

Alzenira Barcelos Monteiro
Dania Monteiro Vieira Costa



ALFABETIZAÇÃO

Narrativas de uma Prática Discursiva
no Processo Ensinoaprendizagem das
Relações Sons e Letras e Letras e Sons



UFES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES
CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGMPE
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES

REINALDO CENTODUCATTE

Reitor

ETHEL LEONOR NOIA MACIEL

Vice-Reitora

NEYVAL COSTA REIS JUNIOR

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

CLÁUDIA MARIA MENDES GONTIJO

Diretora do Centro de Educação

ROGÉRIO DRAGO

Vice-Diretor do Centro de Educação

ALEXANDRO BRAGA VIEIRA

Coordenador do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional de Educação

TÂNIA MARA ZANOTTI GUERRA FRIZZERA DELBONI

Coordenadora Adjunta do Programa de Pós-Graduação de Mestrado

Profissional de Educação





Autoras



**Alzenira
Barcelos
Monteiro**

Professora dos Anos Iniciais no sistema público de ensino no Município de Vila Velha-ES. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2005). Atua há 26 anos, especialmente, em classes de alfabetização. Atuou por 06 anos (2013-2018) como Orientadora de Estudos do Pnaic (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Pós-graduada em Psicopedagogia Educacional pela Universidade Castelo Branco-RJ e em Gestão Educacional e Supervisão Escolar pela Faculdade Ateneu. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Diversidade, Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar, com ênfase em Alfabetização (2020).



**Dania
Monteiro
Vieira Costa**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (1997), mestrado (2007) e doutorado pela mesma instituição. Atua como membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales). É professora adjunta do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Têm experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização, atuando como docente em turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Superior, ministrando disciplinas metodológicas voltadas para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.



A vida é dialógica por natureza. Viver, significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos [...], todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2011, p.348).



Caro(a) professor(a),

Por meio de narrativas, apresentaremos os resultados da pesquisa Alfabetização: uma abordagem discursiva voltada para o processo de *ensinoaprendizagem* das relações sons e letras e letras e sons, que integrou estudos desenvolvidos no campo da linguagem, pela linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e *Inclusão Escolar do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação* (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo, de agosto/2018 a agosto/2020. Esta ferramenta tem a finalidade de contribuir com a reflexão por parte dos professores sobre a prática educativa, especialmente no âmbito da alfabetização.

A pesquisa foi realizada em uma turma do 3º ano do ciclo de alfabetização de uma escola pública municipal de Vila Velha e teve como foco de investigação propor uma abordagem discursiva voltada para o processo *ensinoaprendizagem* das relações sons e letras e letras e sons, integrados à leitura e à produção de textos e vamos apresentar, nessa obra, narrativas dos momentos vividos no campo de pesquisa. Para Oliveira (2008), nas narrativas, ao retomar o passado, o narrador ativa um processo de reconhecimento e de elucidação, (re)significando suas vivências.

As narrativas permitirão analisar e refletir sobre algumas abordagens imprescindíveis para a apropriação da leitura e da escrita por um grupo de crianças da última fase do ciclo de alfabetização, uma vez que algumas dessas crianças passaram pelos primeiros anos do ciclo, chegando ao terceiro ano sem estarem alfabetizadas. Buscamos trabalhar as relações entre sons e letras e letras e sons relacionando-as à compreensão de nosso sistema de escrita alfabético-ortográfico em uma perspectiva discursiva de linguagem, tomando o texto como a unidade fundamental de ensino da língua materna.

Já nos primeiros contatos com as crianças, alguns questionamentos e inquietações passaram a permear a nossa mente: por que essas crianças passa-

ram esse tempo na escola e ainda não estavam lendo e produzindo textos? O que as crianças dizem sobre essa “suposta” dificuldade que apresentaram durante o processo de alfabetização na escola? Em que medida os enunciados das crianças podem ser considerados em seu processo de apropriação das relações sons e letras e letras e sons? Como trabalhar a dimensão linguística, sem desconsiderar a dimensão discursiva da alfabetização nesse processo? Como planejar propostas didáticas do processo *ensinoaprendizagem* das relações sons e letras e letras e sons em contextos de interlocução, considerando a discursividade e as subjetividades dos sujeitos em estudo? Acreditamos que algumas possibilidades de respostas a essas perguntas poderão ser notadas ao longo das narrativas.

No primeiro capítulo, teceremos narrativas sobre a nossa trajetória profissional como professora alfabetizadora e como fui me constituindo ao longo dos anos, evidenciando as transformações ocorridas, partindo da utilização de diferentes métodos de ensino, no início da carreira, passando pelo construtivismo, chegando à perspectiva discursiva, a qual nos permite desenvolver uma prática mais profícua e eficaz para alfabetizar as crianças.

No segundo capítulo, apresentaremos os nossos diálogos com Bakhtin (2006 e 2011), sobre a constituição dos sujeitos a partir da interação com seus pares e com Vigotski na busca de uma fundamentação teórica sobre mediação pedagógica no estudo das relações sons e letras e letras e sons, sobre desenvolvimento e aprendizagem; com Geraldi (1997, 2012, 2015), que traz o texto como unidade básica de ensino da língua materna; o conceito de alfabetização de Gontijo no texto de Gontijo, Costa e Oliveira (2019), e outros autores que ancoram suas pesquisas na perspectiva bakhtiniana e entendem a linguagem como um processo de interação verbal em uma perspectiva enunciativa-discursiva. Assim como eles, entendemos também que as abordagens realizadas com as crianças em fase de alfabetização devem considerar o contexto histórico e social em que estas estão inseridas, bem como as interlocuções realizadas durante todo o processo de alfabetização das mesmas.

No terceiro capítulo, narraremos o início do diálogo com as crianças no campo de pesquisa e no quarto capítulo, *Trabalho com as relações sons e letras*

e letras e sons: do treinamento à busca de compreensão ativa e responsiva, pelas crianças, as narrativas giram em torno do diálogo com e das crianças em busca de uma maior compreensão das relações sons e letras e letras e sons, por parte das mesmas.

No quinto capítulo *Por uma abordagem discursiva no trabalho educativo com as relações sons e letras e letras e sons: erro ou busca de compreensão ativa e responsiva pelas crianças?*, iniciaremos as narrativas mostrando o medo de errar que, inicialmente, havia por parte das crianças ao produzir textos e como esse medo foi sendo vencido por meio do diálogo, possibilitando a apropriação dos conhecimentos que envolvem a leitura e a produção de textos.

No sexto capítulo *Por uma abordagem discursiva no trabalho educativo com as relações sons e letras e letras e sons: aspectos interdiscursivos*, narraremos sobre o trabalho desenvolvido considerando os referidos aspectos no processo de alfabetização das crianças.

No sétimo capítulo, *Por uma abordagem discursiva no trabalho educativo com as relações sons e letras e letras e sons: leitura e produção de textos*, narraremos sobre o trabalho desenvolvido integrando a leitura e a produção de textos ao estudo das relações sons e letras e letras e sons. Vale ressaltar que buscamos fazer do diálogo o elemento constitutivo de todo o nosso trabalho de ensino da língua materna.

Nessa perspectiva, enfatizamos também que entendemos que a linguagem, como atividade meramente humana, se constrói a partir da interação e o diálogo permeia, não somente o processo *ensinoaprendizagem*, como também todas as formas de expressão pelas quais todos os sujeitos vivenciam dentro e fora dos muros da escola.

Finalmente, convocamos o leitor atento a dialogar com o texto que ora se apresenta, não aceitando passivamente o conteúdo nele contido como algo pronto e acabado, dando a ele, nesse constante processo de interação, o sentido a partir de suas experiências, suas vivências, seus conhecimentos.



Sumário

■ Capítulo 1

Narrativas da trajetória de uma professora em constante transformação 10

■ Capítulo 2

Discursividade e interação no estudo das relações sons e letras e letras e sons 16

■ Capítulo 3

Práticas discursivas: início dos diálogos com as crianças 26

■ Capítulo 4

Trabalho com as relações sons e letras e letras e sons: do treinamento à busca de compreensão ativa e responsiva, pelas crianças..... 45

■ Capítulo 5

Por uma abordagem discursiva no trabalho educativo com as relações sons e letras e letras e sons: erro ou busca de compreensão ativa e responsiva pelas crianças? 54

■ Capítulo 6

Por uma abordagem discursiva no trabalho educativo com as relações sons e letras e letras e sons: aspectos interdiscursivos..... 90

■ Capítulo 7

Por uma abordagem discursiva no trabalho educativo com as relações sons e letras e letras e sons: leitura e produção de textos..... 124

■ Capítulo 8

A última palavra?..... 160



Prefácio



1

CAPÍTULO

Narrativas da trajetória de uma professora alfabetizadora



Metamorfoses na vida
São tão certas como o vento
Quando o professor é novo
Tem sua fase de ovo
Que muda ao longo do tempo

O código era o que importava
“O boi baba” era o texto
Ler sílabas, palavras, frases
Melhor se memorizassem
Sem se importar com o contexto

Na trajetória de larva
Eu nem pensava em voar
Usava como os demais
Métodos tradicionais
A fim de alfabetizar

Fase difícil! Eu sei
Que já passou, é verdade
Mostrar seu conhecimento
Refletir em algum momento
Em que oportunidade?

Às vezes usava a cartilha
Para ensinar a lição
Desse modo eu aprendi
Assim escrevi e li
Essa era a reflexão

O casulo era cortado
Quando a frase era lida
Mas não se tornava leitor
Seguia sem ser autor
A se arrastar pela vida



Porém, não parei aí
De larva passei a pupa
Comecei a estudar
Outros modos de ensinar
Para diminuir minha culpa

O construtivismo chegou
Continuavam as mudanças
Crianças lendo e escrevendo
Seus problemas resolvendo
Renasceu a esperança

Escrever listas de palavras
Fazia parte da prática
Trava-línguas viram textos
Usados como pretextos
Tinha que mudar a tática

A proposta agora é outra
Enfim acaba o dilema
Basta a criança querer
Aprende a ler e escrever
Não vamos ter mais problemas.

Esse foi um pensamento
Que vimos cair no abismo
O problema continua
Não se lê, não se pontua
É o fim do construtivismo?

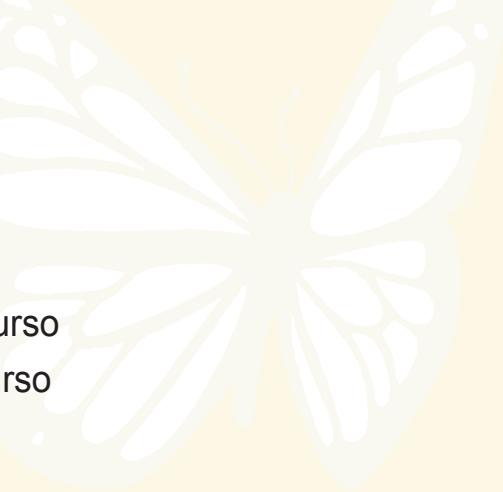
Sou ainda inacabada
Mas aprendi a voar
Considerando o discurso
Percebo nesse percurso
O sentido de ensinar

Nessa abordagem também
Há sentido no aprender
É devolvido à criança
O respeito à sua infância
Direito em ler e escrever.

Na abordagem discursiva
Há muita reflexão
O discurso é respeitado
O texto é considerado
Lugar de interlocução.

A criança vê no texto
Um lugar de interação
As produções de sua vida
São o ponto de partida
Pra sua alfabetização.

Ensino exige pesquisa
Então eu fui pesquisar
Com uma prática discursiva
Tornei-me mais criativa
Mais alto posso voar.





O poema acima retrata a minha trajetória profissional, desde março de 1991 como professora substituta numa classe de alfabetização (primeira série), até os dias de hoje, como professora alfabetizadora e estudante do Mestrado em Educação da Ufes. Freire, no livro *A pedagogia da autonomia*, fala sobre o inacabamento do ser humano e esse poema corrobora a ideia de Freire. Esse inacabamento tem me tornado capaz de intervir no mundo, capaz de comparar práticas para transformá-las, decidir sobre o que é melhor para alfabetizar as crianças, de romper com métodos que amarram e sufocam ao invés de libertar e capaz de escolher, em um obstinado processo de interação com as crianças, com os meus pares, continuar constituindo-me como uma professora discursiva, o que nem sempre foi assim.

No início da minha trajetória profissional, estava em voga no cenário educacional brasileiro o construtivismo e a psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que é “[...] a teoria que mais fortemente orientou as políticas de alfabetização na década de 1990 e início dos anos 2000 [...]” (GONTIJO, 2014, p. 35). No entanto, iniciei a minha carreira utilizando os métodos tradicionais de ensino, fossem eles analíticos (parte do todo - palavração, sentencição, contos ou historietas - para as partes) ou sintéticos (parte das partes - letras e sílabas - para o todo).

Nesse contexto, como professora substituta em uma turma de primeira série, utiliza-va o Método da Abelhinha que, segundo Carvalho (2005), foi apresentado por suas autoras - Alzira S. Brasil da Silva, Lúcia Marques Pinheiro e Risoleta Ferreira Cardoso - como um método misto do tipo fonético. O método apresenta “[...] uma série de histórias, meio que “sem pé e sem cabeça”, cujos personagens estão associados à letras e sons [...]” (CARVALHO, 2005, p. 26).

Em 1993, retornei à escola novamente como professora em uma turma de primeira série, dessa vez como professora efetiva da rede municipal de ensino de Vila Velha. Tentava trabalhar na chamada linha construtivista, entretanto mantinha uma fidelidade ao trabalho com as sílabas porque assim eu havia sido alfabetizada na década de 1970, com a Cartilha Caminho Suave. Vez ou outra tentava enriquecer minhas aulas com músicas, brincadeiras, histórias etc. Os textos eram pouco explorados.



Naquela época, para ser professora bastava apenas o curso do Magistério. E foi somente no ano de 2001 que ingressei no curso de Pedagogia, iniciando um processo de reflexão um pouco mais profunda sobre os caminhos que deveria tomar para a formação de sujeitos mais críticos, capazes de atuar na transformação da sua realidade.

No ano de 2003, cursei o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), um programa lançado pelo MEC no final do ano 2000 que tinha como base os estudos da Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro, rompendo, de uma vez por todas, com o ensino baseado em sílabas. Foram dez anos trabalhados com trava-línguas, parlendas (textos que se sabe de cor), outros textos com rimas e palavras que se repetiam, pois acreditava que “[...] essas características ajudariam a percepção pelas crianças das semelhanças e diferenças gráficas nas palavras [...]” (GONTIJO; COSTA; OLIVEIRA, 2019, p. 20), ou seja, a unidade de ensino da língua era a palavra.

Costa (2017), assinala a importância das contribuições das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky para a educação, entretanto considera que a apropriação do conhecimento não se dá somente por meio da relação da criança com o objeto, como preconizavam Ferreiro e Teberosky, mas sim pela mediação e pelas relações estabelecidas com outros sujeitos, com as redes de conhecimento e saberes de um determinado contexto social.

Apesar da boa aceitação por parte da maioria dos/as professores/as e do avanço e das contribuições que esses estudos trouxeram à alfabetização, hoje percebemos que essa prática de ensino privilegia tão somente os aspectos linguísticos e os textos usados como pretextos para se alfabetizar as crianças. Penso que elas utilizam a língua como forma de interação social nas diversas possibilidades existentes na escola. Assim vão se constituindo como sujeitos e os aspectos discursivos devem ser considerados nesse processo. Nessa direção, concordo com Bakhtin (2011, p. 261), quando afirma que



[...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...].

Vivemos nos comunicando nas diferentes esferas de atividades em nosso cotidiano por meio dos textos e/ou enunciados orais e escritos em um processo de constante interação e nós, professores, precisamos pensar em instaurar práticas que considerem esses aspectos. De acordo com Nogueira (2017), as relações de ensino são cotidianas e constituem-se dialeticamente nas condições históricas concretas, nos modos de participação e interação de alunos e professores.

Em julho de 2012, foi instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A força da teoria construtivista aparece na fundamentação dos textos sobre o processo de alfabetização. No entanto, percebe-se que a base que sustenta a ação de formação do PNAIC é o discurso da alfabetização na perspectiva do letramento. Desse modo, inferimos que, nesses materiais, a alfabetização é vista como a aquisição das habilidades de codificação e decodificação.

Em contrapartida, a Universidade Federal do Federal Santo (Ufes), por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização Leitura e Escrita (Nepales), realizou ressignificações, dando novos contornos aos conteúdos apresentados nos cadernos do Pnaic, em uma perspectiva segundo a qual toma-se o texto como unidade de ensino da língua, articulado à concepção de linguagem como atividade discursiva e dialógica, visando a um processo de interação verbal com produção de sentidos, diferente de todas as tendências anteriores de práticas de alfabetização que tomam a língua unicamente como um sistema de normas.

Embora as teorias construtivistas estivessem solidificadas em minha prática, em minha mente e em minha vida, estava determinada a iniciar um



processo de desconstrução, sentindo-me provocada a buscar “novos” conhecimentos, incorporando um conceito de alfabetização mais abrangente, que considerasse indispensável o trabalho articulado das suas dimensões (linguística e discursiva), um conceito de alfabetização que, para Gontijo (2008, p. 198), “[...] é uma prática social e cultural em que se desenvolvem a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras [...]” e letras e sons.

