização na prática, mas também as de solução mais instigante ou desafiadora.

Tomando, inicialmente, para análise, no decorrer do texto, os seguintes “dilemas”:

1 - se o que caracteriza a alfabetização é a mecanização ou a construção (e, portanto, se a ênfase deve estar nos conteúdos ou no processo de aprendizagem);

2 - se o método mais adequado é tradicional ou novo (este “dilema” como decorrência imediata do primeiro);

3 - quais os fatores que se deve privilegiar no ensino da leitura/escrita – psicológicos, psicolinguísticos – e de que maneira os fatores pedagógicos se relacionam a eles.

Procurando mostrar que essas três questões vêm sendo tratadas como dilemas ou dicotomias por pesquisadores e estudiosos da educação, planejadores e administradores que trabalham com alfabetização. Destaco de que maneira, a nível do discurso, aparecem as polarizações produto X processo, conteúdos X métodos etc., pois, na prática da alfabetização (como na prática pedagógica em geral) há que se dar conta, sempre, de ambos os aspectos, dado que a prática

¹ Texto apresentado no Seminário da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional/ABT, realizado no Rio de Janeiro em outubro de 1985.

pedagógica é prática social e, como tal, dinâmica e dialética. Nessa linha de abordagem tomo em seguida, a questão do papel do professor enquanto um dos determinantes fundamentais da alfabetização.

Apresento, ao final, alguns dilemas que são absolutamente recorrentes e comuns na prática escolar e têm sua origem mais específica e direta no próprio ensino da leitura e da escrita. Pertencem a esse segundo grupo: a seleção e dosagem dos conteúdos; a escolha e utilização de cartilhas e materiais pedagógicos; a avaliação de desempenho e os critérios de promoção; os confrontos entre professores e especialista.

O objetivo aqui é, justamente, o de enfatizar como, para solucionar os problemas concretos, é preciso superar os dualismos.

Esses são, de fato, os “dilemas” cruciais? São estes os verdadeiros pontos de estrangulamento responsáveis pelo fracasso na alfabetização das classes populares? A resolução desses dilemas será capaz de reduzir o índice de repetência da 1ª à 2ª série do 1º grau², aumentar o aproveitamento escolar e a permanência das crianças na escola? De que maneira a clareza sobre estas questões amplia nossa compreensão a respeito dos determinantes da alfabetização? Estão os questionamentos bem formulados? São esses os problemas fundamentais? Acredito que tais indagações devam acompanhar a análise dos itens seguintes, principalmente a fim de que outros problemas possam ser detectados e perseguidas as estratégias para solucioná-los.

Evito, propositalmente, tecer considerações genéricas sobre as funções da escola na sociedade capitalista ou sobre as relações entre ideologia e ensino da língua, mas penso ser necessário apontar alguns aspectos essenciais da análise sobre as funções da escola e da própria alfabetização. Dentre esses aspectos, cabe enfatizar, em primeiro lugar, a importância de que se reveste a escola pública de qualidade como espaço capaz de assegurar a socialização dos conhecimentos para todos, aliada ao reconhecimento de que a escola hoje existente não tem ainda desempenhado esse papel. Em segundo lugar, vale destacar a própria importância do ensino da língua e da aquisição do código escrito enquanto instrumentalização necessária fundamentalmente às classes populares, cuja viabilidade concreta de adquirir esse conhecimento fora da escola é quase nula. E, em terceiro lugar, apesar de correr o risco de um reducionismo apressado, cabe identificar o fracasso escolar como sendo originalmente o fracasso na alfabetização.

Esses três aspectos nos dão a exata medida de como – mais do que continuarmos a estudar, pesquisar, e supostamente aprimorar aquilo que sabemos sobre o processo vivido no ensino da língua – é preciso centrar forças em traduzir esse saber em soluções para os problemas e dificuldades cotidianas

2 Correspondentes, em 2019, ao primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental [Nota da Autora].

encontrados nesse ensino, por professores e “especialistas” e, também, buscar nesses problemas os aspectos mais relevantes para nossa investigação. Nesse sentido, é preciso, sobretudo, conhecer as propostas concretas que estão sendo formuladas por educadores e técnicos em educação que nesse momento participam de projetos políticos diversos, como aqueles que vêm sendo desenvolvidos por determinadas Secretarias de Educação, órgãos vinculados ao Ministério da Educação e mesmo à iniciativa privada.

É disso que trata, pois, esse trabalho: dos dilemas existentes nas práticas de alfabetização; das alternativas propostas mais recentemente para enfrentá-los e das minhas próprias indagações sobre ambos.

OS DILEMAS

Dilema 1 – O que caracteriza a alfabetização? A mecanização ou a construção?³

Magda Becker Soares (1985), em um dos textos, mais relevantes e abrangentes sobre o tema – e que foi preparado para o Seminário da ABT de 1984 –, defende a necessidade de uma teoria coerente da alfabetização, capaz de conciliar estudos sobre as diferentes facetas envolvidas na questão. Tais facetas são organizadas pela autora em três categorias: os estudos sobre o conceito de alfabetização, os trabalhos relativos à natureza do processo de alfabetização e as análises dos seus condicionantes.

Talvez a tentativa de construção de uma teoria geral da alfabetização traga o risco de que imaginemos ser possível abstrair a alfabetização das diferentes práticas sociais em que ela se realiza e das condições concretas que a viabilizam. Pelo menos, isso foi o que ocorreu a partir das tentativas de elaboração de uma “teoria geral do currículo” nas décadas de 1950 e 1960 nos Estados Unidos e que acarretam modelos curriculares generalistas e a-históricos.

Contrariamente, porém, o esforço de construção dessa teoria ao provocar o confronto ou a convergência de tantos e tão diversos trabalhos sobre o tema, sem dúvida nos trará uma contribuição importante e fará avançar o conhecimento disponível, na medida em que conflitos podem ser explicitados e posições errôneas criticadas e superadas. Então, mesmo que esse debate não nos conduza para um marco teórico único e coerente, engrossá-lo pode favorecer o encontro de saídas para os impasses atuais.

O objetivo da alfabetização é o de favorecer o desenvolvimento da comunicação e expressão com ênfase no processo de produção e utilização de textos,

3 Parte do conteúdo desse “dilema” foi apresentado em “Os diferentes significados da alfabetização” durante o Seminário da Associação Mineira de Associação Educacional, em julho de 1985.

ou é o de garantir a aquisição dos mecanismos básicos da leitura e da escrita? Este é o primeiro dilema.

Temos assistido a uma certa polarização em torno do conceito de alfabetização: há desde aqueles que entendem a alfabetização como o domínio da mecânica da leitura e da escrita, até os que a concebem como um processo de compreensão e expressão de significados. Meus próprios trabalhos têm sido identificados com essa segunda posição, e considero importante esclarecer que, para mim, a insistência nessa polaridade – mecanização *versus* compreensão/expressão – nos afasta ao invés de nos aproximar de um conceito abrangente de alfabetização. Além de tudo, a discussão é, de certa forma, estranha, pois supõe que seria possível a criança compreender a linguagem escrita sem que tenha internalizado seus mecanismos básicos e, por outra, sugere que os professores que pretendem transmitir esses mecanismos não se preocupam com o fato de que a utilização reverta na compreensão dos significados veiculados.

Tendo a concordar com Soares (1985), quando esta autora destaca a necessidade de uma teoria que apresente um conceito de alfabetização “suficientemente amplo para incluir a abordagem mecânica do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita” (Soares, 1985, p.21). Didaticamente, abordo aqui apenas a polêmica mecânica/compreensão, e deixo a questão dos determinantes sociais para mencionar na discussão sobre o papel do professor.

Examinando, no entanto, as mais recentes publicações em educação⁴, podemos verificar que as divergências estão presentes, principalmente nos trabalhos relativos à alfabetização: de um lado, valoriza-se o produto final, a partir de uma compreensão de alfabetização enquanto aquisição de mecanismos; de outro lado, enfatiza-se a construção, a partir de uma compreensão da alfabetização enquanto processo de produção da leitura e escrita.

Diferentes são as práticas baseadas na primeira concepção. De modo geral, podem ser caracterizadas por uma ênfase na formação de habilidades (coordenação motora, discriminação auditiva, etc) e tendem a insistir, inicialmente na aquisição dos automatismos da linguagem escrita para, num segundo momento, trabalhar a compreensão ou interpretação. Entendendo a aprendizagem da leitura escrita como decifração de um código, insistem na realização de exercícios repetitivos que visam, fundamentalmente, a memorização de letras ou sílabas e a assimilação por parte das crianças de uma suposta correspondência entre a escrita e a fala. Essas práticas são as mais utilizadas nas

4 *Revista Educação e Sociedade*, especialmente a de nº 20; *Cadernos Cedes* nº 14, *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, especificamente a de nº 52; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 151 são algumas publicações onde a diversidade pode ser nitidamente constatada.

escolas, e vem sendo questionadas pelos defensores da segunda concepção de alfabetização, que percebem-na basicamente como construção de significado.