Passei a refletir sobre esse conceito, considerando os enunciados concretos que permeavam (e permeiam), não só a sala de aula, mas a escola como um todo, convencida agora de que as crianças são sujeitos dialógicos com necessidades de enunciarem-se com direito a apropriarem-se do sistema da portuguesa em contextos reais e significativos de leitura e produção de textos, e passei a considerar a importância de planejar o meu trabalho de forma mais organizada e intencional.

Método Abelhinha, método fônico, construtivismo, níveis de escrita, letramento. Ontem, em minha prática de ensino da língua materna, os aspectos linguísticos eram privilegiados. Pensava a língua como um sistema de normas e não atentava para os discursos das crianças e em suas necessidades de enunciação inerentes a todo ser humano. Hoje, acredito que as crianças utilizam a língua como forma de interação social e que vivemos nos comunicando nas diferentes esferas de atividades humanas. A escola nos dá inúmeras possibilidades de nos enunciarmos por meio dos textos orais e escritos que, por ela, circulam. No entanto, sei que ainda há muito que explorar dessa temática. As tensões em torno desse assunto são diversas. As dúvidas, inesgotáveis. Assim, a exploração pelos professores do emprego da língua em nossa sociedade é prática importante para a formação de cidadãos mais conscientes e desejosos em intervir em sua realidade para transformá-la.

Professora Nira

*Que concepção de
linguagem embasa sua
prática em sala de aula?*

2

CAPÍTULO

Discursividade e interação no estudo das relações sons e letras e letras e sons

Apresentaremos, a seguir, as discussões realizadas por Bakhtin (2006, 2011) e Geraldi (1997, 2012, 2016), no campo da linguagem, e por Vigotski, no campo da psicologia, especificamente a discussão que faz sobre desenvolvimento e aprendizagem, além de outros autores que se utilizam desses teóricos a fim de embasarem seus estudos e pesquisas.

Segundo Bakhtin (2006), a língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta. Assim, entendemos que o ensino do sistema de escrita da língua portuguesa, baseado na codificação e decodificação dos códigos linguísticos, tende a distanciar as crianças “[...] da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais [...]” (BAKHTIN, 2006, p. 101).

Nessa esteira discursiva, Gontijo e Schwartz (2009) concordam que as crianças na fase inicial da alfabetização precisam compreender as relações entre grafemas e fonemas e vice-versa. No entanto, esses aprendizes também



[...] precisam entender as características do discurso falado e do discurso escrito tendo em vista as suas diversas finalidades e circunstâncias de uso. [...] Ao escrever e ler, as crianças não apenas codificam sons, de acordo com as convenções ortográficas que regulam o sistema de escrita ou decodificam letras, mas produzem sentidos, sendo esse aspecto essencial ao processo ensino-aprendizagem da linguagem escrita [...] (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 19).

Nesse processo de produção de sentidos, de inserção das crianças no meio social em seu contínuo processo de interação com os outros é que, além de apropriarem da linguagem escrita, são impulsionadas, de acordo com Goulart e Santos (2017), à participação social e à ampliação da sua cidadania. Vontade política, viva e desafiadora que tem permanecido ao longo dos anos na história da alfabetização no Brasil.

A enunciação é estritamente de natureza social (BAKHTIN, 2006). A apropriação da linguagem deve ser concebida e admitida como o produto das relações sociais em um “[...] processo sócio-historicamente determinado, que possibilita a internalização do discurso exterior em discurso interior. É, pois, dentro desse contexto que o homem é entendido como um sujeito político, histórico e cultural [...]” (SCHWARTZ; BECALLI; CORNÉLIO, 2019, p. 53).

Diálogo

“ Refletir sobre que concepção de linguagem tem embasado o fazer pedagógico, se constitui também fator primordial para que o trabalho com estudo da língua materna em classes de alfabetização seja bem sucedido.”



No estudo da língua materna, especificamente das relações sons e letras e letras e sons, admitir a linguagem como forma ou processo de interação, entendendo o diálogo como uma característica da linguagem, é proporcionar aos sujeitos (crianças) constituírem-se como tais por meio da palavra alheia, visto que, segundo Moura e Miotello (2016, p. 130), “[...] a palavra do outro é fundante de cada de nós. Somos o que somos porque o outro dirigiu-nos sua palavra, enveredou signos na nossa direção, lançou-nos seus sentidos, seu modo de vida, seus querereres [...]” . Entendemos, como esses autores, que as interações, mesmo as que ocorrem na escola, é que vão constituindo o novo ser (MOURA; MIOTELLO, 2016). Bakhtin (2011, p. 379) reforça essa ideia, afirmando que, por palavra do outro,

[...] eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer outra palavra não minha. Neste sentido, todas as palavras (enunciados, produção de discurso e literárias), além das minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavra do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é uma reação às palavras do outro [...].

Assim, no processo de compreensão ativa e responsiva, segundo Geraldi (1997), a presença da fala do outro deflagra uma espécie de inevitabilidade de busca de sentido: essa busca deflagra que quem compreende se oriente para a enunciação do outro. “[...] Se fosse simplesmente apropriar-se de um sistema de expressões pronto, entendendo-se a língua como um código disponível, não haveria construção de sentidos [...]” (GERALDI, 1997, p.10), a que Bakhtin (2011) chama de respostas a perguntas. Segundo o autor “[...] aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 381). As crianças chegam à escola com inúmeras perguntas. Faz-se necessário estabelecer espaços de diálogos a fim de que essas perguntas sejam respondidas, suas dúvidas sanadas, proporcionando momentos de reflexão, em um processo de produção de sentidos. Segundo Bakhtin (2011), o sentido sempre vai responder a certas perguntas trazidas pelas crianças.

Precisamos ampliar o debate sobre a problemática de se compreender a relação de simbolização entre as letras e os sons da fala, que Lemle (2009)



coloca como primeiro problema na alfabetização. Geraldi (2015) corrobora a ideia de Bakhtin ao afirmar que o processo de uso da língua demanda movimentos de reconhecimento e compreensão. O reconhecimento

[...] releva do conhecimento internalizado da língua e somente se faz explícito nas interlocuções entre falantes nativos [...] quando um recurso expressivo mobilizado é desconhecido ou deslocado dos seus usos mais frequentes. Assim, tanto um item lexical desconhecido, quanto uma metáfora inusitada ou uma estrutura sintática mais complexa com enunciados intercalados [...], levam os interlocutores a prestarem atenção ao que diz para, reconhecendo os recursos utilizados, partirem para a construção da compreensão [...] (GERALDI, 2015, p. 71).

Reconhecimento que leva à compreensão. Compreensão que se constitui elemento indispensável no processo *ensinoaprendizagem*, contribuindo para a mudança e o crescimento pessoal dos sujeitos da compreensão, posto que eles não podem excluir, segundo Bakhtin (2011, p. 378), “[...] a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos [...]”. A compreensão vai muito além do que é dito explicitamente e depende “[...] de elementos que vão desde informações dadas pelo contexto próximo até considerações de ordem mais ampla como lugares sociais, ideologias, história cultural etc. [...]” (GERALDI, 2015, p. 71).

Concordamos com a ideia de Bakhtin (2011), segundo a qual para que haja compreensão é necessário estabelecer limites essenciais e precisos do enunciado. Para o autor, a compreensão e o domínio de um determinado sistema de signos (de uma determinada língua, por exemplo), é uma das diferentes modalidades de formas de compreensão [...]” (BAKHTIN, 2011). Segundo Geraldi (2015, p. 72), ao manusear diferentes textos do Círculo de Bakhtin, pode-se concluir que “[...] a compreensão se constrói no processo de interlocução e que nem sempre os elementos necessários a esta construção estão previamente definidos [...]”. Vai depender das experiências, do conhecimento de mundo dos sujeitos envolvidos. Segundo Geraldi (1997, p. 18), nas ações linguísticas



[...] há já ações de reflexão sobre a linguagem. E não poderia deixar de ser assim, ou a linguagem não seria o que é. Se entendermos a linguagem como mero código, e a compreensão como decodificação mecânica, a reflexão pode ser dispensada; se a entendermos como uma sistematização aberta de recursos expressivos cuja concretude significativa se dá na singularidade dos acontecimentos interativos, a compreensão já não é mera decodificação e a reflexão sobre os próprios recursos utilizados é uma constante em cada processo.

As crianças na fase inicial da alfabetização têm um longo caminho a percorrer até tornarem-se leitoras e produtoras de textos e, nesse processo, estão sempre em busca dessa compreensão. Os métodos de alfabetização, geralmente, não têm dado conta efetivamente dessa formação. Possivelmente, isso deve-se ao fato de se pensar a língua como um sistema de formas, desconsiderando as singularidades dos sujeitos e a falta de estabelecimento de limites dos enunciados, para que as crianças compreendam aquilo que estão estudando. É essencial trabalhar os aspectos linguísticos e cabe ao professor alfabetizador, ao pensar o estudo das relações sons e letras e letras e sons, “[...] focalizar a interação verbal como o lugar da produção de linguagem e dos sujeitos que, neste processo, se constituem pela linguagem [...]” (GERALDI, 1997, p. 6) e estar atento à constância da reflexão pelas crianças nos momentos cruciais da aprendizagem. Estudar algumas questões básicas concernentes ao processo *ensinoaprendizagem* da leitura e da escrita, também, é fundamental e tomar a linguística como objeto de estudo pode ser primordial para aqueles que se ocupam em alfabetizar.

Para Zanella (1994), o soviético Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1924) também traz grandes contribuições para a Educação e uma delas consiste na forma como compreendeu a relação desenvolvimento/aprendizagem e a criação do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal com originalidade. Segundo a autora, o materialismo histórico e dialético, que se constitui como sua matriz epistemológica, considera que, ao produzir o meio em que vive, o homem também vai se produzindo; ou seja, o homem é determinado historicamente e é, ao mesmo tempo, um agente determinante da história. Vygotsky



considera que a constituição do sujeito é um movimento dialético entre aprendizagem e desenvolvimento e que estes inter-relacionam-se desde o nascimento da criança (ZANELLA, 1994). A autora continua asseverando que

[...] Vygotsky¹ entende que o desenvolvimento humano compreende dois níveis: o primeiro é o nível de desenvolvimento real, que compreende o conjunto de atividade que a criança consegue resolver sozinha. Esse nível é indicativo de ciclos de desenvolvimento já completos, isto é, refere-se às funções psicológicas que a criança já construiu até determinado momento [...] (ZANELLA, 1994, p. 1).

Segundo a autora, o nível de desenvolvimento potencial, que é o segundo nível, para Vygotsky é muito mais indicativo do desenvolvimento da criança que o nível de desenvolvimento real, pois este último refere-se a ciclos de desenvolvimento já completos, é fato passado; o que se refere ao futuro da criança é o nível de desenvolvimento potencial, considerado como um conjunto de atividades que a criança não consegue realizar sozinha mas que, com a ajuda de alguém que lhe dê algumas orientações adequadas (um adulto ou outra criança mais experiente), ela consegue resolver (ZANELLA, 1994).

Fazendo referência a Vygotsky, afirma ainda que a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial caracteriza a *Zona de Desenvolvimento Proximal*: “[...] a Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presente-mente, em estado embrionário [...]” (VYGOTSKY, 1984, p. 97 apud ZANELLA, 1994, p. 1). Sobre essa temática, Rego (2017, p. 108), afirma que a escola

[...] desempenha bem seu papel na medida em que partindo daquilo que a criança já sabe, o conhecimento que ela traz do seu cotidiano, suas ideias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, suas teorias acerca do que observa no mundo, ela for capaz de ampliar e desafiar a construção

1 A palavra “Vygotsky” foi grafada dessa maneira pela autora ao longo do seu texto.



de novos conhecimentos, na linguagem vygotskiana, incidir na zona de desenvolvimento potencial dos educandos. Dessa forma poderá estimular processos internos que acabarão por se efetivar passando a constituir a base que possibilitará novas aprendizagens.

Rego (2014) afirma que, segundo a teoria histórico-cultural, o indivíduo se constitui enquanto tal por meio de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes e não somente pelo processo biológico de maturação. A autora afirma que “[...] as funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação (por intermédio da linguagem) do legado cultural do seu grupo [...]” (REGO, 2014, p. 109).

Vigotski considera a linguagem o mais importante instrumento simbólico de mediação do comportamento e, segundo Freitas, Bernardes, Sampaio e Pereira (2015), é na coletividade, nas informações, nos valores e objetos presentes e disponibilizados por cada sociedade que os sujeitos vão construindo sua visão de mundo e de si próprio, se (re)criando enquanto ser humano. De acordo com Pino (2000), Vigotsky está sempre afirmando o papel do outro na constituição cultural do homem e como nos tornamos nós mesmos através do outro. Para ele, no caso da criança, o desenvolvimento estaria irremediavelmente comprometido sem a ajuda e a presença constante do outro. “[...] a mediação do outro tem um sentido muito mais profundo, fazendo dele a condição desse desenvolvimento [...]” (PINO, 2000, p. 65).

Desse modo, a perspectiva histórico-cultural de Vigotski apresentamos amplas e viáveis possibilidades de entender a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento por meio da mediação, considerando as experiências vividas pelas crianças. Nessa perspectiva, encontraremos os caminhos que facilitarão a investigação sobre a abordagem discursiva no processo *ensinoaprendizagem* sobre as relações sons e letras e letras e sons, pois entendemos que o conhecimento acontece a partir de um movimento de interação das várias relações entre os sujeitos aprendizes da língua materna e a mediação intencional realizada pelo professor.



Com um maior aprofundamento em algumas áreas de interesse da Linguística, poderemos entender como esse conhecimento pode explicar os fenômenos linguísticos que ocorrem na sala de aula nos momentos de estudo dessas relações, sem nunca perder de vista todos os aspectos que os permeiam. O sistema de escrita alfabético, como um artefato cultural, pode e deve ser ensinado às crianças que, por sua vez, aprendem quando lhes são possibilitados momentos de reflexão. A aprendizagem “[...] da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão [...]” (BAKHTIN, 1977 *apud* GERALDI, 1997, p. 17). No entanto, tomar o texto, mesmo que seja uma palavra, como a unidade de ensino da língua, como espaço interlocutivo, considerando as subjetividades, constitui-se um ato político essencial para a valorização dos discursos dos sujeitos, levando-os a participar de modo ativo e responsável de todo o processo.

Quando dizemos “mesmo que seja uma palavra”, não quer dizer uma palavra qualquer, solta, sem sentido. Nem quer dizer também que essa palavra deve compor uma lista de palavras obedecendo a um campo semântico. O que o autor quer dizer é que mesmo uma palavra pode ser considerada um texto a depender do contexto em que é empregada.

Propor uma abordagem em uma perspectiva discursiva implica em tomar o texto como unidade de ensino da língua. É focalizar a linguagem das crianças a partir do processo interativo e buscar compreender “[...] que a escrita de textos pelas crianças pode ocorrer em um jogo de negociações discursivas e troca de saberes [...]” (COS-TA, 2018, p. 63). É possibilitar a reflexão sobre a escrita e permitir que, com essa reflexão, as crianças deixem nos textos escritos por elas suas marcas, suas reclamações, seus dissabores, suas emoções. Implica abandonar práticas de produção de textos escolarizadas em que são negadas à língua “[...] algumas de suas características básicas de emprego, a saber: a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo [...]” (GERALDI, 2012, p. 126).



Concordamos com Geraldi (2012) quando diz que, para isso ser possível, é necessário haver uma clara concepção do que seja uma criança e do que seja uma língua e que “[...] a melhor maneira de fazer isso, sem que ter de passar por uma vasta literatura de psicologia e de linguística, é tornar-se um bom observador do que as crianças fazem diariamente ao nosso redor [...]”(GERALDI, 2012, p. 33). Refletir sobre que concepção de linguagem tem embasado o fazer pedagógico se constitui também fator primordial para que o trabalho com estudo da língua materna em classes de alfabetização seja bem sucedido.

Assim, pretendemos, por meio dos resultados da pesquisa realizada na escola, promover reflexões sobre uma abordagem discursiva no trabalho com as relações sons e letras e letras e sons, observando os aspectos discursivos que ocorrem nesse processo. Ao conceber a linguagem como uma prática social, dinâmica e carregada de signos ideológicos, propõem-se para o ensino de língua portuguesa atividades que integrem os outros pilares da alfabetização: leitura, produção oral e escrita de textos e análise linguística, a fim de tentar ultrapassar, como diz Geraldi (2012), a artificialidade que se institui na sala de aula e na escola quanto ao uso da linguagem, possibilitando assim o domínio da língua padrão em sua modalidade oral e escrita. Isso, por corroborarmos Bakhtin (2011, p. 265), quando afirma que “[...] a língua, passa a integrar a vida através de enunciados (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua [...]”.

Na perspectiva de propor uma abordagem de *ensinoaprendizagem* carregada de sentidos para as crianças, procuramos conceber o texto (ou discurso) como um lugar de interação, de diálogos entre os sujeitos que se constituem a partir também dessas interações; a leitura como a busca de significações, um processo de interlocução entre leitor/texto/autor e a análise linguística como uma oportunidade de reflexão sobre o fenômeno linguístico em suas manifestações concretas que são os discursos (Geraldi, 2012). Assim, ao entrar em contato com esta obra, os professores alfabetizadores terão oportunidade de refletir sobre as concepções de



linguagem que têm embasado a sua prática e sobre o modo como têm elaborado as suas aulas. Trata-se de uma oportunidade de assumir uma postura crítica diante do que lhe é ofertado para ensinar, rompendo com os paradigmas epistemológicos que tendem a favorecer unicamente a lógica do mercado e, como consequência, oportunizando a formação e a emancipação dos aprendizes da língua.

Provocação

Realizar mudanças é difícil, mas não é impossível. Precisamos dar o primeiro passo.

Você tem possibilitado, intencionalmente, a interação em sua sala de aula e considerado os conhecimentos e as experiências das crianças?

3

CAPÍTULO

Práticas discursivas: o início do diálogo com as crianças

A nossa proposta de estudos foi planejar abordagens que buscassem integrar a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa, a fim de possibilitar a apropriação das crianças das relações sons e letras e letras e sons por meio do diálogo, em uma perspectiva discursiva.

Após traçarmos o perfil da turma, foi que nos demos conta da situação concreta em que estávamos inseridos: uma turma contendo 23 crianças, 14 delas, com idade entre 8 e 11 anos, em sua maioria oriundas das classes populares, algumas delas residindo em uma favela localizada próximo à escola e que como dito anteriormente, chegaram ao 3º ano do ensino fundamental sem estarem alfabetizadas, aparentando uma baixa auto-estima, desacreditadas de si mesmas, sem perspectiva de futuro, considerando-se ineptas, incapazes de aprender a ler e escrever, sendo comprovado o contrário ao final da pesquisa.

Ao ser-nos passada a responsabilidade da alfabetização das crianças durante a realização do estudo, passamos a pensar em planejar abordagens



objetivando criar condições para que essas crianças pudessem refletir sobre a linguagem escrita em contextos dialógicos, e mais do que isso, tendo como ponto de partida para todo o processo de ensino da língua materna os textos orais e escritos produzidos por elas, privilegiando o diálogo.

Alguns questionamentos passaram a nos inquietar após o início do trabalho: por que essas crianças passaram esse tempo na escola e ainda não estão lendo e produzindo textos? O que as crianças dizem sobre essa “suposta” dificuldade que apresentaram durante o processo de alfabetização na escola? Em que medida essas falas das crianças podem ser considerados em seu processo de apropriação das relações sons e letras e letras e sons? Como trabalhar a dimensão linguística, sem desconsiderar a dimensão discursiva e a dimensão política da alfabetização nesse processo? Como planejar propostas didáticas de estudo das relações sons e letras e letras e sons em contextos de interlocução, considerando a discursividade e as subjetividades dos sujeitos em estudo?

É importante ressaltar que não temos a pretensão de trazer aqui todas as possíveis respostas para esses e outros questionamentos que surgiram no decorrer da pesquisa sobre esse tão complexo tema que é a alfabetização das crianças. De outro modo, objetivamos fomentar discussões sobre o que na aprendizagem da linguagem as crianças refletem e aprendem a partir dessas reflexões e das interações com seus pares.

Concordamos com Geraldi (1997, p. 51), quando afirma que “[...] não só a linguagem se constitui pelo trabalho dos sujeitos; também estes se constituem pelo trabalho linguístico, participando de processos interacionais [...]”, e com Bakhtin (2011), que diz que todos os enunciados que produzimos são palavras do outro e o processo de compreendermos a fala do outro e nos fazermos compreender pelo outro tem a forma do diálogo. Desse modo, ao planejarmos as aulas sobre o estudo das relações sons e letras e letras e sons, buscamos considerar os aspectos interacionais e a nossa constituição a partir do outro, levando em conta as subjetividades dos sujeitos da pesquisa.



Observamos que em pouco tempo, algumas crianças conseguiram avançar em seu processo de compreensão das relações sons e letras e sons. Isso, provavelmente devido às experiências que traziam dos anos passados na escola e aos contextos dialógicos aos quais se envolviam em situações de leitura e produção de textos durante a pesquisa. Ecoando a ideia de Geraldi (1997), reiteramos que os enunciados são produzidos em contextos de interações verbais, sejam eles orais ou escritos e considerá-los, relacionando-os com as experiências vividas pelas crianças ao longo do seu processo de escolarização, contribuiu para que algumas crianças logo mostrassem alguns avanços.

Buscamos, durante os estudos, nos momentos de leitura, promover espaços dialógicos, atentando para os enunciados das crianças, anotando, gravando em áudio ou vídeo, a fim de observarmos o que queriam dizer por meio desses enunciados. No entanto algumas crianças ficavam alheias aos fatos ocorridos na sala de aula, talvez um dos fatores seja o histórico de fracasso ocorrido na escola. A fim de exemplificar, apresentaremos o evento do dia da chegada de livros paradidáticos que tomamos emprestados que foram utilizados como apoio ao trabalho durante o tempo que estivemos na escola. No dia da chegada dos livros:

Fonte: acervo da autora (2019)



Interação na chegada dos livros



Leitura em dupla



Pesquisadora: *ei... crianças... tenho uma surpresa para vocês...*

Crianças: *oba:::::*

[

Crianças: *é o que... tia?*

Pesquisadora: *estão aqui nessa caixa... e tenho certeza que vocês vão gostar... vocês vão aprender muito com eles... vão poder viajar... sonhar... vão ajudar muito vocês*

[

Crianças: *são livros ((todas já estavam em pé em volta da caixa... empolgadíssimas))*

Pesquisadora: *os livros estão aqui para serem bem usados... no final do ano não podem estar novos assim... certo?... podem escolher os livros para ler sempre que quise-rem... eles são nossos enquanto estiverem aqui... temos que tomar cuidado com eles... mas vocês podem ler à vontade... eu também vou ler para vocês*

[

Ica: *eu nunca vou ler para as pessoas em voz alta... nem adianta... eu nunca vou ler*

Pesquisadora: *por que está dizendo isso?... por que acha que nunca vai ler?*

Ica: *porque eu tenho medo...*

Pesquisadora: *medo de que... gente?...*

[

Ica: *medo de errar... todas as vezes que eu tentei ler do meu jeito... perto dos meus colegas... eles me zoaram*

Pesquisadora: *mas isso pode mudar... você acredita nisso?*

Ica: *eu não acredito... eu não vou conseguir ler porque já tentei muitas vezes*

Pesquisadora: *você vai conseguir... tem que acreditar...*

Ica: *eu só leio para a minha mãe... leio baixinho*

Pesquisadora: *por que... Ica?*

Ica: *eu tenho vergonha... ((pausa)) tenho medo também*

Pesquisadora: *mas isso vai mudar... Ica... pode ter certeza*



Esses sentimentos de medo e vergonha do Ica não o impediu de demonstrar empolgação com os livros, depois de um tempo. As crianças foram manuseando os livros de maneira aleatória a fim de observarmos os que mais interessariam às mesmas. Enquanto escolhiam os livros, compartilhavam ideias, faziam indicações, mostravam as figuras umas para as outras. Até mesmo as que ainda não sabiam ler. Menos o Ben. Ele não parecia animado o que despertou-nos o interesse de observá-lo mais atentamente. Ele pegou um livro, foi virando as páginas devagar, parecendo estar tentando ler com os olhos. Pouco depois, demonstrando irritação, jogou o livro sobre a mesa, voltou à sua carteira, pegou um papel e continuou um desenho que estava inacabado. A pesquisadora se aproximou e conversou com ele:

Pesquisadora: *ei... Ben... não vai escolher um livro... não?... por que você veio sen-tar?... olhe os seus colegas... eles estão se divertindo com os livros... e você?... não gostou da surpresa?*

Ben ((com lágrimas nos olhos)): *não... sei ler não... tia*

Pesquisadora: *eu entendo... Ben...mas olhe os seus colegas... nem todo mundo consegue ler sozinho... mas estão lá... perto dos livros... tentando ler as letras... lendo as imagens... aprendem a ler assim... lendo... vão aprender mais fácil*

Bem ((muito triste)): *não quero aprender... não... tia*

Pesquisadora: *por que não quer aprender?... não acha importante?*

Ben: *((sacudindo os ombros e continuando a desenhar não respondeu))*

Pesquisadora: *o que você está fazendo?*

Ben: *((olhando para a pesquisadora)) desenhando*

Pesquisadora: *deixa eu ver... que lindo... você gosta de desenhar?*

Ben: *((sorrindo)) gosto*

Pesquisadora: *e você gosta de desenhar o que?*

Ben ((sorriso mais largo)): *qualquer coisa... eu desenho tudo*

Pesquisadora: *nossa... que bom... quer ser desenhista profissional quando crescer?*

Ben ((sorrindo)): *quero*

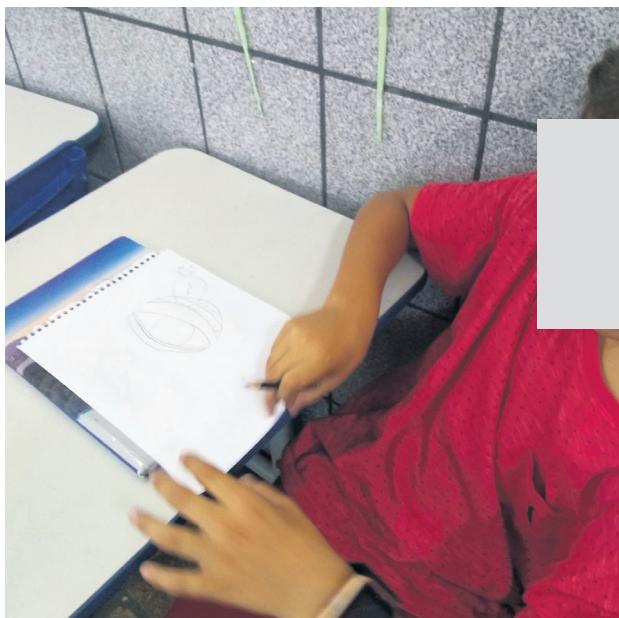
Pesquisadora: *então... precisa aprender a ler para isso... dá para ganhar*



um bom dinheiro sendo desenhista... sabia?

Ben ((voltando a desenhar em tom de irritação)) *já falei que não gosto de ler... não quero... não quero... não vou e pronto*

Fonte: acervo da autora (2019)



Ben conversando com a pesquisadora



Ben desenhando

Nesse momento, ele fechou as janelas para o diálogo. Ben estava com 11 anos, estava repetindo o 3º ano pela terceira vez e havia chegado até ali sem ao menos reconhecer todas as letras do alfabeto. Havia passado pelos anos iniciais e não estava alfabetizado apesar de ao falar, articular bem as palavras e produzir textos orais com facilidade. Sem falar na habilidade de desenhar que ele tinha e que nos despertou alguns questionamentos: Por que Ben não conseguiu alfabetizar-se? Onde está o erro? De quem é a culpa?

Existem milhares de “Ben” em nossas escolas. Crianças que são culpabilizadas por não aceitarem práticas que na maioria das vezes não lhes despertam nenhum interesse por serem cansativas e maçantes. Crianças que, provavelmente desenvolvem estratégias para recusar-se a aprender sobre a língua somente como um sistema de normas, fragmentada, distante de sua realidade. De acordo com Geraldini (1997), os alunos seguem a salmodiar de maneira monótona e cansativa, enunciados que não percebem; seguem a repetir passivamente juízos alheios; sendo educado na prática



incessante de copiar, conservar e combinar palavras desprovidas de sentido e desconhecimento da sua origem, gerando “[...] total indiferença aos seus fundamentos reais, o cidadão encarna em si uma segunda natureza, assinalada por hábitos de impostura, de cegueira, de superficialidade [...]” (GERALDI, 1997, p. 120).

Em direção semelhante, Smolka (2003) afirma que a escola tem se ocupado em ensinar as crianças a escrever, mas não a dizer; tem ensinado a repetir palavras e frases pela escritura, sem contudo, considerar o que pensam, o que escrevem o que dizem, o que escrevem como dizem para assim desarvorar as diferenças; a escola tem se ocupado em ensinar às crianças a ler sílabas, palavras e textos, sem se importar coma produção de sentidos, deixando de lado aqueles que não conseguem aprender o que ela ensina, culpando-os pela incapacidade de entendimento e de compreensão.

No decorrer da pesquisa, ao ouvirmos enunciações similares às de Ben, sentíamonos provocados a pensar em práticas educativas nas quais essas crianças pudessem participar ativamente do seu processo de apropriação das relações sons e letras e letras e sons por meio dos diálogos traçados com a turma a cada encontro, provocando-os a interagirem com

Diálogo

“...os enunciados são produzidos em contextos de interações verbais, sejam eles orais ou escritos e considerá-los, relacionando-os com as experiências vividas pelas crianças ao longo do seu processo de escolarização, contribuiu para que algumas crianças logo mostrassem alguns avanços.”



os textos em momentos de leitura e, a partir desses diálogos produzirem os seus próprios textos. Entendemos que as crianças são seres dialógicos e sociais em constante constituição por meio das interações vivenciadas ao longo da sua vida. Assim, para investigá-las, segundo Soares (2006), devemos nos organizar de forma a permitir que estas tenham oportunidade de serem atores do processo de investigação, aspecto que depende muito mais da organização das estratégias de investigação que é realizada pelo pesquisador, do que das próprias crianças.

Ainda de acordo com Soares (2006), a partir dos processos histórico-sociais e das relevantes contribuições das diversas áreas de conhecimento, as crianças são vistas como sujeitos concretos que integram uma construção social que vai se transformando com o passar do tempo, variando entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade. No entanto, isso nem sempre foi assim.

Ao desenvolvermos uma investigação com as crianças, pretendíamos, de alguma forma, resgatar a voz e a ação das crianças, as quais, segundo Soares (2006, p. 26), “[...] tinham ficado invisíveis nas investigações que sobre elas tinham vindo a ser desenvolvidas ao longo de todo século XX [...]”. Delgado e Muller (2005), afirmam que geralmente as pesquisas apresentam análises indiretas sobre as infâncias. Pesquisam sobre os diversos aspectos escolares. Contudo, segundo as autoras, as crianças têm sido pouco observadas como os principais atores da sua socialização. Afirmam também que quando envolvemos as crianças em nossas pesquisas podemos salvá-las do silêncio e da exclusão em que as mantiveram os trabalhos mais tradicionais.

A participação ativa das crianças nas pesquisas e estudos sobre temas que lhes dizem respeito, de acordo com Fernandes e Tomás (2011), constituem-se em intensos e complexos desafios para os pesquisadores. Os autores subdividem esses desafios em dois planos: o teórico e o metodológico. No plano teórico se afirma a participação das crianças enquanto princípio para a consolidação da sua imagem como sujeito ativo



de direitos, atores sociais com espaço na sociedade. O metodológico prima pela ultrapassagem do legado epistemológico do déficit da racionalidade e competência das crianças, considerando-as enquanto objeto de investigação autônomo e independente, enquanto sujeito de um processo de pesquisa, onde a sua voz e ação social são suscetíveis de serem analisadas a partir dela mesma.

Entretanto, esses desafios podem ser superados por meio do diálogo, considerando a importância do âmbito coletivo por onde “[...] as crianças negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e seus pares, negando o conceito de criança como receptáculo passivo das doutrinas dos adultos [...]” (POTKUL, 2019. p. 85).

O diálogo é combate e jogo, afirma Brait (2005, p. 319). “[...] jogo entre opiniões em confronto entre duas ou mais consciências, jogo que convida o público a participar do debate. Entrar na corrente do diálogo é renunciar á fala monológica, que seduz o outro de modo autoritário e impede a manifestação do diálogo [...]”.

Reconhecer que as crianças são sujeitos de direitos e que aprender a leitura e a escrita de maneira que lhes sejam dadas possibilidades de produzir sentidos, constitui-se fator importante, um direito básico que precisa ser respeitado. Ao longo dos anos, temos visto práticas de alfabetização que por vezes desconsideram esse direito, deixando marcas indeletáveis nas crianças. Fato ocorrido com os sujeitos da pesquisa. Crianças com idades entre nove e onze anos que iniciaram o ensino fundamental com seis anos, passaram anos a fio na escola sem aprender sequer todas as letras do alfabeto. O que pode ter acontecido nesse percurso?

Vale ressaltar que não é nossa pretensão responder a esse e outros questionamentos que permeiam o complexo universo da alfabetização. No entanto, ao longo do processo de pesquisa fomos observando alguns elementos que poderão contribuir com a discussão e reflexão sobre questões que envolvem o trabalho com as crianças em seu processo de apropriação da leitura e da escrita.



Um desses elementos provavelmente pode ser o diálogo. Nós, professores alfabetizadores escutamos pouco (ou quase nada), as crianças. Muitas vezes, não conseguimos ajudá-las por deixar de ouvir e refletir sobre o modo como elas aprendem, sobre como gostariam de aprender e o que está acontecendo por não estarem conseguindo aprender. Entramos em sala de aula com propostas pedagógicas prontas e não permitimos que tomem parte ativa nesse processo, silenciando-as de tal maneira, que o aprender torna-se totalmente sem sentido e um fardo difícil de suportar.