Para esta segunda corrente, a prioridade do trabalho pedagógico deve estar colocada nos usos da língua escrita e nas interações (transações) que a criança faz com os escritos no seu cotidiano. Na medida em que a linguagem escrita não é vista como código a ser decifrado, mas muito mais do que isso, como um objeto de conhecimento a ser construído, na prática escolar são enfatizadas as atividades que favorecem o convívio da criança com o escrito, e são valorizadas tanto as suas produções quanto as hipóteses explicativas que vai desenvolvendo sobre a escrita.

Subjacente às práticas do primeiro tipo, está a idéia de que a linguagem escrita representa a fala; no segundo caso percebe-se que a linguagem escrita veicula significados, e evoca o objeto, sendo este o aspecto mais importante a ser compreendido pela criança no processo de alfabetização. A aquisição dos mecanismos se dá, pois, em função e por causa da necessidade de apreender e/ou atribuir significados.

O dilema está, então, claramente colocado: é preciso garantir a aquisição de mecanismos básicos para depois concentrar no significado, propõe a primeira corrente; só a partir da realização de atividades significativas é que se devem fixar as convenções e mecanizá-las, adverte a segunda.

A tentativa atual de entender essas diferentes concepções dirige-se à seguinte preocupação central: como diminuir a defasagem entre aquilo que sabemos sobre a alfabetização e como fazemos essa alfabetização na sala de aula? Aparentemente opostas, essas concepções não serão caminhos/estratégias diversos para se alcançar o mesmo ponto (uma escola *de fato* a serviço das camadas populares)?

Minha posição quanto ao significado que atribuo à alfabetização (como processos dinâmicos que convergem para a construção de um objeto de conhecimento, concretizando-se em um produto cultural - a leitura e a escrita) é, de certa forma, uma busca de *superar* o antagonismo que corremos o risco de cristalizar se continuarmos a insistir nessa dicotomia: ou se ensina passiva e mecanicamente as crianças a ler e escrever ou se possibilita seu contato e convívio com produções favorecendo sua construção ativa e dinâmica da linguagem escrita. E isto porque, para o domínio efetivo da leitura e da escrita, é preciso existir a compreensão de que a linguagem escrita tem um aspecto simbólico (as palavras representam, significam, querem dizer coisas, sentimentos, idéias), mas é preciso haver também aquisição dos mecanismos básicos desse código, do contrário não se lê e não se escreve. Assim, o problema não é tanto se se devem fazer “exercícios” na aprendizagem da leitura e da escrita: é preciso que eles estejam vinculados a um contexto, que sejam uma estratégia usada dentre as demais, evitando-se que as crianças apenas

repetam exercícios indefinidamente sem compreender para onde estão indo, qual é o significado do que fazem, o que é ler e escrever, qual é a função da escrita. E essa compreensão do significado não só pode como também deve ser trabalhada na produção e utilização de materiais e textos escritos (jornais, livros, cartas, bilhetes, álbuns, cartazes, diários, agendas, convites).

Ora, enquanto educadores comprometidos com as camadas populares e seus reais interesses, parece-nos que temos concordado com o fato de que a escola não é apenas um canal de reprodução social, como também não é dela tão-somente que depende a mudança da sociedade. Esse posicionamento político tem nos unido na luta por uma rede pública que garanta a todas as crianças o acesso a uma vaga na escola e a sua permanência, graças a um trabalho de qualidade e de efetiva socialização dos conhecimentos acumulados e sistematizados. Devolver a todas as classes o que por todos foi produzido aparece como um dos objetivos que têm orientado nossas discussões e buscas de saída. A questão da alfabetização está incrustada no bojo de tal discussão: o direito à alfabetização é defendido por todos os educadores, desde aqueles que a compreendem como necessária mecanização até os que a percebem como construção ativa.

Assim, concorda-se no ponto de chegada, mas adotam-se caminhos diferentes. A divergência é epistemológica e, como consequência, metodológica, na medida em que os enfoques dados ao processo de construção do conhecimento são diversos. Não pretendo analisar aqui tal divergência. O que interessa enfatizar é que a riqueza do embate acadêmico está freqüentemente ausente das escolas de 1º grau. Nestas, o que podemos perceber são fragmentos dos discursos teóricos que acabam por confundir as professoras, ao invés de ajudá-las a resolver problemas do tipo: “Como devo ensinar a ler e escrever?”; “Por onde devo começar?” “O que é mais importante fazer?” “Em que aproveito mais o tempo de aula?”, entre outros. Na realidade, tais problemas se referem à questão do conceito, ao “o que é alfabetização”.

De maneira a que possamos dar contribuições efetivas à prática do ensino da língua e da alfabetização, é preciso aprofundar e ampliar nosso conhecimento sobre os determinantes pedagógicos da alfabetização. Isto significa considerar elementos, relações e processos de cunho pedagógico que viabilizam a alfabetização de forma a que seja possível superar o aparente impasse da abordagem filosófico-histórica *versus* a abordagem linguístico-psicolinguístico-sociolinguística da alfabetização. Parece-me que da discussão decorrente destas abordagens tem estado ausente uma perspectiva pedagógica da alfabetização, de que trato mais adiante. É preciso, sobretudo, divulgar entre os professores nosso conhecimento atual de que no processo de leitura/escrita ocorre fundamentalmente a construção/atribuição de significados, e é a serviço dessa construção que se coloca a aquisição dos mecanismos, das convenções ortográficas.

Nesse momento, vale lembrar que a discussão sobre o conceito de alfabetização está relacionada diretamente, e está mesmo subjacente, à escolha do método adotado. Mas a polêmica sobre os métodos tem estado tão acirrada, ultimamente, que vai merecer aqui o tratamento de segundo “dilema”, embora eu tenha absoluta clareza da sua vinculação estreita com o primeiro.

Dilema 2 – Método “tradicional” x métodos “novos”? (Fadas ou bruxas?)

Se da discussão sobre o conceito derivam as prioridades da prática pedagógica (aonde pretende chegar e o que deva privilegiar), o método diz respeito ao percurso, ao caminho percorrido nesse processo⁵.

A partir da I Conferência Brasileira de Educação, quando Saviani (1980) enunciou as três teses com base na teoria da curvatura da vara, tem sido enfatizada a idéia de como a Escola Nova, ao privilegiar os métodos pedagógicos, contribuiu para o rebaixamento da qualidade do ensino na escola pública, principalmente no que se refere à transmissão de conteúdos.

Desde então temos presenciado uma contínua retomada dessas idéias e, em alguns momentos, uma ampliação das categorias, como faz, por exemplo, Libâneo (1982). Não temos dúvida de que naquele momento essa analogia foi importante na medida em que fez avançar nossa compreensão sobre o fracasso da escola brasileira e a necessidade de resgataremos seu objetivo e papel fundamental, a fim de garantir às classes populares o acesso aos conhecimentos sistematizados, produzidos por todos, mas não reapropriados por todos (CURY, 1982).

Progressivamente, porém, e a despeito de Saviani (1982) ter abordado o assunto dialeticamente, temos assistido a uma crescente dicotomização: por um lado, há a defesa do *processo*, influência da Escola Nova e de seus pressupostos teóricos e metodológicos. Por outro lado, há a defesa do *produto*, ênfase da escola tradicional onde é seguida a lógica da produção do conhecimento e sua estrutura básica, em oposição à ênfase Escola Nova que propõe como orientador o processo de construção individual do conhecimento nas suas várias etapas. Parece que temos solidificado a dicotomia.

Tenho sentido grande receio de penetrar nessa discussão, mas, ao mesmo tempo, grande interesse no que se refere mais especificamente à questão da alfabetização, que é onde a polaridade se torna mais aguda. Por que o receio? Porque a discussão tem sido travada não só por aqueles que têm toda uma sólida fundamentação filosófica e histórica em educação e seus processos,

5 É preciso explicitar que o significado do termo “método” aqui empregado não corresponde a “método de alfabetização” (palavração, silabação, fonético, de contos, etc.), mas à metodologia, ao conjunto de atitudes e procedimentos gerais que orientam e dão corpo ao trabalho realizado na sala de aula.

como também por aqueles que dispõem de um profundo conhecimento da psicologia, da lingüística e das metodologias específicas, e que têm buscado tornar a prática educativa mais dinâmica e criativa.

Posso explicitar o receio falando de uma indagação: nem filósofa, nem lingüista, nem psicóloga, o que teria uma pedagoga a dizer sobre a questão? Evidentemente que o receio é sentido quanto ao risco que se corre ao abrir a discussão simultaneamente com as duas correntes.