Como dito anteriormente, elas aprendem interagindo com o outro e esse processo de interação e aprendizagem tem início desde o seu nascimento. Assim, reconhecendo o papel ativo do outro no processo de comunicação discursiva, corroboramos a ideia de Bakhtin (2011), quando afirma que todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau e pressupõe não só a existência da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes com os quais seu enunciado se inter-relaciona com os enunciados alheios. Assim, a cada abordagem tentávamos provocar situações dialógicas, em que as crianças eram oportunizadas a estarem se pronunciando em contextos reais de enunciados concretos.

Percebemos ao longo da nossa trajetória em salas de alfabetização e também durante a pesquisa, que quando paramos para ouvi-las, para dialogar com elas a fim de tentar compreendê-las, alcançamos possíveis respostas para alguns questionamentos que, por vezes, supúnhamos não haver respostas. Sabemos que essas respostas não podem ser consideradas comuns a todas as classes de alfabetização. São vivências, culturas e conhecimentos diversos que carregam em seu bojo necessidades diversas e que somente poderão ser evidenciadas por meio do diálogo.

Nessa direção, adotamos a perspectiva bakhtiniana por considerarmos que esta traz inúmeras possibilidades de analisarmos o desenvolvimento dos sujeitos a partir das interlocuções que se darão ao longo dos estudos nos *temposespaços* da escola e por acreditamos que a maneira de potencializar o processo investigativo é considerar, assim como Costa e Perovano (2019),



esse movimento de interlocuções como um lugar de encontros, um espaço de diálogos e trocas, em que serão consideradas as vivências, práticas, contextos e histórias das crianças.

Os eventos e situações que serão apresentados e discutidos neste capítulo, têm como objetivos apontar como se deu a nossa inserção no campo de pesquisa e possibilitar a problematização e a reflexão acerca do processo de apropriação das relações sons e letras e letras e sons em uma perspectiva discursiva. Por vezes, ao pensarmos no tema da alfabetização, diante do cenário em que esta se apresenta atualmente, temos a impressão de que voltamos à estaca zero, que vamos começar tudo novamente. No entanto, os caminhos percorridos até o momento, os longos anos de experiência, o trabalho com formação de professores alfabetizadores e as experiências vividas no campo de pesquisa nos dão a plena certeza de que o movimento discursivo pode ser intensificado nas salas de alfabetização e as reflexões realizadas a partir das discussões acerca do assunto podem contribuir muito com esse processo. Essa é a esperança que nos move, que dá sentido aos estudos realizados até aqui e que estão longe de esgotarem-se. Concordamos com Nogueira (2017, p. 80), quando diz que a possibilidade de

[...] instaurar práticas de linguagem oral e escrita em salas de alfabetização depende, sobretudo, daquilo que é produzido e prevalece nas relações de ensino em cada contexto. As relações de ensino são cotidianas e dialeticamente constituídas nas condições históricas concretas, nos modos de participação e interação de alunos e professores, atravessados pelas concepções e observações dos professores [...].

Desse modo, diante da necessidade de promover a alfabetização das crianças da turma do 3º ano, os sujeitos da pesquisa, pensamos em refletir sobre o desenvolvimento de práticas que, sempre que possível, privilegiassem momentos de interlocução, buscando realizar um trabalho em que elas pudessem expor para os outros e para si mesmas o que pensavam, o que sentiam, o que concordavam ou discordavam etc., ou seja, um trabalho



que considerasse que a alfabetização não envolve apenas os processos de compreensão das relações fonemas e grafemas, mas também um processo de produção de sentidos (GONTIJO, 2008), para que a partir desses diálogos, pudéssemos elaborar as intervenções, provavelmente, mais adequadas às necessidades das crianças.

Tomamos por exemplo, o diálogo com o Santos² no primeiro contato com a turma no ato da apresentação da pesquisadora:

Pesquisadora: [...] quem de vocês gostaria de aprender a ler e escrever bem?...

Santos: aprender a ler não aprendi... mas eu já sei escrever

Pesquisadora: é mesmo... Santos?... que bom... e o que você sabe escrever?

Santos: tudo... tia... qualquer coisa

Pesquisadora: então fala para mim... o que já sabe escrever?

Santos: ((mostrando-se satisfeito)) eu já sei escrever tudo... tia... tudo mesmo... é só você passar aí no quadro que você vai ver... o que você passar aí... eu escrevo

(DIÁRIO DE CAMPO - 12/08/2019)

A escrita conforme Massini e Cagliari (1999), é a representação da linguagem oral tendo por objetivo a leitura. No entanto, essa nos parece uma definição, de certo modo, simplista. Geraldi (2015) amplia a discussão quando afirma que escrever não é somente um processo simples de transcrever a fala para a escrita, pois esse ato difere da fala em muitos aspectos. Segundo o autor, escrever é conscientizar-se da própria fala, prestando atenção aos recursos linguísticos no ato da elaboração do texto e que em todas as circunstâncias em que se fala ou se escreve há sempre um interlocutor (GERALDI, 2014). Inferimos, a partir da enunciação de Santos que os anos passados na escola fundamentaram a ideia de que escrever é a mesma coisa que copiar.

² Nome fictício, assim como todos os outros nomes de crianças que vão aparecer no texto, tendo como propósito preservar a identidade dos envolvidos na pesquisa.



Assim, o que ele demonstrava saber, naquele momento, era copiar do quadro, o que era entendido por ele como uma ação de escrever. Nossa aposta é que isso acontece por que não ocorria na sala de aula uma efetiva prática de leitura e produção de textos, na qual escuta-se e busca-se compreender o dizer do outro por meio da leitura e enuncia-se (diz ao outro) por meio da

produção de textos. Assim, alguns conhecimentos básicos que auxiliariam em seu processo de compreensão, apropriação e desenvolvimento da escrita eram ignorados pela escola. Tomar ciência desse fato no primeiro contato com Santos foi imprescindível para que os próximos contatos com ele e com a turma fossem carregados de intencionalidade, sobretudo no estabelecimento do diálogo com as crianças sobre as funções, os usos e principalmente o caráter discursivo da linguagem escrita.

Apesar de estarem no 3º ano do ensino fundamental, havia a necessidade de trabalharmos conhecimentos fundamentais para que as crianças avançassem em seu processo de alfabetização. Assim, de antemão, decidimos planejar uma atividade sobre a história da escrita, evento que ocorreu na biblioteca da escola e constatamos que não só o Santos como também as outras crianças do grupo desconheciam esse e outros conhecimentos tão necessários e que pareciam ter sido suprimidos ao longo do processo de alfabetização.

O trabalho educativo com os conhecimentos do sistema de escrita da língua portuguesa, dentre ele a história da escrita, é fundamental para que um sujeito se aproprie desses conhecimentos, podendo ser ensinado já no início do 1º ano do ensino fundamental. Segundo Gontijo e Schwartz (2009), podemos iniciar o trabalho com conhecimentos do Sistema de Escrita da língua portuguesa contando a história da escrita. Pretendíamos que as crianças puderam vivenciar algumas situações que as ajudariam a entender que podem ler muitos textos ou construir sentidos sobre os textos escritos, mesmo antes da efetiva apropriação dos conhecimentos referentes ao sistema de escrita que usamos em nossa sociedade. Para iniciar a conversa sobre essa questão, realizamos a leitura do livro de Ruth Rocha “O livro da escrita”



(Figura 1). Nossa intenção inicial, naquele momento, era instaurar um diálogo com as crianças sobre a historicidade da escrita, destacando o uso de desenhos, a presença de escritas pictográficas e ideográficas na atualidade, convivendo com a escrita alfabética e principalmente discutir as funções da escrita: registro, comunicação e regulação de comportamento.

Antes da leitura, iniciamos um diálogo com a intenção de provocarmos as crianças à produção de textos. A seguir, trecho do diálogo com as crianças:

Pesquisadora: *crianças... vamos pensar um pouquinho sobre a nossa escrita?... quem de vocês gosta de escrever?...*

Crianças: *((levantando a mão)) eu::::*

Pesquisadora: *ah...e o que gostam de escrever?... quando escrevem?*

Santos: *eu gosto de escrever tudo... eu escrevo tudo o que a tia passa no quadro*

Pesquisadora: *Santos...deixa eu te falar uma coisa... isso não é escrever... isso é copiar... então... o que é escrever?... vamos pensar um pouquinho sobre isso*

Alice: *escrever é quando você quer alguma coisa... aí você escreve... para ter... sai da cabeça*

Pesquisadora: *gente... olha o que a Alice está falando... prestem atenção... ela disse que quando a gente quer alguma coisa... a gente escreve para conseguir aquela coisa... quem concorda?*

Crianças: *((levantando as mãos)) eu::::::::::*

Pesquisadora: *mas é só quando a gente quer alguma coisa?*

Alice: *isso também... não é... tia?... a gente escreve um monte de coisas*

Lucca: *é mesmo...noticias...*

Pesquisadora: *isso... a gente escreve sempre que que tem necessidade... para não esquecer... para dar um recado... fazer um convite...*

Ica: *carta para a namorada ((risos))...*

Pesquisadora: *isso mesmo... então vocês concordam que aprender a escrever é muito importante em nossa sociedade?... e... como a gente escreve?... o que a gente usa para escrever?*

Crianças ((em uníssono)): *as letras:::*



***Pesquisadora:** isso mesmo... escrevemos com as letras do alfabeto... mas... como tudo começou?... será que só podemos usar letras para escrever ou existe outras formas de passarmos uma mensagem?... será que os homens sempre escreveram com essas letras que conhecemos hoje?... a história que vou ler para vocês vai falar um pouco sobre isso...*

Feitas essas considerações iniciais com as crianças, iniciamos a leitura do livro.

Fonte: Acervo da autora (2019)



Capa do livro sobre a história da escrita

O livro conta a história da escrita iniciando com as pinturas de touros, bisões, renas e cavalos que o homem fazia no interior das cavernas, passando pela escrita pictográfica e as mudanças que ocorreram até chegar aos símbolos que hoje conhecemos. Realizamos a leitura do livro em dois momentos (antes e após o recreio), iniciando com a exploração da capa, realizando pequenas paradas para chamar a atenção para alguns detalhes considerados mais relevantes. Enquanto as crianças estavam atentas, prosseguimos com a leitura. Após a leitura, travamos o seguinte diálogo



Pesquisadora: e aí?... gostaram da história?... como o homem fazia os seus registros antes das letras surgirem?

Lukinhas: ((levantando a mão)) eu sei... eu sei... ele desenhava

Pesquisadora: então... essa escrita tem nome... escrita pictográfica... como puderam perceber... não existe somente uma maneira de passarmos uma mensagem... vamos pensar no caminho de casa até aqui... vocês vêm alguma coisa escrita sem o uso de letras?... já viram?

Lucca: sim... umas placas

Alice: é... placas de trânsito

Pesquisadora: isso... as placas de trânsito são um bom exemplo de mensagens escritas muitas vezes sem o uso das letras do nosso alfabeto... e nós?... quando vamos escrever?... temos que usar só letras para escrever?

Crianças: não::::

Alice: acho que usamos as figurinhas também

Pesquisadora: e todo mundo entende?... aquele que recebe a mensagem?

Crianças: sim::::

Pesquisadora: então... crianças... quem gosta de desenhar?... agora vocês vão poder usando desenhos... vão escrever sem usar as letras... vão escolher um colega e vão pensar em algo que gostaria de dizer para ele... ou para ela... vão desenhar o que querem dizer... vamos fazer de conta que estamos vivendo há milhares de anos atrás e as letras ainda não foram inventadas... vocês vão escrever alguma coisa que querem dizer ao colega... vamos pensar... vamos imaginar que ele está longe e temos alguma coisa para falar com ele... vamos escrever... mas sem usar letras... o que podemos escrever?... o que a gente escreve para alguém que está longe da gente?

Lukinhas: uma carta

Pesquisadora: uma carta... alguém aqui já viu ou recebeu uma carta?

Ica: eu escrevi uma cartinha para a minha professora

Pesquisadora: e alguém já escreveu uma cartinha para a mãe?

Crianças: eu::::

Pesquisadora: então... quando a gente quer falar alguma coisa para



alguém que está distante de nós... podemos escrever uma carta... um bilhete... por exemplo... quando eu saí, a minha filha não estava em casa e eu deixei um bilhete na porta da geladeira dizendo que eu ia chegar mais tarde... a gente pode escrever um e-mail também...

***Ica:** e pode escrever no zap também, não é... tia*

***Pesquisadora:** isso... Ica... então... já escolheu para quem você vai escrever?... primeiro desenhando... depois usando letras.*

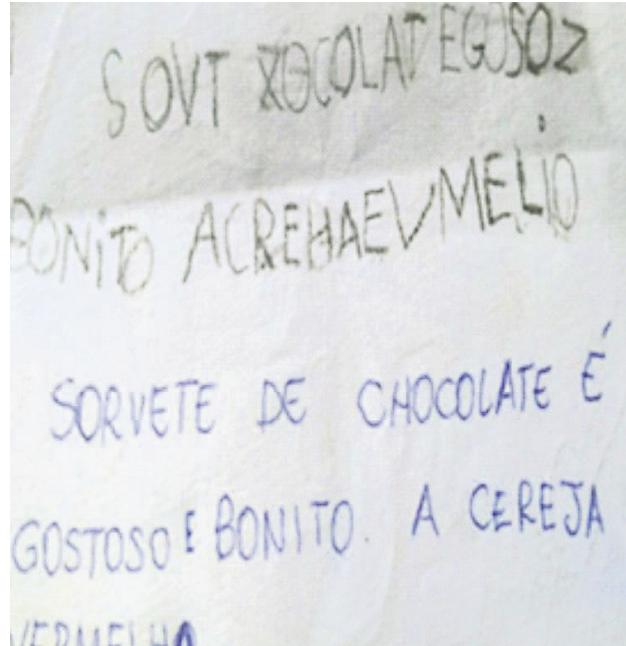
Essa conversa com as crianças foi importante porque, por meio dela, foi possível desenvolver uma reflexão sobre a história da escrita e suas funções, bem como ainda identificar algumas ideias que elas tinham em relação à linguagem escrita, entretanto nossa ideia principal era estabelecer um diálogo sobre os signos que utilizamos na linguagem escrita, tendo as letras como destaque, mas sem desconsiderar os diferentes signos ideográficos que utilizamos, como quando usamos a internet, por exemplo, que incorpora uma variedade desses símbolos, com os quais a maioria das crianças estão familiarizadas. É possível observar no cotidiano das crianças que muitas delas, na mais tenra idade, conseguem identificar símbolos ideográficos ou ícones em busca de algum tipo de conteúdo na web, como a busca de vídeos no YouTube, pesquisa no Google e outros.

A proposta era que “ escrevessem” algo para comunicar ao colega por meio do desenho, utilizando a escrita pictográfica, assim como vimos na história, considerando as condições de produção. Todavia, observamos que o diálogo e a interação realizados antes da produção foi insuficiente para que a escrita fizesse sentido. O que elas iriam escrever? Para quê? Para quem? A proposta não possibilitava às crianças registrarem uma ideia, documentar um fato, pela necessidade ou prazer em comunicar ou interagir com alguém (SMOLKA, 2003).

A fim de exemplificar, tomamos a atividade de Alice que desenhou um sorvete e, ao usar letras, escreveu: “O sorvete de chocolate é gostoso e bonito”; “A cereja é vermelha.” , mostrando que não tinha nada a dizer à Aline que foi a colega que Alice escolheu para enviar a mensagem.



Desenho feito por Alice



Oração escrita por Alice

Aquela mensagem não fazia nenhum sentido. O que Alice escreveu foi uma simples oração que provavelmente já estava habituada a fazer em suas atividades escolares. Para Bakhtin (2011), a oração é uma unidade significativa da língua e, por isso, conseguimos compreender o seu significado linguístico, porém, para o linguista, “[...] não é possível ocupar uma relação responsiva em relação a uma posição isolada se não sabemos que o falante disse com essa oração *tudo* o que quis dizer, que essa oração não é antecedida nem sucedida por outras orações do mesmo falante [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 287, grifo do autor).

Essa assertiva do autor nos fez refletir sobre práticas que desconsideram a linguagem como interação. Como era o nosso primeiro encontro com as crianças, tivemos a oportunidade de pensar formas de ressignificar nossas abordagens. Concordamos com Smolka (2003, p. 49), quando afirma que, em situações como essas na escola,

[...] o ensinar e o aprender a ler e escrever se deslocam e se diluem nas questões disciplinares. Assim sendo, o processo de alfabetização como interação e interlocução (convivência e diálogo) é totalmente desconsiderado. A alfabetização, na escola, contrasta violentamente



com as condições de leitura e escrita, movimentação e saturação de estímulos sonoros e visuais fora da escola. A leitura e a escrita produzidas pela/na escola pouco tem a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Funciona como um empecilho, um bloqueio à elaboração do conhecimento crítico. A alfabetização, na escola, reduz-se a um processo, individualista e solitário [...]

Assim como Alice, esse fenômeno ocorreu também com as outras crianças que ainda não estavam alfabetizadas, todavia, como quem ensina aprende ao ensinar, podemos afirmar que muito aprendemos com essa experiência. Aprendemos que, para que as crianças pudessem apropriar-se da leitura e da escrita, em hipótese nenhuma poderíamos desconsiderar os aspectos apontados pela autora. Possibilitar essa apropriação a partir dos diálogos, de suas experiências de vida, reconhecê-las como sujeitos ativos em seu processo de construção do conhecimento sobre a escrita, derruba as barreiras que as impedem de aprender.