Mas, por que o interesse e a necessidade de penetrar no debate? Em primeiro lugar, porque, como estudante, tivemos por formação acadêmica o que tem sido rotulado como tradicional. Estudante de primário, ginásio e científico⁶ de escolas que davam uma “base sólida”, recebi, no entanto, uma formação em pedagogia no momento em que nos cursos a constante era de trabalhos em grupo, leituras de textos nunca concluídas, discussões nunca sintetizadas, trabalhos sem perspectiva de análise crítica, críticas que veiculavam *slogans* e palavras-chavões sem consistência ou substância de conteúdo.

A uma formação básica em escolas “tradicionais”, somada a um curso de graduação que se autodenominava moderno, se sucedeu ainda um longo período de prática nas chamadas escolas experimentais. Assim, de estudante que passara praticamente quinze anos na escola “tradicional” eu me tornara professora, durante cerca de dez anos de escolas com projetos de cunho escolanovista ou “moderno”, “experimental”, “dinâmico”, “cooperativo”. Pude assistir, então, às críticas que eram feitas à pedagogia tradicional, e que eu mesma fizera enquanto adepta de projetos “novos”. Percebo agora que se fazia (e se faz) uma crítica a uma escola tradicional estereotipada como tal, enquadrada de forma maniqueísta. Ao reingressar ao meio acadêmico 1979 tempo depois para fazer o Mestrado, passava a ouvir críticas à Escola Nova como se ela fosse outro personagem de um conto infantil. De boa fada a escola se tornara bruxa malvada.

Comecei a perceber um certo irrealismo tanto em uma como em outra crítica, pois cada qual se direciona a uma escola que não é concreta: a um estereótipo do que se supõe ter sido o professor “tradicional” se contrapõe o estereótipo do que se gostaria que tivesse sido o professor “novo”. E, por isso, o interesse em penetrar no debate desse dilema, entendendo a necessidade de ultrapassá-lo, foi-se tornando maior do que o receio.

Não pretendo negar que em nome do escolanovismo se menosprezou a garantia da aquisição dos conhecimentos. Ainda hoje identificamos em muitos educadores a defesa da “socialização” (entendida apenas como interação entre grupos e nos grupos) e do “desenvolvimento global” da criança como sendo mais importante do que a transmissão dos conteúdos, como se esta não fizesse

6 “Primário” e “Ginásio” correspondem, em 2019, ao primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental e “Científico” ao Ensino Médio. [Nota da Autora]

parte do processo socializador, ou ainda, como se o desenvolvimento fosse um processo vazio, uma forma sem conteúdo.

O discurso modernizador em defesa do não-modelo para substituir o modelo tradicional que se supunha autoritário de fato contribuiu para o aligeiramento da qualidade do ensino na escola pública. Mas a maior contribuição dessa denúncia está no (re) direcionamento político a que ela nos conduz no sentido de buscarmos a melhoria da qualidade da escola e efetivarmos a aquisição dos conhecimentos. Ela não pode nos afastar, entretanto, da busca de novas alternativas concretas de desenvolver o trabalho pedagógico – no nosso caso para a alfabetização –, o que passa, necessariamente, por uma (re) visão e (re) avaliação das propostas veiculadas pelos métodos novos.

Deixar de lado a dicotomia tradicional *versus* novo; relativizar as divergências que vêm sendo cristalizadas; centrar mais nossa atuação na construção de uma síntese capaz de orientar uma prática pedagógica dinâmica e criativa no seu processo e que, simultaneamente derive na assimilação dos conteúdos são parte da estratégia que necessitamos imprimir ao nosso trabalho a fim de verdadeiramente caminharmos “para além dos métodos tradicionais e novos” (Saviani, 1982), na tentativa de implementar uma proposta educativa que tenha “um novo método e um novo conteúdo” (Rodrigues, 1985). É crucial aqui reconhecer que, no ato pedagógico, forma e conteúdo são indissociáveis.

Um dos aspectos que, por exemplo, precisa ser reavaliado e revisto para que se torne possível essa ultrapassagem é o próprio fato de se classificar sob a mesma denominação propostas tão diversas quanto o método montessoriano e a pedagogia Freinet... Aliás, alguns pontos essenciais de nossas discussões recentes já estavam presentes na Pedagogia Freinet, tais como a análise do processo de produção aliada à valorização dos conteúdos, a concepção de educação enquanto prática social e a preocupação com uma educação popular na escola pública.

As críticas de Freinet à escola tradicional e mesmo, as técnicas pedagógicas que propõe, podem aparentemente justificar o fato de ser ele considerado como um dos representantes da Escola Nova. É preciso questionar, porém, se é adequado considerá-lo um escolanovista pois o próprio Freinet já criticara a Escola Nova tanto pelo seu desenraizamento do social, quanto pelo foco lúdico das atividades desenvolvidas. A proposta de educação pelo jogo se contrapunha à idéia de trabalho, que é, segundo Freinet, o eixo básico da relação dos homens com o mundo e no mundo, e que deveria ser também, para ele, o eixo da ação escolar.

Ainda com referência à pedagogia Freinet, muitos dos procedimentos do “método natural de leitura” seriam valiosos na linha da ultrapassagem aqui proposta, pois voltam-se à produção dos textos, ao dizer cada qual a sua palavra e, simultaneamente, à assimilação das regras gramaticais e à caligrafia

para que cada criança possa se expressar de forma a que todas as outras a compreendam. Apenas o exemplo da cópia já seria suficiente para visualizarmos a superação da dicotomia tradicional *versus* novo: a cópia é essencial, diz Freinet, mas a cópia da palavra com significado, dita pela criança, sua conhecida ou que a criança irá conhecer naquele momento, e não a cópia de uma palavra qualquer e sem sentido.

Outro aspecto que necessita ser revisto é a diretriz prática “tomar a realidade como ponto de partida; garantir o acesso a novos conhecimentos” (KRAMER, 1982), no sentido de entendê-la não como estratégia metodológica, mas como a priori da prática pedagógica. No momento em que essa diretriz foi enunciada, sua intenção maior era a de destacar a importância de entender a criança como ser social que ela é, pertencente a uma classe social determinada, com uma existência concreta, e não apenas comparável a padrões preestabelecidos de uma criança universalmente concebida. Precisamos ter, no entanto, uma posição crítica frente à idéia de que em todo e qualquer ato pedagógico cada novo conhecimento deva necessariamente partir da experiência infantil numa espécie de empiricismo grosseiro em defesa de que “nada há no intelecto que não tenha antes passado pelos sentidos”.

No desenvolvimento de alguns estudos feitos na escola pública⁷ constata-se como muitas professoras conjugam sua afetividade com a disciplina estabelecida na turma (entendida esta disciplina não só como manutenção da ordem, mas também como organização para o trabalho) e conjugam-na, ainda, com a ênfase que dão aos conteúdos).

Essa combinação é correspondida, por sua vez, por um entusiasmo manifesto pelas crianças por aprender, por adquirir os conteúdos. A realidade das crianças é ponto de partida, aí, na medida em que as professoras observadas têm um profundo conhecimento sobre as experiências das crianças no seu cotidiano familiar, e esse conhecimento é necessário para que estabeleçam um aponte com seus alunos, está presente também o sentimento tanto de valorização dessa realidade e das aprendizagens, estas viabilizadas graças à atuação sistemática e intencional das professoras na sala de aula. E a própria atuação se beneficia e enriquece pelo conhecimento do universo cultural dos alunos.

A ultrapassagem da dicotomia se faz possível à medida que, de um lado, se reconhece a valoriza o conhecimento já disponível pelos alunos e, de outro, se busca a transmissão do conhecimento escolar superando o senso comum, reelaborando-o, enfim. O “tomar a realidade...” se refere, então, à relação estabelecida na prática pedagógica, e não apenas a uma etapa que inicia o processo. Em certas circunstâncias, o próprio ensino é favorecido se, além da relação, o trabalho for começado pelo conhecido (no caso da alfabetização, por

7 Tal como está relatado em André, M. e Kramer, S. – Alfabetização: um estudo sobre professores das camadas populares in *RBEP*, n° 151, 1985.

exemplo, o uso de palavras significativas e contextualizadas no início auxilia o processo), mas isso não deve ser visto como uma camisa-de-força da atividade, e sim, quando possível de ser usado, um facilitador. Haverá momentos em que, pelas próprias características do conhecimento a ser transmitido, o polo orientador será apenas a estrutura desse conhecimento e, nesse caso, o “tomar a realidade...” precisa ficar garantido na relação com os alunos. De uma ou de outra maneira, porém, é fundamental compreender que o diálogo do aluno é com o conhecimento e o professor, mediador desse processo, deve encontrar as mais eficientes alternativas para ajudá-lo a travar esse diálogo.

No caso da alfabetização, porém, não basta dominar o conteúdo (saber ler e escrever) e ter uma razoável noção de princípios metodológicos gerais que se precisa considerar no ensino da leitura/escrita. É preciso levar em conta, ainda, aspectos bastante específicos que dizem respeito à natureza do processo de alfabetização, aspectos que têm sido também polemizados e dos quais trato, sob a forma de terceiro dilema, a seguir.

Dilema 3 – Que fatores considerar e privilegiar na prática pedagógica durante o processo de alfabetização? (psicológicos? psicolinguísticos? lingüísticos? sociolinguísticos?) Como?

O processo de alfabetização, complexo e múltiplo, tem sido estudado por profissionais oriundos de áreas de conhecimento diversas, que privilegiam aspectos diversos nas suas análises. Desenvolvendo interpretações conflitantes ou divergentes, acabam por configurar um quadro de estratificação e falta de coesão no conhecimento disponível sobre o tema e acabam por dificultar, ao invés de facilitar, o trabalho dos professores que, muitas vezes, convivem simultaneamente com vários discursos sem conseguir se posicionar ou “escolher” o mais adequado.

Soares (1985) procura sistematizar esses estudos, a partir de seus enfoques. Assim, temos, segundo a autora: (1) *a perspectiva psicológica* que se volta para “os processos psicológicos por meio dos quais o indivíduo aprende a ler e escrever”; (2) *a perspectiva psicolinguística*, muito próxima à abordagem psicológica de cunho cognitivo, preocupa-se com a “maturidade lingüística da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita”, as relações entre linguagem e memória, informações visual e não-visual etc; (3) *a perspectiva sociolinguística* que concebe a alfabetização como um “processo estreitamente relacionado com os usos sociais da língua”, interessando-se por problemas como os das diferenças dialetais, as funções e objetivos atribuídos à leitura e à escrita pelas diferentes classes sociais, ou seja, pelos aspectos referentes às relações entre linguagem e contexto sociocultural; (4) *a perspectiva lingüís-*

tica que, partindo do fato de não haver correspondência direta entre sistema fonológico e sistema ortográfico na língua portuguesa, entende o processo de alfabetização como um “progressivo domínio de regularidades e irregularidades” (SOARES, 1985, p.21-22).

Ao pensar em formas de articulação entre estudos de natureza tão diversas, me deparo com a necessidade de mais uma perspectiva de análise da alfabetização – a perspectiva pedagógica. Mas de que forma uma perspectiva sobre os mecanismos escolares e a ação pedagógica pode ajudar a encontrar uma maior compreensão sobre a alfabetização? Trazendo pontos de interseção e confluência para as abordagens que vêm se desenvolvendo, uma perspectiva pedagógica da alfabetização deve dar conta de sistematizar e explicitar os mecanismos presentes na relação pedagógica que se desenvolve entre professores (aqueles que pretendem ensinar) e alunos (os que pretendem aprender)⁸. Como?

Explicitando relações de poder e autoridade, disciplina e afetividade, papéis assumidos (e atribuídos) por professor, alunos, equipes da escola e famílias, ênfases dadas na prática à assimilação dos conteúdos, ao espírito crítico e à socialização. Extrapolando estereótipos de “professor tradicional” e “professor novo”, ampliando nossa compreensão sobre as formas de ensinar para além das metodologias, dos métodos de alfabetização e das cartilhas. Possibilitando, enfim, que sejam encontradas respostas substantivas para, entre outras, as seguintes questões: “como a professora trabalha cotidianamente a significação ou a importância que tem a leitura para as crianças?”; “em que medida a função social atribuída pela professora à leitura-escrita influencia no processo de alfabetização?”; “o que faz a professora a despeito do método de alfabetização empregado (nas suas entrelinhas) e que favorece a aprendizagem da leitura e da escrita por parte das crianças?”⁹

A revelação da dinâmica e das relações existentes na sala de aula seria útil para nos explicar os fatores que fazem com que, frente a duas turmas diferentes, o professor passe a ter atuação diversa; porque um método produz resultados diversos quando aplicado por vários professores; como decidir, escolher entre estratégias distintas. Sabemos que há muitos trabalhos sobre a relação professor-aluno, as etapas da alfabetização, a interferência da expectativa do professor no desempenho do aluno... No entanto, os estudos tomam cada um dos aspectos e os submetem a uma análise parcial, seja de cunho lingüístico, psicológico, psico ou sócio lingüístico. Ou, por outra, tratam dos fatores externos ao contexto escolar, procedendo a análises de cunho sociopolítico e econômico. Interessa, aqui, compreender os mecanismos e processos que se

8 É claro que na relação pedagógica o professor também aprende e os alunos também ensinam. Refiro-me aqui aos conhecimentos escolares sistematizados de que dispõe o professor no início do processo, e que Saviani (1980) denominou de síntese precária.

9 A relevância dessas e outras questões, de forma inicial ainda, está descrita em André, M. e Kramer, S. – já citado.

desenvolvem no contexto da sala de aula, captando e descrevendo o “clima” existente, os procedimentos adotados e suas conseqüências, entendendo a prática pedagógica enquanto prática social que tem sua especificidade e que terá relacionada ao contexto social mais amplo.

Coloca-se, pois, com grande relevância a necessidade de desvelar as práticas pedagógicas das alfabetizações que existem por detrás de estereótipos, modelos, esquemas simplificados. O que é feito no dia-a-dia e como, no sentido de determinar uma alfabetização rica, dinâmica, com compreensão e, simultaneamente, com interiorização dos mecanismos básicos?

Uma perspectiva pedagógica da alfabetização pode ser valiosa no que se refere à construção de uma teoria geral da alfabetização, por dois processos. Em primeiro lugar, uma perspectiva pedagógica pode desempenhar o papel de figura de interseção entre estudos que se voltam para facetas diversas da alfabetização. Simultaneamente, tenderá a aproximar nossas descobertas, pesquisas e estudos sobre a educação das classes populares do cotidiano da escola pública e, conseqüentemente, tenderá a reduzir a enorme distância hoje existente entre o aprimoramento daquilo que sabemos sobre o ensino da leitura e da escrita, e os problemas e dificuldades concretas encontrados nesse ensino por professores, crianças e especialistas.

Sabemos que o termo “pedagógico” é muito comprometido e muitas vezes entendido como um processo de condução normativo. Mas é preciso (re) comprometer o termo, dando-lhe um caráter cognitivo, sócio-cultural (estético) e ético.

Espero ter deixado claro que não estou propondo mais uma forma de estudar a alfabetização. Ao contrário, defendo a idéia de que é preciso aprofundar os conhecimentos já existentes e que são de várias origens, mas é preciso, além disso, submetê-los a um referencial pedagógico de maneira a que seja possível aos professores usufruir desses conhecimentos no seu trabalho de alfabetização. A perspectiva pedagógica funcionaria, assim, como ponto de partida e chegada para os estudos desenvolvidos, organizando-os e sistematizando-os. Proposta utilitária, pragmática? Talvez. Mas, a meu ver, uma estratégia necessária para que os estudos e as pesquisas realizadas se traduzam em benefícios reais para o ensino da leitura e da escrita.

A construção de uma perspectiva pedagógica da alfabetização deve envolver, então, de um lado, o esforço dos professores no sentido de falarem sobre suas dificuldades e, de outro lado, o compromisso dos pesquisadores de direcionarem seus estudos para os mais agudos problemas da prática escolar.

Pois os professores – nos cursos normais, faculdades de educação, em eventos de várias associações, em reciclagens e treinamentos promovidos pelas Universidades, Secretarias de Educação ou pelas próprias escolas a que pertencem – vivem constantemente submetidos a propostas e projetos, teorias ou soluções alternativas que se fundamentam em uma ou outra perspecti-

va, que têm como pressuposto um ou outro conceito de alfabetização. Como optar? Que critérios adotar para escolher o melhor caminho? Essa escolha fica muitas vezes na dependência da maior ou menor influência do expositor, do prestígio dos teóricos em que os projetos se baseiam, do nível hierárquico dos que fazem a proposta. E o quadro se agrava, à medida que os professores precisarão adaptar sua opção às condições concretas disponíveis na realidade da sala de aula. Não é possível relegar aos alfabetizadores essa tarefa.

Assim, discutir os fatores que se deve privilegiar no ensino da leitura e da escrita significa colocar em pauta os fatores determinantes da alfabetização, e a necessária averiguação sobre sua extensão e seus limites. Um desses fatores merece, ainda, atenção especial: trata-se do papel desempenhado por professores e professoras nesse processo.