Provocação

*Tudo faz mais sentido quando
relacionado às nossas experiências.
Procure dar mais sentido à sua prática.*

No processo de alfabetização das crianças, qual sentido que você tem buscado dar a escrita?

4

CAPÍTULO

Trabalho com as relações sons e letras e letras e sons: do treinamento à busca de compreensão ativa e responsiva, pelas crianças

É importante ressaltar que a instituição onde foi realizada a pesquisa atendeu somente às turmas do Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano), sendo três turmas de 3º ano: duas no turno matutino e uma no turno vespertino. Nas três turmas havia crianças oriundas de escolas contíguas, em sua maioria, sem estarem alfabetizadas, totalizando quase 30 crianças, número que daria para compor uma turma inteira, algumas delas repetindo o 3º ano. No ano de 2019, 617³ crianças foram reprovadas no 3º ano do ensino fundamental (EF) em língua portuguesa (sua língua materna), na rede municipal de ensino de Vila Velha, por não terem aprendido (pelos mais variados motivos), a ler e a escrever. O número de reprovados foi de 1.301 nos anos iniciais (1º ao 5º) EF, nesse mesmo ano.

Esses números chamam nossa atenção para o fato de essas crianças terem passado boa parte de suas vidas na escola, sem obterem o sucesso escolar que buscavam. Será que duzentos, quatrocentos, seiscentos, oitocentos

3 Número oficial fornecido pela Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha de crianças reprovadas no 3º ano do ensino fundamental e do 1º ao 5º ano do ensino fundamental no ano de 2019.



e até mil dias letivos não foi tempo suficiente para que essas crianças pudessem alcançar o pleno domínio da leitura e da escrita? Sabemos que estamos diante de um problema estrutural. No entanto, não podemos responder a essa pergunta sem considerar as concepções de linguagem que, segundo Geraldini (2016), têm embasado as práticas de ensino da língua materna.

A maneira como o professor concebe a linguagem é que vai determinar o modo como esse ensino é realizado. A escolha por uma concepção de linguagem traz implicações sobre o planejamento das aulas, interfere na escolha de metodologias, e uso de materiais, como também traz implicações diretas sobre a avaliação. Se pensarmos no processo de *ensinoaprendizagem* das relações sons e letras e sons, por exemplo, observaremos que as concepções de linguagem estruturalistas vão fundamentar práticas mecanicistas e repetitivas. Por outro lado, uma concepção de linguagem enunciativa-discursiva fundamentará práticas de uso da linguagem por meio da leitura e da produção de textos, sobre as quais incidirão as atividades epilinguísticas, nas quais as relações sons e letras e letras e sons são trabalhadas e refletidas por meio do fazer, ou seja, é lendo que se aprende a ler e é escrevendo que se aprender a escrever e/ou produzir textos.

Contudo, é sabido que às vezes os educadores não têm muita clareza a respeito dessa escolha, mas isso não anula o fato de determinadas formas de ensinar a língua materna estarem intimamente relacionadas a um modo de compreensão da linguagem, fator que incide diretamente no trabalho educativo e conseqüentemente na aprendizagem das crianças. Para Traváglia (1997, p. 21), “[...] o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino [...]”, o que justifica a importância de entendermos e refletirmos sobre as concepções de linguagem.

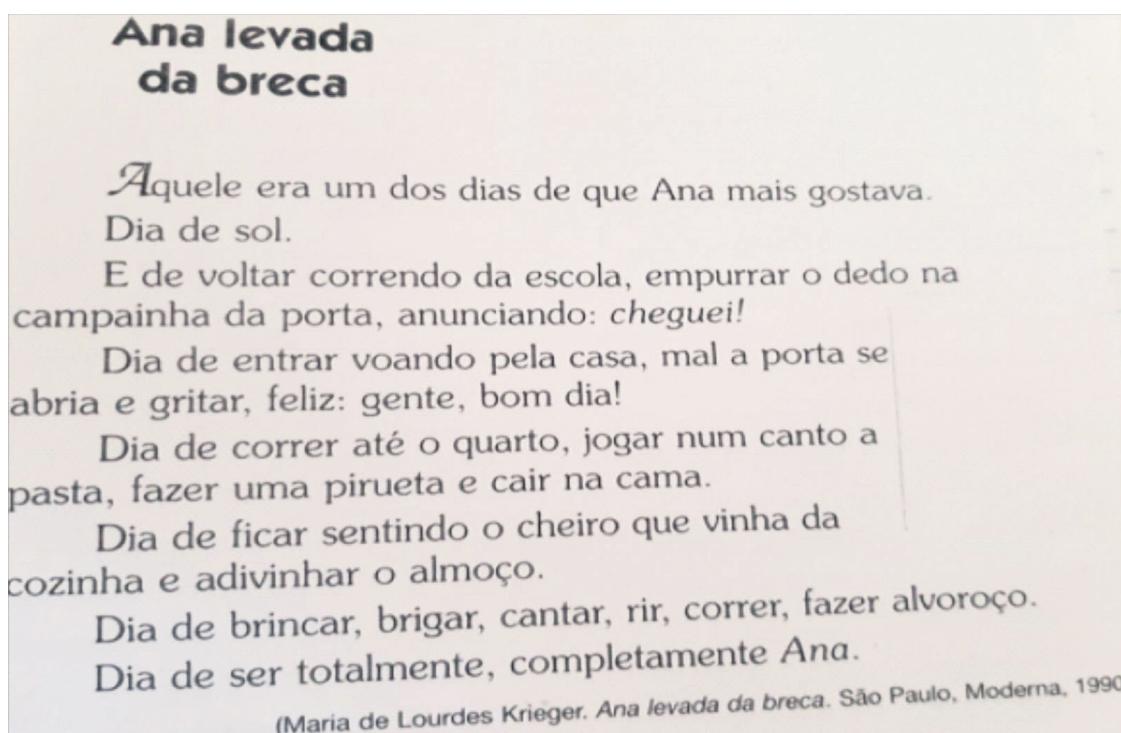
Na sala de aula onde realizamos a pesquisa, observamos que o trabalho com texto era realizado de modo a separar as crianças dos contextos sociais, sem possibilitar questionamentos e interações. As interlocuções das criança, geralmente, não eram consideradas, em nome de se manter a ordem e a disciplina



em sala de aula. Vale ressaltar, que o foco do nosso estudo não são as práticas de sala de aula. No entanto, cabe-nos aqui, assim como Costa (2013), considerar que a maneira como a linguagem é ensinada na escola influencia o desenvolvimento da linguagem na criança.

Precisamos evidenciar que, como dito anteriormente, chegamos à escola como professora a fim de auxiliar um grupo de 14 crianças em seu processo de alfabetização. Por vezes, era necessário retirar essas crianças da sala de aula a fim de realizar uma mediação qualificada. No entanto, muitas vezes o trabalho era realizado com toda a turma. No dia 13 de junho de 2019, chegamos à escola e a professora disse que não seria possível o trabalho com a alfabetização das crianças naquele dia pois ela iria dar teste de leitura. Perguntamos se esse teste seria com todas as crianças e a mesma respondeu afirmativamente, dizendo que o teste era para nota. Dois dias antes, as crianças receberam a cópia do texto “*Ana levada da breca*”, um fragmento retirado do livro de Maria de Lourdes Krieger (1990), com texto original contendo 31 páginas, reduzido para 12 linhas, provavelmente, pelo autor do livro didático de onde foi retirado.

Fonte: acervo da autora (2019).



Fragmento de texto utilizado para teste de leitura (13/06/2019)



Para realização do teste de leitura, as crianças, uma de cada vez, iam à frente, cumprimentava a turma dizendo “boa tarde”, iniciando a leitura após a resposta em câoro dos colegas. Notamos que o teste teve início com as crianças que liam com mais “autonomia”, as quais recebiam alguns elogios da professora. Era evidente o medo na face das crianças que ainda não sabiam ler ou liam com dificuldade. Umas roíam as unhas, outras balançavam as pernas, outras tremiam de medo. Na hora da leitura à frente algumas escondiam os rostos atrás do caderno e pareciam querer entrar nele a fim de sair daquela situação. Rafa foi uma dessas crianças que iniciou a leitura apresentando muita dificuldade. Silabava e articulava mal as palavras. O medo quase a paralisava.

Fonte: acervo da autora (2019)



Rafa participando de teste de leitura (13/06/2019)

Rafa: ((lendo)) dia de ser tota... totau... to-tal-me-te... totalmente... co-ple-to.. co-pletemeto Ana

Professora: ((alguns segundos depois)) oh... dona::: Rafa... a senhora não preparou a leitura em casa... não é?... tira o caderno da cara... eu estou falando com a senhora mesmo... a senhora viu como a senhora leu mal?... dois dias para você estudar um texto só... e a senhora sabe muito bem que para se ler... eu já ensinei... gente... olha no espelho... ensaia a leitura no espelho... errou?... volta de novo... pede ajuda para a mamãe... para o papai... para quem estiver dentro de casa... eu não compreendi a palavra... eu pergunto... mãe... que palavra é essa aqui...



porque não adianta chegar aqui e ler do jeito que você leu... porque passou dois dias... dois...

Essas orações proferidas pela professora mostram a concepção de alfabetização que ampara a sua prática na sala de aula. Observamos que o texto ali servia como pretexto para se “tomar a leitura” das crianças. Naquele momento, pensamos: que sentido aquela leitura fazia para as crianças? Que relação aquele texto poderia ter com as experiências das mesmas e seus contextos sociais? E mais ainda: Como despertar o gosto pela leitura, formando leitores nessa perspectiva de ensino?

[...] conquistar, motivar, facilitar, divulgar, despertar o interesse, de forma atraente, agradável afetiva... que atividade é esta, afinal, de que fogem os sujeitos sociais (os alunos são sujeitos sociais) que precisam ser conquistados para a ela aderirem ou a ela retornarem? Quando ler é se esforçar para descobrir os significados já fixados, a alegria de ler desaparece [...] (GERALDI, 2015, p.112).

Realmente, a alegria havia desaparecido até mesmo das crianças que sabiam ler. Restringir a leitura de textos à mera decodificação é desconsiderar qualquer possibilidade de interlocução e reduzir a língua a um mero sistema de normas, o que Bakhtin (2006), considerava um grande erro. O autor fez duras críticas ao objetivismo abstrato, segundo o qual a língua é um sistema de normas pronto e acabado, sendo Saussure seu principal representante; e ao subjetivismo idealista que diz que a essência da língua encontra-se na criação individual e a enunciação é considerada como resultado da expressão da consciência individual do falante. Para o autor, em um estudo de linguagem que desconsidera o contexto social, histórico e cultural dos indivíduos, como também as interações e interlocuções não haverá compreensão.

Na obra “Gramática e interação”, Travaglia (2016), apresenta três possibilidades distintas de concepções de linguagem. A terceira concepção é denominada linguagem como forma ou processo de interação. Nessa concepção, segundo Travaglia (1997, p. 23), a linguagem é concebida como “[...] um lugar



de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico [...]”.

Ao usar a língua, os sujeitos não só traduzem e exteriorizam um pensamento ou transmite informações a outrem, mas realiza ações, refuta, concorda, ou seja, atua sobre o interlocutor se constituindo e sendo constituído nesse processo. Segundo Gontijo e Schwartz (2009), os sujeitos são vistos como atores e construtores sociais, ativos que se constroem e são construídos dialogicamente por meio dos textos e das interações, ou seja, a interação verbal constitui a realidade fundamental da linguagem (BAKHTIN, 2006).

De acordo com Gontijo e Schwartz (2009), o trabalho com o texto nessa concepção, possibilita a reflexão pelas crianças sobre os efeitos dos sentidos do texto incididos sobre o leitor. As atividades de leitura possibilitam “[...] a exploração das condições de produção textual, a relação do tema abordado e dos discursos materializados em outros textos, as dimensões éticas, estéticas, políticas, as imagens que contribuem para a constituição de sentidos do texto e a discussão crítica [...]” (GONTIJO; SHWARTZ 2009, p. 94).

Desse modo, é necessário ressaltar que, embasados por essa concepção, ao desenvolvermos a pesquisa com as 25 crianças de uma turma

Diálogo

“ Perde-se o sentido da linguagem escrita quando no estudo das relações sons e letras e letras e sons privilegiamos somente o plano so-noro. E o que não tem sentido, também perde o seu valor.”



de 3º ano, 14 das quais sem estarem alfabetizadas no início da pesquisa, buscamos, ancorar o trabalho com a leitura, a produção de textos, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e as relações sons e letras e letras e sons, sobre o diálogo, que em um sentido amplo é o que caracteriza a linguagem (TRAVÁGLIA, 1997), como veremos nos eventos que se seguem.

Obviamente, as concepções de linguagem estão intimamente relacionadas a uma concepção e/ou conceito de alfabetização. No texto “Conceito de alfabetização e formação docente”, publicado em 2019 em coautoria com Gontijo, Costa e Oliveira (2019) realiza uma ampla discussão sobre o conceito de alfabetização que vem desenvolvendo ao longo dos últimos anos a partir do trabalho que realizou como professora alfabetizadora e, atualmente docente da graduação em Pedagogia e pesquisadora da área de alfabetização, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Se posiciona afirmando que a alfabetização é uma prática sociocultural em que as crianças, jovens e adultos, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos do sistema de escrita da língua portuguesa e com as relações sons e letras e sons, exercem criticidade, a criatividade e a inventividade (Gontijo, 2013). Sendo assim, o conceito de alfabetização de Gontijo, postula a integração dos aspectos discursivos e linguísticos da linguagem. Desse modo, compreendemos que as relações sons e letras e sons devem ser ensinadas integradas a leitura e a produção de textos.

Por outro lado, os métodos tradicionais de alfabetização, sejam sintéticos ou analíticos muito utilizados para alfabetização de crianças, jovens e adultos, no Brasil, primam pelo trabalho com as unidades menores da língua (fonema, letra, sílaba) por meio da cópia e da repetição sem estabelecer relações com situações concretas de linguagem por meio da leitura e produção de textos. Além disso, esses métodos consideram o erro como algo muito danoso para o desenvolvimento da escrita na criança. Em alguns momentos, observamos que a ação educativa com a linguagem escrita e a leitura realizada pela professora se dava baseada nas unidades menores da língua nos moldes dos métodos sintéticos de alfabetização, como na atividade abaixo:

Língua Portuguesa
Ortografando

(D) (T) 10/07/2019

Doroteia, a centopeia
▶ Ordene as sílabas que estão no corpinho de Doroteia e forme palavras.

1. tila
2. girado
3. festa
4. jude
5. gato
6. meda
7. mate
8. cada
9. jipe

10. domine
11. ruído
12. esada
13. lapso
14. lambe
15. lado
16. tipo
17. palito
18. rato

Sílabas no corpinho:
1. TE LA
2. DA A GE
3. TE CA PE
4. DO DE
5. TO GA
6. DA MO
7. TO MA
8. DA FA
9. LA GE TI
10. MI DO NÓ
11. VI DA
12. DE BO
13. PE TE TA
14. MA TE TO
15. RO DA
16. JO LO TI
17. LI TO PA
18. TO RA

Atividade de ordenação de sílabas (10/10/2019)

Segundo Costa (2013), considerando a importância do trabalho com a linguagem em uma perspectiva discursiva, é fundamental que a ação educativa aconteça baseada em uma diversidade de gêneros textuais utilizados em classes de alfabetização com o fim de instaurar o diálogo e a interação com outro e “[...] não simplesmente para realizar um trabalho com as unidades menores da língua. Quando isso ocorre, temos a manutenção da ruptura entre os planos linguístico e discursivo da linguagem tão presentes nos métodos tradicionais de alfabetização [...]” (COSTA, 2013, p. 102). É por meio do diálogo e da interação que as crianças aprendem. Considerá-las como sujeitos ativos e responsivos, constitui-se fator essencial para que avancem em seu processo de alfabetização.

Gontijo (2003) considera que na alfabetização, o trabalho educativo deve articular os planos sonoro e semântico da linguagem por serem estes



os seus constituintes essenciais. A autora diz ainda que a função do signo, da linguagem escrita, é significar. As significações só existem no terreno interlocutivo e é fundamental que a escrita esteja dirigida às pessoas e a si mesmo, possibilitando o diálogo e a interação entre os indivíduos. Perde-se o sentido da linguagem escrita, quando no estudo das relações sons e letras e letras e sons privilegiamos somente o plano sonoro. E o que não tem sentido, também perde o seu valor.

Provocação

A criança está em uma constante busca do sentido de tudo que a cerca. Isso precisa ser considerado em seu processo de alfabetização.

Como você considera os erros que as crianças cometem em seu processo de apropriação da linguagem escrita: tentativas de acerto ou uma fraqueza que precisa, a qualquer modo, ser vencida?

5

CAPÍTULO

Por uma abordagem discursiva no trabalho educativo com as relações sons e letras e letras e sons: erro ou busca de compreensão ativa e responsiva ativa e responsiva pelas crianças?

Ao longo do período em que estivemos em campo, observamos que havia, por parte das crianças, muito medo em relação à produção de textos, relacionado ao erro. Essa questão têm uma íntima relação com o nosso tema de estudo, na medida em que esses erros estão relacionado às dificuldades apresentadas pelas crianças sobre as relações sons e letras e letras e sons. Por isso, ao longo da pesquisa, uma questão era constante em nossa busca de compreensão de nosso problema de estudo, a saber: em que medida o medo que a criança tem de errar ao escrever atrapalha o processo de apropriação dos conhecimentos que envolvem a leitura e a produção de textos, na alfabetização?

Assim, nossa intenção inicial, neste tópico, é promover uma discussão reflexiva sobre o tema por reconhecermos sua importância. É importante enfatizar que, mesmo não conseguindo responder a esse questionamento, desenvolveremos uma problematização que possivelmente poderá contribuir para o planejamento de práticas educativas que possibilitem a aprendizagem das crianças, auxiliando-as em seu processo de emancipação social por meio da apropriação da leitura e da produção de textos.



Para isso, apresentaremos eventos nos quais conversamos com as crianças sobre os modos de apropriação da linguagem escrita e, por conseguinte, a reflexão, pelas crianças, sobre os chamados “erros” que cometem ao produzirem textos. Conforme Cagliari (1998), tudo o que o ser humano faz é fruto de um pensamento, uma reflexão ou uma decisão pensada. Assim, as tentativas que as crianças fazem para escrever e produzir textos devem ser respeitadas. Por meio da mediação qualificada, é possível desenvolver a escuta nos processos dialógicos e assim oferecer diferentes caminhos para a apropriação, pelas crianças, dos conhecimentos referentes ao sistema de escrita da língua portuguesa.

Como dito anteriormente, a turma do 3º ano em que a pesquisa foi realizada era formada por um total de 23 crianças, sendo que 14 delas não haviam aprendido ainda a ler e a escrever, quando iniciamos a pesquisa. Algumas estavam repetindo o 3º ano, ainda apresentando muitas dificuldades e verbalizando que não conseguiriam aprender.

Nos primeiros contatos com a pesquisadora, ao serem desafiadas a produzirem textos, a maioria delas, parecendo ter consciência de sua condição, se negava a escrever, alegando que ainda não havia aprendido. Isso foi vencido, em muitos momentos, por meio de muito diálogo e à medida que iam aprendendo a confiar no trabalho realizado.

O primeiro desafio foi desenvolver a autoconfiança das crianças que, devido ao fato de não estarem alfabetizadas, chegaram com muitos relatos de insegurança, desânimo, medo e vergonha que muitas vezes impediam-nas de avançarem. Além disso, algumas dessas crianças tinham laudos médicos que foram entregues à gestora pedagógica da escola, apontando deficiência intelectual leve e déficit de atenção. Infelizmente esses laudos eram utilizados para justificar o fato de não aprenderem.

Isso corrobora, em nossa opinião, os apontamento de Esteban (2001), quando afirma que é cada vez mais comum encontrar na escola crianças que não aprendem e também encontrar professoras que não ensinam, como dizem alguns. Mas é certo “[...] que já estamos habituados a nos deparar nas escolas



públicas, com um grande número de crianças que não aprendem aquilo que a escola se propõe a ensinar [...]” (ESTEBAN, 2001, p. 131). Ao longo de nosso estudo, essa foi uma questão que gerou muitos tensionamentos, sobretudo porque, várias vezes, questionávamos o baixo investimento em relação ao processo *ensinoaprendizagem* dessas crianças e a resposta que recebíamos era que elas não iriam aprender porque havia laudos médicos que ratificavam o suposto problema. Por outro lado, as crianças são culpabilizadas em relação às dificuldades que “apresentam” acerca da apropriação dos conhecimentos do sistema de escrita da língua portuguesa que envolvem os processos de leitura e produção de textos. Por isso, existe a incansável busca pelos laudos, sem que haja uma autoavaliação por parte da escola sobre suas práticas educativas, com o propósito de identificar porque essas práticas frequentemente mais atrapalham do que ajudam as crianças em seus processos de aprendizagem e ensino.

A seguir, mostraremos alguns relatos evidenciando a insegurança, o medo e a vergonha que as crianças sentiam quando eram convidadas a participar de situações concretas de produção de texto, principalmente no início da pesquisa. Começaremos pelo caso de Ica, uma criança que, nos primeiros contatos com a pesquisadora, teve muita dificuldade em “ler” e “escrever” todas as vezes que era desafiado a fazê-lo. Insistia que não sabia e nem adiantava tentar que “não vou conseguir”, dizia.

Certo dia, ao chegarmos à escola, fomos abordados por quatro pessoas diferentes, demonstrando muita empolgação, dizendo: “O laudo do Ica chegou!” Algumas diziam ainda: “Agora ele é público-alvo da educação especial!” “Agora ele vai poder ser atendido!”. Levamos a criança até a biblioteca da escola e iniciamos um diálogo com ele:

Pesquisadora: e aí Ica?... a (...) falou que o seu laudo chegou... você sabe?

Ica: sei... eu fui no médico e ele deu o papel para minha mãe... ele disse para mim que tenho um probleminha

Pesquisadora: e... você sabe por que ele disse isso?... você acha que tem mesmo?...



Ica: eu tenho mesmo... tia... a minha professora mandou minha mãe me levar... aí ela me levou... é porque eu não sei nem ler nem escrever... às vezes eu fico com preguiça de fazer o dever também...

Pesquisadora: entendi... ah... às vezes você fica com preguiça... me fala uma coisa... você... você está aprendendo a ler, Ica... eu vejo você aprendendo... está se esforçando... está conseguindo... e aí?... o médico falou o que com você?...

Ica: ele falou também assim... um monte de coisas... ... ele falou que eu tenho que ter uma professora só pra mim de uma hora às seis... ele disse... não lembro o resto... eu só lembro isso

Pesquisadora: você toma (...)?

Ica: é... tomava... parou... minha mãe não me disse nada sobre (...)

Pesquisadora: tem quanto tempo que você parou?

Ica: ah... eu não lembro... acho que mais de um mês

Pesquisadora: e você concorda com tudo o que o médico falou ou se a escola fosse mais interessante ou se você se esforçasse mais... você conseguiria?

Ica: se eu me esforçasse... conseguiria... assim eu conseguiria

Pesquisadora: sim... porque você conversa bem... eu vejo você conversando com as meninas... jogando charme ((risos))

Ica: sim... pára... tia ((risos)) eu não sei ler mesmo... nem escrever

Pesquisadora: ((mostrando a folha de relatórios da Educação Especial)) vamos ver... Ica?... o que está escrito aqui?

Ica: e-du-ca... educados

Pesquisadora: não... leia o que está escrito

Ica: es-pe... eu não sei direito

Pesquisadora: vamos... você consegue

Ica: e-du-ca-ção... educação es-pe... ((parou desanimado, demonstrando inseguran-ça))

Pesquisadora: ((apontando para a letra C)) vamos... Ica... que letra é essa?

Ica: C... l... ci

Pesquisadora: isso mesmo então vamos ler tudo

Ica: es-pe-ci-al... especial



Pesquisadora: então o que está escrito aqui?

Ica: educação especial.

Pesquisadora: ((com entusiasmo)) pronto... Ica... viu como você consegue ler? lembra quando eu comecei com vocês?... você não estava lendo... mas está aprendendo a cada dia... é assim mesmo... você vai conseguir... já está conseguindo... você é capaz...

Ica: a tia falou que eu não aproveitei você... tia (...)

Pesquisadora: mas é claro que aproveitou... você é um dos que mais participam... Ica... aproveitou sim... e aproveita ainda... só que... às vezes... você se recusa a fazer os deveres na sala... daí ela acha que você tem problema... mas eu não acho que você tenha... você precisa saber que é capaz... tem que correr atrás disso... pegar livros para ler... ler sempre... para aprender... entendeu?

Ica: eu pego emprestado... eu consigo

Pesquisadora: que bom... é assim que se fala... você consegue ler os livros que pega?

Ica: mais ou menos... eu leio para o meu pai

Pesquisadora: isso... mas tem que escrever também... é só você perguntar quando você tiver dúvida... professora... mãe... como se escreve?... que letra eu uso aqui para escrever essa palavra?... não tem que ter vergonha de perguntar... como se lê isso aqui?... como se escreve isso aqui?... para as pessoas mais experientes do que você te ajudarem a vencer os desafios... daí você não esquece mais aquilo que perguntou... entendeu?... quanto mais você ler... melhor você vai ler... quanto mais ler... melhor você vai escrever

Ica: tem um problema muito grande também

Pesquisadora: o que?

Ica: eu esqueço muito rápido das coisas

Pesquisadora: você esquece?... não concordo... esquece não.... como você não esqueceu a Ray?

Ica: ((risos)) eu nem lembro mais

Pesquisadora: ((risos))... Ica... você não esqueceu dela, nem que você pegou no cabelo dela... como me disse... se você esquecesse das coisas... tinha esquecido disso... você esquece das coisas que não tem...



Ica: que não tem nada a ver

Pesquisadora: que não tem... assim... que não são legais pra você

Ica: eu esqueço rápido o que não é legal

Pesquisadora: pois é... quando é legal você não esquece... tenho certeza... quer ver uma coisa? é... deixa eu ver aqui... ((pensando)) fale uma coisa legal que aconteceu esse ano com você

Ica: o dia do meu aniversário

Pesquisadora: dia do seu aniversário

Ica: ((todo animado e com um sorriso largo)) foi legal...

Pesquisadora: e que dia foi?

Ica: em maio

Pesquisadora: no mês de maio?... estamos em outubro... olha quando foi... ((contando nos dedos)) maio... junho... julho... agosto... setembro... outubro... quase seis meses... o que aconteceu no seu aniversário de legal?...quem estava lá?... fale o nome de cinco amigos

Ica: cinco?... João... Francisco... Isabela e...

Pesquisadora: João... Francisco... Isabela...

Pesquisadora: sim... e mais quem?

Ica: só

Pesquisadora: tinha poucos amigos... não tinha cinco... você lembrou de todo mundo que estava na sua festa

Ica: ah... não... foram minhas primas e minha outra prima... as duas gêmeas... a minha mãe... o meu pai... a minha tia e o amigo do meu pai

Pesquisadora: gêmeas?... legal... viu?... e o que tinha de comida boa?

Ica: bolo... salgadinho... aqueles negócios de lembrancinha e aqueles docinhos de brigadeiro... e aquele...

Pesquisadora: brigadeiro...

Ica: e aquele negócio de coco que tem um negócio no meio

Pesquisadora: e aquele negócio de coco?... ah... beijinho... docinho de coco...que delícia... e pra beber?

Ica: refri e suco... só

Pesquisadora: e a decoração?... que cor era a decoração de sua festa?... tinha somente uma cor ou era colorida?

Ica: a parte... tinha a parte azul e vermelha



Pesquisadora: ah... era azul e vermelha... tinha um tema?

Ica: tinha... super herói... do superman... eu amo o superman... eu tenho a roupa...

Pesquisadora: e você ganhou muito presente?

Ica: muito não... só ganhei um pijama e uma roupa de sair... só... ah... e um brinquedo

Pesquisadora: só... três presentes... mas está bom... ué!... mas deixa eu te fazer outra pergunta... a festa foi muito tempo ou pouco tempo?

Pesquisadora: foi de manhã?

Ica: foi de manhã até de noite

Pesquisadora: então não foram minutos... foram horas... de manhã até à noite foram muitas horas

Ica: começou de tarde... mais ou menos... aí foi...

Pesquisadora: ah... de tardinha... enquanto estava sol?... daí escureceu?

Ica: é... depois escureceu

Pesquisadora: então deve ter começado umas cinco horas... mais ou menos

[

Ica: isso...isso... cinco horas

Pesquisadora: então... viu quantas coisas você lembrou?... então isso quer dizer que você não esquece de nada... que você fala “eu esqueço” pras coisas que você quer esquecer...

Ica: é... eu esqueço os deveres que a tia passa... aí ela briga comigo e eu fico com vergonha

Pesquisadora: você tem vergonha de mostrar que você está aprendendo a ler?... não precisa ter vergonha... você já aprendeu muito

Ica: não... é... eu fico com vergonha e fico com medo também

Pesquisadora: ah... você fica com medo também?... e medo de que?

Ica: quando eu vou escrever eu tenho medo de errar... eu não sei escrever direito e eu só conto pra minha mãe... só... leio para minha mãe... os meus colegas ficam me zoando quando eu erro ((abaixando a cabeça)) aí eu fico chorando... eu não gosto

Pesquisadora: mas você tinha que vencer isso... você vai vencer isso...

Ica: ((mudando de assunto))... ninguém quase sabe que eu tenho asma



O diálogo que mantivemos com Ica pode nos indicar algumas questões vivenciadas por ele durante seu processo de alfabetização e extremamente importantes para compreendermos suas condições objetivas e subjetivas, assim como as de seus colegas de turma para a apropriação dos conhecimentos necessários para o domínio da leitura e da produção de textos. No momento em que Ica desconversou, percebemos que ele estava esgotando aquele assunto por não estar agradando. Ele estava realmente demonstrando tristeza naquele momento. Paradoxalmente a alegria de alguns era a tristeza dele. O fato de o médico ter dito que ele precisava de uma professora só para ele parece ter ficado impresso em sua mente. O laudo não resolveu o problema da vergonha que Ica sentia por ainda não ter se apropriado da leitura e da produção de textos.

Tivemos certo estranhamento em relação à empolgação de alguns profissionais da escola em relação à chegada desse laudo. Talvez pensassem que o fato de Ica não aprender seria justificado com esse documento, ou seja, o problema dele não aprender era, única e exclusivamente, dele porque tinha algum tipo de déficit. Agora ele se tornava público-alvo da educação especial e assim era perfeitamente aceitável a sua condição. Em outras palavras, a culpa é do indivíduo que tem problemas para aprender. Parece-nos que a “síndrome de Pilatos” povoa o ambiente escolar, na medida em que agora diferentes atores escolares se posicionam dizendo que não têm nada a ver com esse problema e, por isso, lavam as mãos e gritam em alto e bom tom: “Agora é com vocês da Educação Especial!”

Outro caso que vamos apresentar é o de Tal. Por meio de uma conversa confidencial, tomamos conhecimento que ela ficava trancada em casa e nunca saía para brincar. Esse era o motivo pelo qual gostava de ir para a escola, contudo, segundo ela, não gostava muito de estudar porque não conseguia aprender a ler e escrever. No início da pesquisa, apresentava uma baixa autoestima que se evidenciava em quase todos os encontros, quando proferia frases negativas em relação a si mesma e à sua aprendizagem. Ficava repetindo que era “burra” e que nunca iria aprender. No entanto, sempre se prontificou a realizar as atividades propostas, manifestando o seu desejo em aprender,



o que facilitou o seu processo de alfabetização. À medida que aprendia, percebíamos uma melhora considerável em relação à sua autoestima. Em uma atividade de leitura na biblioteca, Tal falou bem alto:

Tal: *Deus fez um milagre... eu já sei ler.... antes eu era muito burra...*

Pesquisadora: *por que está dizendo isso... Tal?...*

Tal: *antes eu não sabia nada... não prestava atenção... ficava conversando na aula...*

Pesquisadora: *por que ficava conversando?... não gostava das aulas?*

Tal: *porque eu era burra... pensava que nunca ia conseguir ler e escrever*

Pesquisadora: *e agora?*

Tal: *eu acho que vou aprender mais ainda... eu já estou sabendo ler... só falta aprender a escrever... eu ainda não aprendi*

Pesquisadora: *mas você já está aprendendo... você escreveu os combinados... lembra?... eu consegui ler todos*

Tal: *é... mas às vezes eu esqueço algumas letrinhas... daí eu não gosto de escrever... tenho medo de errar*

Pesquisadora: *mas não pode ter medo... como você acha que vai aprender a ler e escrever?*

Tal: *escrevendo... não é?...*

Pesquisadora: *e por que tem medo de errar... o seu erro é importante... a gente precisa saber o que você precisa aprender... o erro que mostra o que você precisa aprender... viu como ele é importante?*

Tal: *((desconfiada)) mas a minha mãe não gosta que eu erro... ela me bate e me chama de burra quando eu erro*

No início, eram comuns esses comentários nas conversas com Tal. O medo de errar mais uma vez aparece nesse diálogo. Esse medo sempre aparecia nas conversas da maioria das crianças da turma. Notamos que Tal afirmou que ficava conversando durante as aulas. Muitas vezes, as conversas das crianças e o fato de se negarem a realizar as tarefas da escola são considerados indisciplina, preguiça ou falta de vontade de aprender. No entanto, não presenciávamos, no decorrer dos estudos, essas atitudes nas crianças. Pelo contrário. Presenciamos crianças que, apesar do medo que sentiam, demonstravam uma



enorme vontade de aprender. Ficou evidente no diálogo com Tal que ela tinha consciência do que precisava aprender. Vimos isso quando disse que ela já sabia ler, só faltava aprender a escrever. Parecia ter consciência dos erros que cometia ao produzir os seus textos.

Outra observação feita foi sobre a afirmação de Tal de que ela era “burra”. Não percebia que poderia haver outra causa por ainda não ter aprendido. Não só Tal, como também a escola, os pais e as próprias crianças parecem pensar que existe apenas uma causa para a não aprendizagem: a incapacidade das próprias crianças. Isso ficou evidente durante toda a pesquisa.