Dos determinantes da alfabetização: o papel dos professor¹⁰

Numerosos estudos desenvolvidos sobre a escola e a alfabetização de crianças das camadas populares, até muito recentemente – como mostram Brandão e outro (1983) –, tendiam a reduzir as explicações sobre o fracasso escolar ora a nível individual ora social. No primeiro caso, as próprias crianças eram consideradas culpadas pelo seu fracasso, na medida em que apresentariam problemas de ordem nutricional, cognitiva ou lingüística que inviabilizaram seu bom desempenho na escola. No segundo caso, a produção do fracasso gerador da repetência e, a médio prazo, da evasão, era encarada como resultantes da ação reprodutora da escola na sociedade capitalista. Essa produção do fracasso e reprodução da desigualdade teriam na figura do professor o seu principal agente, porta-voz da ideologia dominante. A polarização que se estabelecia centrava, então, a responsabilidade pelo desempenho fraco ora no aluno, considerado pelo professor como “carente”, “imaturo”, “defasado”, ora no professor, com sua baixa expectativa e com suas atitudes consideradas discriminatórias, marginalizadoras e preconceituosas em relação às crianças de classes populares.

A essas abordagens acrescentavam-se, ainda, aqueles estudos que, embora reconhecendo que a escola é influenciada pela estrutura da sociedade de classes em que ela se insere e que estabelece seus objetivos e modos de atuação, percebem, também, que a escola tem uma autonomia relativa, não sendo determinada mecânica e linearmente apenas por essa estrutura. O enfoque dado aqui ao papel do professor inscreve-se exatamente nesta terceira abordagem.

A culpabilização de alunos ou professores se deve, de certa forma, à maneira

10 Mantive aqui a forma “do professor” usada na versão original do texto. Nos últimos anos, tenho me referido a professoras/as.

dicotômica com que o ato pedagógico é frequentemente encarado e ao fato de se privilegiar um fator (cognitivo, linguístico, etc) isoladamente. A superação dessa dicotomia se faz possível à medida que o processo de alfabetização deixa de ser visto apenas como transmissão DE (professores) PARA (alunos) e passa a ser percebido como relação, como prática social em que professores e alunos interatuam, assumindo cada qual seu papel. A atuação do professor é determinante já que é ele quem vai estabelecer as regras iniciais daquela prática desenvolvida naquela sala de aula específica.

Mas dizer que a prática pedagógica é vivida como prática social significa dizer também que o objetivo concreto do trabalho realizado (no caso, a alfabetização) é o eixo em torno do qual giram cotidianamente as aulas, atividades, exercícios, lições. E, ainda, que esse eixo é tanto mais firme e nítido quanto mais sólida e clara for para o professor a função social que tem a leitura/escrita naquela sociedade, para aqueles alunos, a função social que desempenha a escola e ele próprio – como professor – nesse contexto. A clareza sobre essa função social e sua forma de exercê-la não está condicionada, no entanto, à formulação de um discurso vanguardista com nítida e delineada feição política “X” nem à opção por determinado tipo de técnicas pedagógicas “libertadoras” ou “revolucionárias”.

Superando estereótipos e formas de ação pedagógica preconcebidas academicamente, podemos entender que na prática escolar concreta o papel do professor pode ser exercido no sentido de beneficiar as classes populares, sem que certos chavões apareçam necessariamente no seu discurso, e sem que certas maneiras de agir tidas como críticas estejam presentes.

O compromisso profissional do professor costura os seus procedimentos em sala de aula, dá o tom do cotidiano sem precisar proclamá-lo a cada momento. Esse compromisso manifesta-se junto com seu trabalho diário, imbrica-se à sua competência técnica. É preciso esclarecer, então, que não se trata aqui apenas de discursos, de declarações feitas a *priori* pelo professor sobre a importância por ele atribuída à alfabetização. Trata-se, ao contrário, da explicitação dessa importância no acontecer diário da sala de aula, traduzida de expectativa em ação concreta, de uma forte relação afetiva com os alunos na ênfase sobre os conteúdos e no entusiasmo com que se abordam os conhecimentos. Trata-se, sobretudo, do professor exercer na prática o seu papel profissional, e o seu papel de cidadão.

Menos para exemplificar e mais para deixar transparente um das diversas formas em que o papel profissional do professor pode se expressar, transcrevemos, a seguir, alguns trechos de um longo depoimento feito por uma professora de escola municipal do Rio de Janeiro¹¹:

11 O depoimento foi colhido durante a pesquisa “Um estudo de caso sobre a alfabetização de crianças das camadas populares”. PUC/CNPq, 1985. Relatório Parcial (mimeo.). (Grifos nossos).

“Tem três coisas que as crianças precisam aprender, antes mesmo de aprender a ler e escrever – *direitos, deveres, limites*. Elas têm o direito de aprender a ler e escrever, que eu tenho o dever de ensinar. Mas elas têm o dever de estudar, todo dia, sempre. O que eu acho importante mesmo é dizer pras crianças que elas precisam saber ler e escrever, e que pra isso precisam estudar. Eu me esforço, preparo a aula. O meu esforço é vir, ensinar o máximo; o delas é estudar.”

“*Eu queria saber em que pontos eu pego que elas aprendem*. Têm dificuldades? Eu sei que podem superar. Todas, todas. Se têm alimentação ruim, problemas em casa, pobreza de todo jeito, eu sei que podem superar.”

“Não sei se consigo, mas tento sempre deixar claro para as crianças que eu tenho certeza de que elas vão último dia de aula eu chego na escola achando que tem criança que ainda pode aprender. Dou sempre esta esperança para elas”.

“Se eu fosse arquiteta, eu não podia descuidar do desenho da planta ou do trabalho da obra. Mas eu não sou arquiteta. Sou professora. *E professora é profissional do ensinar a ler e escrever*. Então, não posso descuidar dessa tarefa. Esse é o meu papel.

É para isso que estou na escola, e é para isso que eu devo fazer, e fazer bem”.

(Ana Lúcia, professora de escola pública; Rio de Janeiro; 1985).

O relato mostra, de um lado, o caráter profissional com que a professora encara o seu papel na escola e, sobretudo, como este papel está relacionado – ainda do seu ponto de vista – ao papel desempenhado pelas próprias crianças. Ver a criança enquanto ser social (enquanto cidadão de pouca idade que tem, como a professora, direitos, deveres e limites) e perceber que, na sua prática, o professor atua como mediador entre a criança e o conhecimento são, a nosso ver, aspectos centrais. Essa visão de criança auxilia, ainda, o trabalho cotidiano, à medida que o professor levar em consideração qual é o conceito de alfabetização e o valor atribuído à aquisição da linguagem escrita pelo grupo social a que pertence a criança, e considerar também qual é o grau de familiaridade da criança em relação a livros, jornais, revistas. De outro lado, a indagação “queria saber em que pontos eu pego que eles aprendem” indica a necessidade, por várias vezes já apontadas nesse texto, de uma investigação sistemática no sentido de explicitar os fatores e mecanismos pedagógicos que favorecem e determinam a alfabetização.

Há muitas e diversas formas do papel do professor (competente e consciente) se manifestar na escola, e elas não são passíveis de rótulos ou categorizações enganosas. É preciso, porém, identificar que formas são essas, expandi-las e fornecer as respostas às indagações (“em que pontos eu pego?”) para o conjunto dos professores que no seu dia-a-dia lutam por ensinar as crianças a ler, escrever e contar.

Finalmente, cabe enfatizar que o exercício desse papel profissional é, por sua vez, determinado por uma série de fatores que passam pela formação escolar anterior desse professor, pelas suas condições objetivas de trabalho (inclusive as salariais e trabalhistas) e pelas formas com que a escola concreta em que atua assume, junto com ele, a tarefa de alfabetizar, fornecendo-lhe o apoio administrativo e pedagógico necessário. Quanto a este último aspecto, é de fundamental importância a formação em serviço, como procuro demonstrar ao final do texto.

DILEMAS? DICOTOMIAS? OU ASPECTOS INDISSOCIÁVEIS DO ATO PEDAGÓGICO?

Procurei, até aqui, tratar de algumas questões polêmicas que têm estado presentes em muitos debates, pesquisas e análises sobre a prática pedagógica, especialmente a da alfabetização. Foram apresentadas sob a forma de dilemas, porque têm sido, em geral, compreendidas de maneira dicotomizada – em que pese a intenção explícita de diversos autores (Saviani, Libâneo, Rodrigues) – de abordá-las e explicitá-las dialeticamente. A tentativa empreendida no decorrer deste trabalho foi o de relativizar as “dicotomias”, e o fiz motivada principalmente pelo fato de que só é possível, no discurso acadêmico, opor conteúdo/forma, resultado/processo, fatores psicológicos/lingüísticos, papel do professor/papel do aluno no discurso acadêmico e teoricista que supõe uma prática, mas não a vive.

Na prática realizada na escola e na sala de aula, a professora-alfabetizadora se defronta, sim, com dilemas, mas a dificuldade não está na escolha de um entre diferentes pólos de uma dicotomia. A dificuldade se coloca justamente porque é preciso dar conta de ambos (conteúdo e método, produto e processo, fatores de várias naturezas) pois eles se constituem em aspectos intrinsecamente relacionados do ato pedagógico.