Ao longo dos anos trabalhando em classes de alfabetização, observamos que, assim que chegam à escola aos seis anos, no início do seu processo de alfabetização, as crianças geralmente não apresentam esse medo e, quando estão em uma situação de produção de textos escritos, mesmo não a utilizando de maneira convencional, escrevem e leem da maneira que sabem, fazendo suas tentativas, possibilitando a mediação e a reflexão, o que muito contribui para seu processo de apropriação dos conhecimentos da língua portuguesa e conseqüentemente para a leitura e a produção de textos.

Diálogo

“As tentativas que as crianças fazem para escrever, produzir textos devem ser respeitadas e por meio da mediação qualificada é possível desenvolver a escuta nos processos dialógicos e assim oferecer diferentes caminhos para a apropriação, pelas crianças, dos conhecimentos referentes ao sistema de escrita da língua portuguesa.”



A partir de nossa prática educativa e nossas observações em campo, inferimos que, com o passar do tempo, ao perceberem que, por algum problema de *aprendizagem* e/ou de *ensinagem*⁴, não aprendem a ler e a escrever, as crianças começam a perder a autoconfiança, deixando de ousar, tentar e aventurar-se na escrita, fato que dificulta o processo. Isso ficou evidente com algumas crianças do 3º ano. Geralmente os professores dão muita ênfase aos erros que as crianças cometem ao escrever, desconsiderando os seus avanços e as tentativas que fazem. De acordo com Lemle (2009), não devemos dar muita importância aos erros ortográficos das crianças, porque, com a prática da leitura e da escrita, esses erros diminuirão. “[...] a preocupação com a ortografia não deve crescer a ponto de inibir a expressão escrita das crianças [...]” (LEMLE, 2009, p. 34).

Outra criança que falou sobre o medo foi a Alice. Segundo relatos de sua mãe e de sua avó que morava em outro município, frequentemente Alice voltava da escola chorando por não conseguir realizar as atividades e por não conseguir aprender a ler e escrever. Durante um momento de leitura na biblioteca, no dia 26 de junho de 2019, a pesquisadora perguntou:

Pesquisadora: *você ainda está com medo?*

Alice: *sim*

Pesquisadora: *do que você tem mais medo?*

Alice: *de crescer sem aprender a ler*

Pesquisadora: *por que você esse tem medo?*

Alice: *eu não quero passar vergonha quando crescer*

É possível observar, nas transcrições, que Ica, Tal e Alice nos dizem que ficam com medo e com vergonha porque não sabem ler e escrever. O questionamento é inevitável: por que essas crianças ficam com medo? Por que sentem vergonha da sua condição? O trabalho de doutorado de Costa (2018), posteriormente publicado em formato de livro, intitulado *Produção de textos na alfabetização*, apresenta um evento no qual a criança diz que tem medo de escrever. Nesse contexto, a autora realiza alguns apontamentos que incidem na discussão que

4 Expressão corriqueira utilizada informalmente em grupos de professores.



ora realizamos. Para a autora, se observarmos a situação da criança perante o adulto, há uma relação hierárquica que muitas vezes oprime e intimida. De modo geral, a relação dos adultos com as crianças tem se constituído historicamente pelo controle e pela regulação do comportamento. Desse modo,

[...] instituições, como a família e a escola, têm sido responsáveis por estratégias de controle do comportamento infantil, por práticas coercitivas e moralizantes da infância. Especificamente a escola, instituição responsável pelo ensino da leitura e da escrita, constrói uma rotina com organização do conteúdo que, muitas vezes, limita a ação da criança com a linguagem escrita, reduzindo os significados dessa modalidade de linguagem à ação de um poder disciplinar que opera para regular o conhecimento (COSTA, 2018, p. 118).

A linguagem escrita, utilizada como poder disciplinar, é uma questão que se impõe à criança. Desse modo, é fundamental ressaltar que a

[...] criança vivencia certa pressão social para aprender a ler e a escrever, pois a escrita tem ocupado, ao longo do desenrolar histórico, um lugar de prestígio como objeto de desejo de determinados grupos sociais, sendo, inclusive, utilizada para dominação (COSTA, 2018, p. 118).

Todo esse contexto inevitavelmente resulta em medo e vergonha que levam o sujeito a incorporar sua “suposta” incapacidade (agora homologada pelo laudo médico) para o efetivo domínio da leitura e da produção de textos. Guardadas as devidas proporções, faremos uma analogia à análise de Bakhtin (1965), no livro *A cultura popular na Idade Média na obra François Rabelais*, quando, a partir da obra do escritor francês, o teórico russo discute o riso como uma concepção de mundo que busca destronar o medo, a opressão e o sombrio impostos ao povo pela Igreja e pela nobreza no período da Idade Média. Infelizmente a escola, como instituição responsável pelo ensino da leitura e da escrita, utiliza o medo como instrumento de controle e opressão. Isso repercute no processo *ensinoaprendizagem* das crianças que têm que lidar com o tom sério e, muitas vezes, sombrio dos modos de ensinar e aprender na escola,



concretizado nas metodologias que silenciam as crianças e no modo como as respostas das crianças são tratadas, de modo geral como “erros” e não como modos de busca de compreensão dos conhecimentos que envolvem a leitura e a produção de textos.

Algum tempo depois, no mês de setembro, notamos que o medo de Alice já fazia parte do passado, apesar de ainda não ter vencido todas as dificuldades. Vejamos o que ela diz em uma situação de leitura em dupla, que consistia em uma criança ler títulos de livros para a outra escrever, enquanto lia o título *O lobo não morde*:

Alice: ((lendo para que Lucca escrevesse)) *o lobo não no-te... note? ((coça a cabeça)) o lobo não ((para)) mo-mo-te... no... mo...*

Lucca: *no?*

Alice: ((mostrando dúvida)) *mo... no... ((levantando-se e indo até à pesquisadora)) tia não estou conseguindo ler essa palavra*

Pesquisadora: *não está conseguindo?... vamos ver... leia para mim ((apontando para o título))*

Alice: *o lobo não mô-/t/:::e...*

Pesquisadora: *o som do o é aberto... O... que letra é essa? ((apontando para a letra D))*

Alice: *D... mo-te... de... de... mo-de*

Pesquisadora: ((apontando para a letra R)) *você tem que ler o som do R... como é o som do R?*

Alice: *ra*

Pesquisadora: *não... não é ra... não tem o A... o som do R arranha a garganta*

Alice: *mor:::de... morde*

Pesquisadora: *isso... agora lê tudo*

Alice: *o lobo não morde ((gargalhadas e cumprimento com as mãos))*

Nesse momento, Alice ainda apresentava algumas dificuldades na leitura de algumas palavras, como a palavra “morde”. Apresentava dúvidas sobre os sons representados pela letra M e a letra N e trocava a letra T pela letra D, mas,



percebendo suas dificuldades, recorreu à pesquisadora para resolver o problema. Sobre a troca da letra T pela D, o linguista Luiz Carlos Cagliari diz que temos na língua portuguesa consoantes surdas, (p,/t/k/f/s), sons produzidos sem a vibração das cordas vocais e sonoras (b/d/g/v/z), sons produzidos com a vibração da cordas vocais. Assim sendo, quando os alfabetizando precisam escrever uma palavra com essas consoantes,

[...] resolve sua dúvida pronunciando-a. Acontece, porém, que infelizmente é proibido falar em sala de aula, mesmo quando a aula é de português... Então, sussurra as palavras ao escrever. O sussurro é um tipo de fonação diferente da produção de sons surdos e sonoros. Por sua própria natureza, um som sussurrado é mais semelhante a um som surdo do que um som sonoro, tanto é assim que muitos linguistas não usam tal distinção e chamam todas as realizações surdas ou sussurradas simplesmente de surdas (CAGLIARI, 1998, p. 62-63).

Desse modo, há uma explicação plausível para essas trocas. Compreender essas questões é primordial. Essas dificuldades serviam de norte para o planejamento de atividades pela professora regente e pela pesquisadora. Alice retornou ao seu lugar demonstrando um misto de alegria e ansiedade querendo mostrar ao Lucca que havia conseguido ler. A pesquisadora ficou observando como estava feliz, dançando, sorrindo e chamando Lucca para que pudesse ler logo para ele. Após alguns minutos de observação, a pesquisadora disse:

Pesquisadora: *o que foi, Alice?... está feliz?*

Alice: *estou muito*

Pesquisadora: *por que você está feliz?*

Alice: *eu... sei lá... porque eu estou conseguindo estudar*

Pesquisadora: *((barulho na sala)) deixa eu ouvir... por que você está feliz... Alice?*

Alice: *porque eu estou conseguindo estudar*

Pesquisadora: *você está conseguindo estudar?... por quê?... você não conseguia estudar... não? por quê?... o que acontecia?... você sabe?*



Alice: *porque... ((pausa)) na outra escola... eu estava no segundo ano e não conseguia aprender a ler...*

Pesquisadora: *e o que acontecia?... por que você não aprendia?... você sabe?*

Alice: *eu não sei... eu tinha medo... tinha vergonha de perguntar*

Pesquisadora: *mas quando não sabemos uma coisa... temos que perguntar mesmo... você não me perguntou agora?... é assim que a gente aprende*

Alice: *é... mas eu não sabia nada e não conseguia aprender direito*

Pesquisadora: *e agora?... você sabe que é capaz?... você acredita que vai conseguir?*

Alice: *((sorrindo e balançando a cabeça afirmativamente)) agora eu estou conseguindo...*

Pesquisadora: *e o medo?... e a vergonha?*

Alice: *((sorrindo)) não tenho mais medo... não*

Alice falou do medo e da vergonha que sentia e que agora estava superando. Medo de ousar, medo de errar, medo de perguntar. Retomando a concepção bakhtiniana do riso, parece-nos que o enfrentamento do medo se dá por meio do riso, da alegria em poder manifestar-se, posicionar-se, pois, conforme salienta Costa (2018, p. 117), “[...] o riso concede e possibilita ao homem o destronamento do sombrio, do cancelamento, mesmo que provisório, das relações hierárquicas, das relações de poder que submetem e subjugam as pessoas a situações de opressão e intimidação”. A partir dessas considerações, o que pode ter acontecido com Alice para que perdesse o medo? Será que o diálogo com a pesquisadora e as crianças instaurou certa liberdade de modo a possibilitar o enfrentamento por Alice diante da “suposta” dificuldade para aprender a ler e a escrever? Segundo Zuin e Reyes (2010, p. 118-119), o diálogo

[...] preconiza que o interlocutor se coloque no lugar do outro, necessitando que os interlocutores sejam humildes para ouvir e aprender com o outro. Ele permite também a reflexão, a confrontação de visões de mundo e, conseqüentemente, a conscientização. Pensando no que o diálogo



representa para a formação do indivíduo, que se constrói na relação dialógica com o outro, o uso do mesmo como ferramental metodológico é essencial para a aprendizagem e para as relações de ensino [...].

Colocar-se no lugar do outro talvez seja outro elemento ausente em nossas salas de aula. Se tão somente pensássemos como se deu o nosso processo de alfabetização, como aprendemos a ler e a escrever e como gostaríamos de ter aprendido; se possibilitássemos às crianças falarem sobre suas dificuldades, sobre as ideias que têm sobre a linguagem escrita, podendo também ouvir as opiniões dos colegas e da professora, possivelmente dissiparia o tempo sóbrio e as crianças perderiam o medo das imposições altamente hierárquicas da escola e das pressões sociais em relação ao domínio da linguagem escrita como instrumento de efetiva participação social.

Cabe a nós, professores alfabetizadores e gestores educacionais, explorar também embasamento teórico e prático que nos possibilite compreender o que os erros podem representar no processo de apropriação da escrita pelas crianças. Além disso, refletir criticamente sobre a prática de ensino antes, durante e depois de cada aula é primordial nesse processo. É o que Paulo Freire (2016) chama de pensar certo. Segundo o autor, “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática [...]” (FREIRE, 2016, p. 40).

Em uma conversa com a mãe de Alice, na qual a mesma reclamava sobre as tarefas de casa que não estavam sendo frequentes, a pesquisadora aconselhou-a a aproveitar algumas situações cotidianas a fim de criar ambientes de aprendizagem também em casa, dando como um dos exemplos a lista de compras do supermercado a ser feita por Alice sempre que fosse necessário. A mãe, mesmo incrédula, disse que iria permitir que Alice fizesse a lista de compras da casa. Na outra semana, em um encontro na biblioteca, com muita empolgação, Alice contou à pesquisadora a experiência com a lista que havia feito:



Alice: *tia... eu fiz a lista de compras para a minha mãe ir ao supermercado... acredita?*

Pesquisadora: *((com empolgação)) é mesmo?... que legal... me conta como foi... quero saber tudo*

Alice: *ah... você conversou com a minha mãe... daí quando chegamos em casa ela falou que ia no supermercado no outro dia e pediu para eu fazer a lista para ela ir comprar e... eu fiz*

Pesquisadora: *que bom... Alice... e sua mãe conseguiu entender tudo o que você escreveu?... ela trouxe tudo direitinho?*

Alice: *((sorrindo)) sim... ela entendeu tudinho...*

Pesquisadora: *estou vendo que você está muito feliz*

Alice: *estou mesmo... foi legal escrever*

Tivemos a impressão de que essa foi uma das primeiras experiências reais de Alice com a escrita em uma situação concreta, exercendo uma das funções para as quais a escrita foi inventada, a função mnemônica ou de registro. Foi notável a sua satisfação em escrever a lista para a mãe ir ao supermercado fazer as compras da semana. A sua empolgação era contagiante e o seu diálogo com a pesquisadora estava sendo acompanhado pela turma. Lukinhas que também estava atento à conversa, disse:

Lukinhas: *professora... deixa a gente escrever uma lista de compras também?*

Crianças: *deixa... tia:::*

Lucca: *por favor... a gente também quer escrever...*

Pesquisadora: *mas... para que vocês querem escrever uma lista de compras?...que sentido tem?... para que?... para quem?*

Megamen: *pra gente fazer compra... ué...*

Pesquisadora: *mas nós não vamos fazer compras... ou vamos?*

Staiven: *vamos escrever a lista e levar para a nossa casa para a nossa mãe fazer as compras*

Lukinhas: *é mesmo... tia... igual a Alice... a gente escreve e leva para a nossa mãe comprar*

Crianças: *deixa... tia... deixa...*



Pesquisadora: ((pensando)) vamos pensar sobre isso... e como vocês vão saber o que está faltando em casa e precisa ser comprado?

Lukinhas: a gente pergunta para a nossa mãe... ou a gente pode fazer uma lista e ir no supermercado comprar... para a gente mesmo

Pesquisadora: ((chamando a atenção de toda a turma)) gente... olha o que o Lukinhas está falando... que é para a gente ir ao supermercado... o que vocês acham?

Crianças: oba:.....

Alice: você vai levar a gente... tia?... fala que vai... fala

Pesquisadora: então vamos ver... o que podemos fazer no supermercado?

Lucca: comprar coisas

Crianças: é...

Pesquisadora: se a gente fosse ao supermercado cada um ia querer comprar coisas diferentes... mas não temos dinheiro

Alice: podemos ver o preço das coisas e falar para a nossa mãe comprar

Pesquisadora: ótima ideia... Lucca... podemos fazer uma excursão aos supermercados para fazer uma pesquisa de preços... mas antes, devemos escrever uma lista do que vamos pesquisar

Assim surgiu a ideia de uma excursão aos supermercados. Considerar e valorizar o interesse das crianças em escrever a lista de compras e fazer a excursão foi muito importante para que elas se sentissem valorizadas e desenvolvessem um sentimento de pertença. Conversamos com a professora regente da turma e resolvemos fazer uma excursão a um supermercado próximo a fim de fazermos um levantamento de preços de alguns produtos. O objetivo foi realizar um trabalho conjunto interdisciplinar. Vimos essa proposta como uma boa oportunidade de trabalharmos as relações sons e letras e letras e sons de maneira que as crianças pudessem participar ativamente das atividades que envolveram a produção de uma lista de compras. Vale ressaltar que a produção dessa lista se diferencia de prática corrente em muitas escolas de listas de palavras, geralmente com o objetivo de identificar as hipóteses de escrita desenvolvidas pelas crianças, conforme a psicogênese da língua escrita. A intenção era vivenciar a produção do gênero textual “lista”, a ser utilizada em uma visita a um supermercado da região.



A professora regente ficou de trabalhar outras áreas do conhecimento. A partir dessa ideia, desenvolvemos uma sequência de atividades que contribuíram para o enriquecimento da pesquisa, mas contribuíram especialmente para o processo *ensinoaprendizagem* das crianças. Dividimos a turma em grupos para que as crianças escrevessem a lista de compras com os produtos que seriam pesquisados. Seguindo a sugestão das crianças, cada grupo escreveria os produtos que iriam pesquisar. À medida que iam escrevendo, iam refletindo e tirando as suas dúvidas sobre a maneira correta de grafar as palavras de acordo com a ortografia. A orientação dada era que, em caso de dúvida, primeiro conversassem entre si e só pedissem ajuda se não conseguissem resolver no grupo. Íamos passando, observando e orientando as crianças nos grupos:

Letícia: *professora... café tem acento... não tem?... tem... ((pensando)) onde é o acento?*

Pesquisadora: *café... onde é o acento?... o acento fica na sílaba mais forte... café... qual é a sílaba mais forte?*

Letícia: *((colocando o acento)) é no fé*

Pesquisadora: *como lemos a palavra sem o acento? ((escrevendo))*

Letícia: *café... não... cafe... nossa... por isso que tem que ter acento... fica cafe... es-tranho...*

Pesquisadora: *viu a importância do acento?... leia essa palavra*

Letícia: *((escreveu leide em vez de leite)) leite... lei-de... leide... leide... é leite ((risos)) eu sempre troquei o T pelo D*

Pesquisadora: *olha aqui para a minha boca...lei-te... //t//... /d//... veja a diferença*

Letícia: *((pensando)) //t//... //d//... leite... leite ((escreveu leite))*

Pesquisadora: *((apontando para a palavra “xuxu”)) leia essa palavra*

Letícia: *((desmanchando a palavra e escrevendo chuchu)) nossa... nem acredito... meu pai falou que era com X...*

Lukinhas: *((escrevendo e falando em voz alta))“tomati”...*

Pesquisadora: *leia... como você escreveu? oh...*

Lukinhas: *é tomate...*

Pesquisadora: *pessoal... prestem atenção aqui... o Lukinhas quer*



escrever tomate... mas está em dúvida... como que a gente fala?...