No entanto, há situações concretas na escola em que os problemas aparecem como dilemas e os professores/educadores tentam inutilmente dirimi-los como se fossem oposições, ou seja, optam por um pólo em detrimento do outro como se fossem contrários. No sentido de tornar mais claro esse ponto, apresento a seguir alguns exemplos referentes: à seleção e dosagem dos conteúdos; à avaliação de desempenho; à escolha e utilização de cartilhas; à relação entre professores e especialistas no interior da escola.

Seleção e dosagem dos conteúdos

Durante o processo de planejamento e, mesmo, no decorrer das aulas, professores e demais componentes da escola divergem, se questionam e criticam uns aos outros pelos conteúdos escolhidos e sua dosagem. Assim, é comum

observarem-se verdadeiros duelos sobre a quantidade de fonemas que deve ser ensinada a cada bimestre ou o tipo e número de situações-problema que devem ser oferecidas às crianças. Nesses “duelos”, freqüentemente os professores são indagados, por diferentes profissionais da escola, se preferem que os alunos se desenvolvam ou (!) adquiram noções. E, em geral, cada profissional passa a fazer a defesa daquele aspecto que privilegia, confundindo os professores. Na realidade, sabemos que o desenvolvimento não se dá no vazio ou, por outra, que “não há transmissão de conhecimento que não seja também reconstrução do conhecimento” (Brandão, 1985).

Crítérios de avaliação e promoção

A mesma falsa dicotomia se apresenta na decisão sobre os critérios de avaliação e promoção: os professores frequentemente manifestam dúvidas sobre se devem avaliar os alunos “pela turma” (isto é, por tudo o que cada um progrediu a partir das atividades e conhecimentos trabalhados naquela turma) ou “pela série” (isto é, por tudo o que cada um deveria ter aprendido por estar na 1ª série). Enquanto o primeiro critério se refere à evolução e à aprendizagem da criança em relação a si própria, o segundo diz respeito ao programa e aos conteúdos estabelecidos para aquela etapa e série. Orientadores e supervisores constantemente divergem sobre a prioridade, e, fica a solução por conta dos professores que, em geral, decidem com base em valores individualmente estabelecidos, como bem aponta Azanha (1985). Além disso, os professores expressam uma certa insatisfação ao optarem por uma das alternativas, à medida que deixam de considerar ora o que cada criança avançou no seu processo, ora o conjunto de conteúdos que adquiriu. O resultado é uma avaliação enganosa, pois em grande parte dos casos o peso maior é dado ao aspecto quantitativo, relegando-se à repetência grande número de alunos que aprenderam muito e até iniciaram sua alfabetização no decorrer daquele ano letivo, sem terem, no entanto, alcançado os mínimos estabelecidos como padrão.

Este fato sugere, como também concluíram Ribeiro e outros (1985), a necessidade de se explicar o que se entende por “ser alfabetizado”, de se definir um conceito de alfabetização capaz de englobar tanto o processo de construção envolvido, quanto os conteúdos adquiridos por cada aluno como, ainda, o valor social dado à alfabetização pelo grupo a que ela pertence.

Não é possível resolver os problemas da avaliação sem rever o projeto pedagógico da escola como um todo. Aliás, os problemas aparecem ao nível da avaliação como sintomas mas, na realidade, derivam de um projeto pedagógico inconsistente ou mesmo inexistente naquela escola. No entanto, embora a causa não esteja na avaliação, talvez valha a pena partir dela e das angústias e frustrações que suscita por parte dos professores para desenvolver uma

séria reflexão crítica sobre o projeto pedagógico que se tem para a escola e, mais especialmente, para a alfabetização. Enfim, com base nessa discussão, é possível que se chegue a compreender que a avaliação deve acontecer ao longo de todo o processo, e não apenas no momento final; que se deve avaliar todos os elementos envolvidos na aprendizagem da leitura/escrita, e não, apenas e simplesmente, os alunos; e que nesse processo concorrem, simultaneamente, os conteúdos assimilados e os processos desenvolvidos.

E as cartilhas? ¹²

Outro tema que suscita intensos debates é o das cartilhas, e aqui encontramos, também, uma gama muito variada de polêmicas em jogo; (i) uns indagam se é apropriado fazer uso de cartilhas ou se o melhor não seria a produção direta dos textos pelas crianças. (ii) outros divergem sobre a cartilha que seria mais adequada: aquela concebida para ser utilizada nacionalmente, com palavras e conteúdos que dessem conta do caráter universal da língua, ou aquela concebida a partir dos conteúdos culturais adstritos a uma região? (iii) aqueles que produzem cartilhas têm outra ordem de dificuldades: como escolher os fonemas e estabelecer a ordenação e a seqüência? Como decidir sobre que palavras utilizar, seja de acordo com sua abrangência, seja segundo sua significação? Que método adotar (analítico, sintético, analítico-sintético)? Que tipo de instrução será dada aos professores? (IV) já aqueles que alfabetizam crianças (ou adultos) perguntam-se sobre os critérios que devem empregar na escolha e utilização dos livros didáticos.

A análise de tais questões escapa aos limites deste texto. Cabe, no entanto, fazer alguns comentários sobre certos aspectos pedagógicos envolvidos.

A questão (i) – utilização de cartilhas pré-confeccionadas *versus* textos produzidos na sala de aula – está discutida implicitamente no primeiro “dilema” apresentado neste trabalho, à medida que se refere à pretensa dicotomia produto/processo. Ora, por que negar às crianças (de qualquer classe social...) o acesso a livros didáticos (cartilhas, no caso) de boa qualidade e que tragam o conhecimento da área organizado e estruturado adequadamente? Por outro lado, por que negar às crianças o direito de produzir seus próprios textos com base em suas experiências concretas, sistematizando seu cotidiano e refletindo sobre ele? A opção por uma das posições de forma rígida traz riscos, bastante sérios: o risco da cartilha-

¹² Ver, entre outro, Oliveira, J.B.O. – Cartilhas de alfabetização e a regionalização do livro didático – e Silva, T.R.N. – O livro didático; reflexão sobre critérios de seleção e utilização – ambos em *Cadernos de Pesquisa*, SP., nº 144, fev., 1983., p. 95-101. O texto de Silva, em especial, levanta questões de extrema relevância.

-camisa-de-força, ponto-de-partida-e-ponto-de-chegada do trabalho escolar; o risco da cartilha-senso-comum que não sistematiza, não faz avançar o conhecimento nem favorece o progressivo domínio das especificidades da língua.

A questão (ii) – cartilhas nacionais ou regionais – é bem mais complexa. Deixo de lado as dificuldades enfrentadas por aqueles que defendem e produzem cartilhas de um ou outro tipo¹³ para me concentrar nos usuários. Na prática, os professores se defrontam, entre outros, com os seguintes problemas concretos: como aproveitar os acontecimentos, produções, artefatos e significados do mundo dos alunos, ligando-os ao mundo do livro (dito de outra forma, como contextualizar a alfabetização na realidade cultural e vivencial imediata) se é usada uma cartilha nacional ou “genérica”? Ou, inversamente, como ensinar coisas e palavras novas para as crianças (diga-se, como generalizar e ultrapassar o domínio do já conhecido) se é usada uma cartilha regional ou local? Em ambos os casos, está em jogo a mediação, a articulação entre o saber assistemático que o aluno já possui e o saber sistematizado que se lhe pretende garantir.

Mas nenhuma cartilha é capaz de fazer essa articulação, porque, sendo recurso, a cartilha tem ação limitada e depende do próprio uso que dela faz o professor. E há de se supor que professor e alunos, por pertencerem a um dado contexto sócio-econômico-cultural, necessitam de um instrumento que eficientemente sistematize aquela área de conhecimento no que ela tem de mais geral e universal, ou seja, necessitam de um livro didático de qualidade.

Então, apenas optar por nenhuma ou por alguma cartilha que supostamente seria a melhor circunscreve a discussão ao nível acadêmico mas não resolve o problema. Na prática pedagógica é necessário ensinar aos professores como trabalhar na produção direta de textos e, simultaneamente, como utilizar uma cartilha que é recurso, meio, e não fim último do trabalho. E há que se trabalhar cotidianamente com a literatura literária.

Se lembrarmos que grande parte dos professores usa a cartilha que tem à mão ou que é distribuída sem ônus para as famílias, poderemos compreender por que, à pergunta “qual?” cartilha precisa ser acrescida a indagação “como?” Livros didáticos não são bons ou maus por si mesmos; sozinhos nada fazem. São fundamentais as estratégias utilizadas na formação (pré- via e em serviço) e supervisão de professores, de modo a qualificá-los para escolher e utilizar cartilhas de qualidade e que estejam adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos (cognitivo, perceptivo e lingüístico) e às possibilidades concretas dos professores.

13 Na maioria das vezes, os limitados recursos técnicos e financeiros existentes tornam muito difícil a produção local de cartilhas. Mesmo que essa fosse a melhor e exclusiva opção (e procuro mostrar que não é), as condições concretas disponíveis, de certa forma, condicionam sua baixa qualidade.

Professores versus “especialistas?” (estratégias da qualificação e supervisão)

A fragmentação do trabalho é um dos crônicos problemas enfrentados na escola por professores e especialistas, com consequências graves para o desempenho dos alunos. Mecanismo que reflete a própria divisão social do trabalho na sociedade capitalista e também a burocratização e a racionalidade administrativa dos sistemas de ensino, tal fragmentação extrapola a alfabetização e se refere a todos os aspectos do cotidiano escolar. No entanto, como são os primeiros anos da escolaridade básica os mais difíceis para o professor, e como neles é que se ensina as crianças a ler e escrever (ou, pelo menos, é o que se procura fazer), no período de alfabetização se agudizam os confrontos de e entre professores e “especialistas” na escola.

Mas os confrontos são de natureza e graus diversificados. O mais imediato e recorrente é o da culpabilização recíproca, presente não só entre professores e “especialistas”, mas também dentre estes últimos, ocasionada pela própria estratificação do trabalho escolar: orientadores e psicólogos cuidariam mais dos aspectos gerais do comportamento infantil enquanto aos supervisores caberia o aprendizado dos conteúdos, por exemplo. E os profissionais da educação que dessem conta da totalidade do ato pedagógico parecem estar ausentes da escola...

Tais problemas frequência se relacionam à atuação da direção e, principalmente, à falta de um projeto pedagógico para a escola. Sem uma proposta que oriente a direção a prática de professores e profissionais em geral, sem um fio condutor em torno do qual as diferentes ações dos diferentes profissionais se organizem e desenvolvam, o que resulta são iniciativas isoladas, pulverizadas, assistemáticas, improvisadas. Professores que não pedem maior apoio pedagógico e nem conhecem o tipo de apoio que os profissionais deveriam lhes fornecer convivem, assim, com profissionais que não assumem enquanto sua a tarefa da alfabetização, muitas vezes porque não sabem também como fazê-lo. A transformação desse quadro exige decisão política. A fim de revertê-lo, a prioridade deve ser a qualificação dos professores e, para tanto, a própria qualificação dos profissionais da educação (“especialistas”).

Em geral, ao se falar em qualificação pensa-se logo em formação prévia, a nível de 2º grau¹⁴. Em que pese a relevância desta formação, ela extrapola os limites deste texto. Vou me referir aqui apenas às estratégias necessárias para formar professores em serviço, ou seja, aqueles que já estão na prática escolar. Que linha precisa ser dada a este tipo de formação? Alguns educadores têm defendido que se dê ênfase aos conteúdos básicos da língua portuguesa,

14 Como era chamado o Ensino Médio.

matemática, história, geografia, das ciências, às respectivas metodologias de ensino e às disciplinas pedagógicas fundamentais. Outros optam por uma direção diversa: no lugar de treinamentos ou cursos, organizam encontros onde são realizadas vivências, proporcionado aos professores a oportunidade de experimentar e participar de atividades para depois reproduzi-las com as crianças.

Subjacente a essas duas alternativas estão as “dicotomias” que analisamos ao tratar dos dilemas 1 e 2 (centra-se no conteúdo ou no processo?; adota-se como método o tradicional ou o novo?) Superar os dualismos significa, como vimos, ultrapassar os “ous”. No trabalho cotidiano da escola, é preciso que a supervisão (enquanto processo contínuo de formação em serviço) seja desenvolvida de forma a permitir e incentivar os professores a falarem de sua prática concreta e dos problemas reais que enfrentam. A partir dos relatos e em função das dificuldades existentes é que se pode detectar se as necessidades se referem mais ao saber (isto é, dos conteúdos das áreas pedagógicas), ao saber fazer (isto é, da tradução dos discursos em prática), ou a ambos. A transmissão, então, desses conhecimentos, feita enquanto instrumentalização dos professores, poderá, dessa forma, contribuir de fato para o desempenho eficiente no ensino da leitura/escrita.

Enfim...

Minha intenção neste texto foi relativizar dualismos que têm sido muito freqüentes nas discussões teóricas desenvolvidas sobre a alfabetização. A partir daí, procurei levantar certos aspectos referentes à atuação dos professores e aos problemas concretos por eles enfrentados na prática de sala de aula. Tentei mostrar, também, de que maneira alguns destes problemas da prática da alfabetização estão implicitamente relacionados com as querelas teóricas.

A estratégia adotada foi a de organizar as várias temáticas em “dilemas”, de um lado porque elas têm sido muito polarizadas na discussão acadêmica e, de outro lado, a fim de provocar o debate e (quem, sabe?) fazer avançar nosso conhecimento e nossa prática.

Referências

- AZANHA, J.M.P. Situação atual do ensino de 1º grau: um pequeno exemplário de desacertos. *Cadernos de Pesquisa*, 52, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, fev. 1985.
- BRANDÃO, Z. et. Alii. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1983.
- BRANDÃO, Z. Qualidade de ensino: características adstritas às escolas particulares. In:

- Cunha, L.A.R. (org.) *Escola pública, escola particular e democratização do ensino*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.
- CHAUÍ, M.S. Ideologia e educação. *Revista Educação e Sociedade*, 5, São Paulo, Cortez, 1982.
- CURY, C.R.J. Notas acerca do saber e do saber fazer da escola. *Cadernos de Pesquisa*, 40 (58-60), São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1982.
- FREINET, C. *La Educación por el trabajo*. Fondo de Cultura Económica, México, 1971.
- GNERRE, M.B.M.A. Cagliari, L.C. Textos espontâneos – na 1ª série. *Cadernos do CEDES*, 14, São Paulo, Cortez, 1985.
- KRAMER, S. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. *Cadernos de Pesquisa*, 42, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, ago. 1982.
- KRAMER, S. & ANDRÉ, M. Alfabetização: um estudo sobre professores das camadas populares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 15, (523-37), Brasília, set-dez, 1984.
- LEMLE, M. A tarefa da alfabetização: etapas e problemas no português. *Letras Hoje*, PUC/RGS, 15, (4), DEZ. 1982.
- LIBANEO, J.C. Tendências Pedagógicas na Prática Escolar. *Revista ANDE*, 3, São Paulo, 1982.
- MOYSES, S.M. A leitura do mundo precede a leitura da palavra. *Cadernos CEDES*, 14, São Paulo, Cortez, 1985.
- OLIVEIRA, J.B.A. Cartilhas de alfabetização e regionalização do livro didático. *Cadernos de Pesquisa*, 44, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, fev. 1983.
- RIBEIRO, E.E.T. et alii. Critérios de aprovação de alunos de 1ª série do 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, 53, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, maio, 1985.
- RODRIGUES, N. *Por uma nova escola*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1985.
- SAVIANI, D. Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara. *Revista ANDE*, 1, São Paulo, 1980. (Este artigo foi incluído no livro do autor *Escola e Democracia*, Cortez, 1983).
- _____. Escola e democracia – para além da teoria da curvatura da vara. *Revista ANDE*, 3, São Paulo, 1982, (Este artigo foi incluído no livro do autor *Escola e Democracia*, (op.cit.)).
- _____. Sobre a natureza e a especificidade da educação. *Em aberto*, INEP 22 jul. – ago. 1984.
- SILVA, T.R.N. O livro didático: reflexões sobre critérios de seleção e utilização. *Cadernos de Pesquisa*, 44, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, fev. 1983.
- SOARES, M.B. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, 52, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, fev. 1985.

Normas para colaborações

A *Revista Brasileira de Alfabetização* busca estimular a produção original do campo de estudos da Alfabetização e áreas afins e publica artigos, de autores brasileiros e estrangeiros, escritos em português ou em espanhol, francês, italiano e inglês.

Publica artigos, ensaios, traduções e revisões bibliográficas, resultantes de pesquisas originais e com abordagem inédita. Também publica entrevistas e resenhas de obras recentemente publicadas, de caráter acadêmico ou literário.

O Conselho editorial aceitará somente textos apresentados com as configurações descritas em suas normas de publicação, recusando automaticamente os trabalhos fora de padrão.

Não será permitida a apresentação simultânea do trabalho para avaliação em outro periódico.

Os trabalhos devem ser submetidos por meio do sistema eletrônico de edição da revista, disponível no endereço: <http://abalf.org.br/revistaelectronica/>

A primeira página deverá trazer o título do artigo, sem qualquer referência à autoria, o resumo em português ou espanhol, o abstract e cinco palavras-chave em português ou espanhol e em inglês.

Os originais deverão apresentar a seguinte formatação:

- 2,5 cm de margens superior e inferior;
- 3 cm de margens direita e esquerda;
- espaço entrelinhas de 1,5 cm;
- fonte *Times New Roman*, tamanho 12.

Eles deverão contar ter entre 40.000 a 60.000 caracteres (com espaços, referências bibliográficas e notas de rodapé). As resenhas deverão ter entre 8.000 a no máximo 15.000 caracteres.

O resumo e abstract deverão ter de 700 a 800 caracteres, com espaço, (aproximadamente 10 linhas) seguidos de palavras-chave (até cinco) que, independentemente da língua original do texto, deverão ainda ser vertidos para o inglês (abstract e keywords). O título também deverá ser vertido para o inglês.

As citações e referências no interior do texto e as indicações bibliográficas, no final, deverão estar compatíveis com a norma culta da língua e os padrões de texto acadêmico. Destaques em geral deverão ser feitos com aspas ou itálico, NÃO utilizando negrito ou sublinhado.

As **citações** literais curtas (até três linhas) deverão ser integradas ao parágrafo, transcritas entre aspas (NÃO utilizar itálico) e seguidas pelo sobrenome do autor do referido texto, data de publicação e número da(s) página(s) do texto citado, entre parênteses (Sobrenome do autor, ano, p. xx-xx).

Quando o autor citado integrar o texto, só o ano e a página serão colocados entre parênteses (ano, p. xx). As citações com mais de três linhas deverão aparecer no texto em parágrafo especial, com recuo de 4 cm à esquerda, em corpo 11, sem aspas. As referências sem citações literais deverão ser incorporadas ao texto, entre parênteses, indicando o sobrenome do autor e o ano da publicação (Autor, ano).

As **ilustrações, figuras e tabelas** deverão ser digitalizadas com resolução mínima de 300 dpi e salvas em arquivos à parte. Elas deverão estar também no corpo do texto, com legendas e indicação das fontes.

As **notas explicativas**, enumeradas sequencialmente, deverão constar no formato de notas de rodapé.

As **referências bibliográficas**, no final do texto, deverão seguir as normas da ABNT NBR 6023/2000, conforme exemplo a seguir:

- a) Livro completo de um só autor:
SOBRENOME, Nome. *Título em itálico*. Edição. Local de edição: Editora, ano de edição, número de páginas.
- b) Livro completo de dois ou três autores:
SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome. Idem ao primeiro exemplo.
- c) Livro de mais de três autores:
SOBRENOME, Nome et al. Idem ao primeiro exemplo.
- d) Capítulo/Artigo em livro:
SOBRENOME, Nome. Título do artigo. In: SOBRENOME, Nome (Ed./Org.). *Título do livro em itálico*. Idem ao primeiro exemplo.
- e) Artigos em Revistas:
SOBRENOME, Nome. Título do artigo sem aspas ou itálico. *Nome da Revista em itálico*, local, volume, número, página(s), data (mês e ano).
- f) Dissertações e Teses:
SOBRENOME, Nome. *Título da dissertação ou tese*. Ano. Número de páginas. Dissertação/Tese (Mestrado/Doutorado em xxx [área]) – Nome da Instituição por extenso (Faculdade, Universidade), local.
- g) Artigos em jornais:
SOBRENOME, Nome. Título do artigo sem aspas ou itálico. *Nome do jornal em itálico*. Local, data, Caderno/Seção, página(s).
- h) Publicação em meio eletrônico:
SOBRENOME, Nome. Título da matéria ou artigo. Título da publicação (site, revista), local, número, data (mês e ano). Disponível em: <http://www.>> (endereço eletrônico). Acesso em: (data).

Responsabilidade dos autores

O conteúdo expresso nos textos é de inteira responsabilidade de seus autores e não expressa a posição oficial da Revista ou da Associação Brasileira de Alfabetização.

A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos.

Imagens, citações de obras literárias ou de páginas da *world wide web* incluídas no corpo do texto deverão ser acompanhadas de uma autorização de cessão dos respectivos direitos. Também as traduções deverão ser encaminhadas de uma autorização do autor da obra original ou da editora que detém os direitos autorais de publicação. Caso as referências sejam de obras de domínio público, o procedimento não é necessário, ficando o autor dos textos responsável pelas informações.

Os autores deverão enviar, após a aprovação de seu texto, uma autorização de publicação, assinada, pelo correio eletrônico.

O envio de qualquer colaboração implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à *Revista Brasileira de Alfabetização* por um ano, que não se obriga a devolver os originais das colaborações examinadas.

Rules for collaborators

The “Revista Brasileira de Alfabetização” aims to stimulate the original production of Literacy research field and similar areas and it publishes articles, by Brazilian and foreign authors, written in Portuguese or Spanish, French, Italian and English.

It publishes articles, essays, translations and bibliographic review, resulting from original researches and unique approach. In addition, it publishes interviews and literary reviews from recently published works, academic or literary.

The editorial Council will only accept texts presented according to the settings described in its publications rules, automatically declining the out-of-pattern works.

It will not be allowed simultaneous presentation of research to assessment in another journal.

The researches should be submitted via electronic system of journal editorial, available at: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/>

The first page must bring the article’s title, without any reference to the author, the abstract in Portuguese or Spanish, the abstract and five keywords in Portuguese or Spanish and in English.

The originals should present the following format:

- Top and bottom margins: 2.5 cm;
- Left and right margins: 3 cm;
- Single space;
- Times New Roman font, size 12.

They should have contain between 40.000 and 60.000 characters (including space, references and footnotes). The reviews should have contain between 8.000 and maximum 15.000 characters.

The abstract (in Portuguese) and the abstract should have contain from 700 to 800 characters, with space, (approximately 10 lines) following by keywords (until five) that, regardless of original text language, should be translated into English (abstract and keywords). The title should also have being translated into English.

The quotations and references in the text and the bibliographical references, in the end, should be compatible to the standard language and the academic text patterns. Highlights in general should have done with quotation marks and italic, DO NOT use bold and underlined.

The short literal **quotations** (until three lines) should be included to the paragraph, transcribed in quotation marks (DO NOT use italic) and followed

by author's last name, date of publication and number of pages, in brackets (Author's last name, year, p. xx-xx). When the mentioned author belongs to the text, only the year and page will appear in brackets (year, p. xx). The quotations with more than three lines should have appear in the text in a special paragraph, with a 4 cm border to the left, font size 11 and without quotations marks. The references without literal quotations should be embodied to the text, in parentheses, indicating the author's last name and the year of publication (Author, year).

The **illustrations, figures and tables** should be digitalized in minimum of 300 dpi and saved in separated files. They should also be in the body of the text, with subtitles and source indication.

The **explanatory notes**, sequentially numbered, should be in footnotes format.

The **references**, in the end of the text, should follow the ABNT NBR 6023/2000 rules, according to the example below:

- a) Entire book by one author:
LAST NAME, Name. *Title in italic*. Edition. Local of publication: Publisher, year of publication, number of pages.
- b) Entire book by two or three authors:
LAST NAME, Name; LAST NAME, Name; LAST NAME, Name. Same example above.
- c) Book by more than three authors:
LAST NAME, Name et al. Same example above.
- d) Chapter/Article from a book:
LAST NAME, Name. Article title. In: LAST NAME, Name (Ed. /Org.). *Book title in italic*. Same example above.
- e) Article from journals:
LAST NAME, Name. Article's title without quotation marks or italic. *Journal's name in italic*, local, volume, number, page(s), date (month and year).
- f) Dissertations and Thesis:
LAST NAME, Name. Dissertation or thesis title in italic. Year. Number of pages. Dissertation or Thesis (Master/Doctor degree in xxx [field]) – full Institution name (College, University), local.
- g) Articles from newspaper:
LAST NAME, Name. Article title without quotations marks or italic. *Newspaper name in italic*. Local, date, Caderno/section, page(s).
- h) E-publications:
LAST NAME, Name. Article or newspaper article title. Publication title (site, journal), local, number, date (month and year). Available at: <http://www.> (electronic address). Access in: (date).

Author's responsibilities

The content expressed in the texts is the sole responsibility of its authors and does not express the official position of the Revista or Associação Brasileira de Alfabetização.

The accuracy of the references in the listing and the correct citation in the text are the responsibility of the author(s) of the works.

Images, quotes from literary works or from pages of the *World Wide Web* included in the body of the text must be accompanied by an authorization of respective rights. The author of the original work or the publisher owning the authorial rights of publication should also forward translations. Whether the references are of public domain, the procedure is not necessary, and the author of the texts is responsible for information.

Authors should send, after approval of their text, an authorization of publication signed by e-mail.

The sending of any collaboration automatically implies the complete assignment copyright to the Revista Brasileira de Alfabetização for one year, which does not, undertakes to return the originals of the collaborations examined.