Crianças: “tomati::::”

Pesquisadora: “tomati”... e como que a gente escreve?...

Crianças: tomate:::

Pesquisadora: isso... tomate... têm palavras que nem sempre escrevemos da mesma maneira que falamos... tem mais alguma palavra?...

Staiven: oh tia... o tomate é fruta...

Black: a gente não tá falando disso não.. ô Staiven...

Professora: é um fruto do tomateiro...é um fruto... presta atenção

Pesquisadora: fala... como?... manga?... não... leia... está escrito maga... que letra está faltando?

Bani: o N... alface... tem muita gente... tem muita gente que fala “oface”... mas é alface...

Pesquisadora: alface... alface...

Bani: é... mas na hora de escrever tem gente que fala “alfaci”... a gente fala “alfa-ci”...

Pesquisadora: isso mesmo... falamos alfaci... mas quando a gente vai escrever a gente tem que escrever como?

Crianças: alface::::

Pesquisadora: isso... e tem várias palavras assim... tá gente? ... agora aqui... como que sabe se é com “i” ou com “e” ?... como que a gente fica sabendo?...

Dan: também tem gerente ... e a gente escreve “gerente”...

Pesquisadora: é isso aí...

Megamen: ah tia... mas é tão complicado... como é que eu vou saber disso?...

Pesquisadora: tem só uma forma... quanto mais a gente lê... mais a gente vai escrever certo...quanto mais a gente escreve a palavra... menos a gente erra...

Desse modo, a lista de compras foi sendo construída sem medo por parte das crianças, sem vergonha de fazer perguntas diante das dúvidas. Fomos conversando nos grupos e palavras como “feigao”, “asuca”, “péra”, “xocolati”, “arois”,



“beteraba” etc., foram sendo reescritas por meio da mediação e reflexão. Na obra *Diante das letras: a escrita na alfabetização*, Massini-Cagliari e Cagliari (2001) preconizam que uma questão preocupante para professores e pesquisadores de temas ligados à alfabetização quanto a esses “erros” de ortografia cometidos pelos aprendizes da língua materna e como lidar com eles. Afirmam ainda que há possíveis maneiras de se lidar com isso: primeiro é não considerá-los como uma escrita fonética, ou seja, uma transcrição dos sons da fala tal qual ela se realiza; segundo é considerá-los como “[...] resultado de uma reflexão produtiva (e construtiva) a respeito de fatos do próprio sistema de escrita com o qual está começando a lidar [...]” (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2001, p. 121).

De acordo com esses autores, é preciso ter sempre em mente que em palavras em que os limites entre a transcrição da fala (escrita fonética) e as formas ortográficas congeladas das palavras não são bem definidas, o que tomamos como transcrição dos sons pode ser uma hipótese a “[...] respeito de como seria a forma congelada de uma palavra, sendo que o resultado, nesse caso, está muito mais próximo de uma escrita ortográfica do que fonética [...]” (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2001, p. 123). Vimos, por exemplo, a palavra “xuxu”, escrita por Letícia na transcrição. Quando lemos, a sua forma é de pronúncia igual à de sua correspondente padrão (chu-chu). Como a pronúncia é exatamente igual, Letícia não representou uma realização fonética variante, mas buscou a forma ortográfica congelada dessa palavra, o que demandou reflexão por parte dela. O problema é que

[...] a escolha (agora do sistema de escrita e não do aprendiz) da forma congelada de determinada palavra é *arbitrária* - isto quer dizer que tal forma pode representar a pronúncia de parte da população (como no caso da palavra “viver”) ou de ninguém (como no caso da palavra “muito”, em que nenhum falante do português pronuncia o ditongo UI sem nasalização) [...] (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2001, p. 123).

Com tantas arbitrariedades na relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, seria impossível os aprendizes da linguagem escrita não cometerem erros. Quem de nós nunca teve dúvida diante da escrita de uma palavra?



São diversas as palavras que podem causar dúvidas, como as que têm os fonemas idênticos em contextos idênticos. Vejamos um diálogo que ocorreu entre a professora, a pesquisadora e a turma, quando a professora da turma estava passando um texto no quadro e escreveu a palavra “brucha” (de propósito, segundo ela), no quadro. As crianças começaram a cochichar e a pesquisadora foi até o quadro para alertar a professora sobre o “erro”. A professora diante da intervenção, disse:

Professora: *que palavra que está errada aqui no texto?... quero ver quem está pres-tando atenção... escrevi uma palavra errada... qual é a palavra?*

Crianças: *bruxa:::*

Professora: *bruxa é com X ou com CH?... quero ver quem sabe*

Staiven: *((pensando)) bruxa... bruxa...*

Pesquisadora: *a Blue levantou a mão... fala Blue*

Blue: *é com X... por que o “h” tá fazendo um som diferente de bru:::xa*

Pesquisadora: *espera aí... é o “h” sozinho aqui? qual é... o som igual ao da letra X é o H sozinho?... que letras são?*

Crianças: *CH:::*

Staiven: *não... o “h” é sozinho... mas só que o “bru:::xa... ele tem um (b) eu acho... pode deixar aí..*

Professora: *“((apontando para a palavra do quadro)) CH óh... CH... como é que faz aqui?... juntou com A faz CHA... não é? aqui esta “brucha”... tá... e aqui tem o quê?*

Blue: *bruxa...*

Pesquisadora: *((escreveu “bruxa” no quadro)) eu quero que vocês expliquem isso... alguém levantou a mão ali... Blue falou... só um pouquinho... Blue falou... que... aqui o som é diferente... é diferente?... bruXA*

Crianças: *não:::*

[

Blue: *sim:::*

Pesquisadora: *olhem...o que está escrito aqui?*

Crianças: *bruXA::*



Pesquisadora: aqui também está escrito “brucha”... não é?... o som é diferente?

Crianças: não::::

Blue: não... por que termina com XA

Pesquisadora: “XA”::: oh... “CHA”::” é o mesmo som... não é?

Crianças: sim::::

Pesquisadora: a mesma coisa... então eu quero que vocês me expliquem isso... quem é que vai me explicar?...

Alice: Staiven falou aqui...

Staiven: não... eu não falei nada...

Pesquisadora: Staiven... fala... você não sabe não... Staiven?

Staiven: sei...

Pesquisadora: então fala... oh... o Staiven vai falar... espera aí... gente... vamos ouvir... eu quero que vocês pensem...

Staiven: não tem... oh... se você quiser deixar... pode deixar...mas oh... pode deixar... o “B”... o “R” e o “U” juntos... mas... mas a letra... ali oh... mas a letra X... eu nem entendi ali direito... eu nem entendi ali direito por que... ali... parece que... parece que é um... “N”...

Pesquisadora: Staiven... espera aqui... vamos voltar aqui... olha aqui...

Professora: prestando atenção gente...

Staiven: e não tem o som de “bru::xa”

Bani: tia...

Pesquisadora: o Bani vai falar...

Bani: é que o CH é a mesma coisa do X... não é?... é... então... como eu vou saber qual é o certo?... eu estava pensando aqui... não dá para saber

Professora: o mesmo som...

Bani: é a mesma coisa... por que tá falando igual...

Pesquisadora: é a mesma coisa... o mesmo som... verdade... é a mesma coisa... então têm palavras que se escrevem com CH e têm palavras que se escrevem com X... por exemplo... xícara... quem acha que é com X ?

Crianças: ((levantaram as mãos)):

Pesquisadora: a maioria... tá certo... xícara é com X

Lucca: oba:::



Blue: por que... a diferença é pouca...

Pesquisadora: Bani... olha a pergunta... quando que nós vamos saber se a palavra é com X ou com CH? como que a gente sabe disso?...

Staiven: não sabe mais... se não a gente vai chegar no dia de prova... lá no ensino médio... nós vamos reprovar... nós vamos ter que fazer tudo de novo... porque... o menino é inteligente... mas só que ele não vai saber...

Bani: mas só os inteligentes que vão saber

Pesquisadora: então deixa eu explicar isso pra vocês ... prestem atenção no que eu vou falar agora... tá?... preste atenção no que eu vou falar... existe uma convenção... o que é convenção? pra todo mundo se entender... existe só uma forma de escrever as algumas palavras... só uma forma... mesmo que ela tenha os sons parecidos... mesmo que ela tenha sons iguais... mas existe só uma forma... certo?... pra todo mundo se entender... por que senão ela ia escrever qualquer palavra com “x” eu ia escrever qualquer palavra com “ch”... não é assim... existe uma forma única que é para a gente se entender... mas... é... pra você... (...)... pra você saber como que se escreve a palavra... você tem que conhecer a palavra... e como que você conhece... as palavras? como você conhece?... lendo... quanto mais você lê... melhor você escreve... o segredo é a leitura... quem é que leva livrinho pra casa daqui da biblioteca?

Staiven: eu... não...

Pesquisadora: ninguém tá levando?...

Professora: eu peguei os livros pra eles pegarem comigo pra fazer a semana do livro

Pesquisadora: ah tá... mas é bom pra eles levarem livros para ler em casa também... tá bom?

Professora: então gente... a palavra bruxa com “ch” não existe na língua portuguesa...

Frequentemente, em sala de aula, surgem oportunidades de reflexão sobre a língua. Notamos que a pesquisadora, diante da situação, não perdeu a oportunidade de promover uma discussão possibilitando a reflexão por parte das crianças. Esses são momentos riquíssimos que favorecem o processo de apropriação das relações sons e letras e letras e sons pelas crianças.



Retornando às listas, as crianças que iam terminando de produzir as suas auxiliavam os colegas. Além desse movimento de interlocução, foi realizada também uma revisão coletiva de algumas listas, de modo a desenvolvermos coletivamente a reflexão sobre os registros que fizeram e escolhermos juntos os produtos que seriam pesquisados. Digitamos a lista. As crianças, ao chegarem ao supermercado, foram desafiadas a ler os nomes dos produtos e a anotarem os preços de cada um deles. Tanto as que sabiam ler como as que estavam em processo de apropriação dos conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, necessário para o desenvolvimento da leitura e da produção de textos, realizaram a mesma atividade, cada uma superando os seus próprios desafios. Notamos que, para algumas crianças, aquele espaço era bem familiar, e essas auxiliavam aquelas que não conheciam aquele supermercado.

Fonte: Acervo da autora (2019)


PREFEITURA DE VILA VELHA

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
UMEF PROFESSORA LEOPOLDINA CONCEIÇÃO DE MATTOS SILVA
Telefone: 3289-4853
LISTA DE COMPRAS- PESQUISA DE PREÇOS – SUPERMERCADO OK

1.FEIJÃO	4. BATATA INGLESA	12.MORANGO
2.ARROZ	5.ALFACE	13.MANGA
3.MACARRÃO	6.COUBE	LIMPEZA/BANHO
4.AÇUCAR	7.BETERRABA	1.SABÃO EM PÓ
5.SAL	8.CENOURA	2.SABÃO EM PEDRA
6.PÓ DE CAFÉ	9.JILÓ	3.KIBOIA
7.ÓLEO	10.PIMENTÃO	4.DESINFETANTE
8.FARINHA	11.PEPINO	5.SHAMPOO
9.FARINHA DE TRIGO	FRUTAS	6.SABONETE
10.MAIZENA	1.MAMÃO	7.CREME DENTAL
11.TODDY/ NESCAU	2.MAÇÃ	8.BARBEADOR
12.MARGARINA	3.LARANJA	9.CONDICIONAR
13.MANTEIGA	4.UVA	10.BOMBRIL
14.LEITE/ CAIXINHA	5.GOIABA	11.DESODORANTE
15.YORGUTE	6.MARACUJÁ	12.BUCHA DE LAVAR LOUÇA
16.SUCO	7.LIMÃO	
VEGETAL/LEGUMES	8.ABACAXI	
1.ALHO	9.MEXERICA	
2.CEBOLA	10.MELANCIA	
3.TEMPERO VERDE	11.MELÃO	

Lista de compras digitalizada



Para fazermos a excursão ao supermercado, pedimos à direção da escola que fizesse um ofício endereçado ao gerente solicitando a autorização de visita. Levamos ao estabelecimento e, três dias depois, tínhamos a resposta que desejávamos. Com a autorização em mão, iniciamos um diálogo com as crianças sobre uma maneira de agradecer ao gerente a autorização da visita, tendo por objetivo principal oportunizar às crianças a produção de textos em contextos reais e atendendo as condições de produção (o que escrever? para quê? para quem?). Todo esse processo nos leva a retomar as ponderações de Geraldi (2015), quando diz que as crianças escrevem quando têm o que dizer, mas não basta ter o que dizer, elas precisam de razões para dizer o que dizem. Muitas vezes “[...] temos algo para dizer a alguém, mas temos razões para não dizer, mas ainda não basta eu ter o que dizer e ter razões para dizer, eu preciso ter claro para quem eu estou dizendo [...]” (GERALDI, 2015, p. 98). Tendo em vista a situação apresentada, temos razões para crer que essas condições de produção se efetivaram. Seguem trechos do diálogo:

Pesquisadora: *crianças... tenho uma boa notícia para dar a vocês... passei no supermercado (...) e o gerente autorizou a nossa visita lá... já está tudo certo... quinta feira venham preparados para a nossa excursão*
[

Crianças: *oba:::::::*

Pesquisadora: *eu estava pensando... não são todos os supermercados que permitem uma turma de crianças entrarem lá para estudar... achei legal o gerente deixar e a gente podia fazer alguma coisa para agradecer a ele... o que vocês acham?*

Lukinhas: *acho legal*
[

Rei Davi: *acho bom... ele foi legal mesmo... a gente pode ir e falar lá com ele*

Pesquisadora: *mas como?... todo mundo vai falar com ele ao mesmo tempo?... vamos imaginar como pode ser... será que vai dar?... temos que pensar na situação como se tivesse acontecendo... todo mundo chegando lá e agradecendo ao gerente*



Blue: a gente pode escrever agradecendo

Pesquisadora: gente... olha a ideia da Blue... ela disse que podemos escrever... o que vocês acham?...falar com ele ou escrever agradecendo

Crianças: escrever:::::

Pesquisadora: ah... tá... vamos escrever então... e vamos escrever o que?... a gente escreve para se comunicar... e existem várias maneiras... cartas... bilhetes... e-mail... e aí?

Letícia: vamos escrever uma cartinha

[

Ludimila: vamos fazer um bilhete

Letícia: ((pensando)) bilhete... bilhete

Pesquisadora: a cartinha que a Letícia quer dizer é um bilhete mesmo... não é... Letícia? ou uma carta?... o que vocês acham?

Letícia: é... bilhete

Crianças: bilhete:::::

Pesquisadora: beleza... então... vamos escrever um bilhete... o que vocês vão querer dizer para ele...

Lucca: obrigado... ué...

Bani: não... não... é assim... senhor gerente... tem que começar assim

Luísa: eu vou escrever de Luísa para o gerente do (...) acho melhor

Pesquisadora: ele tem que saber que é para ele... o gerente é o destinatário... para quem vamos destinar a mensagem... e depois... têm três coisas que não podem faltar em um bilhete... o que não pode faltar no bilhete que vão escrever para o gerente?

Blue: o que vamos dizer para ele

Pesquisadora: isso mesmo... Blue... a mensagem... não pode faltar também... e quando você terminar de escrever a mensagem... o que não pode faltar de jeito nenhum?

Crianças: o nome

[

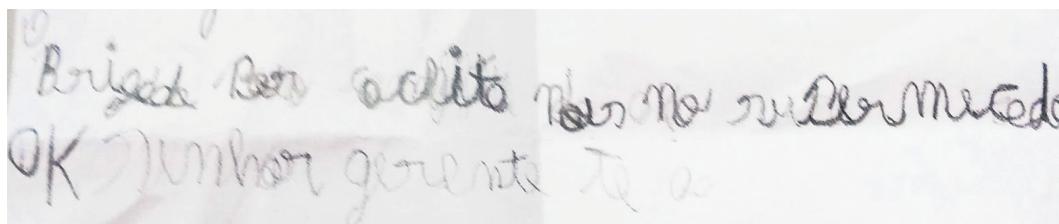
Blue: assinar o nome

Pesquisadora: isso mesmo... o remetente... é muito importante... não pode esquecer... aquele que escreveu a mensagem



Segundo Potkul (2019), para as concepções hegemônicas de alfabetização, como o associacionismo e o construtivismo, é necessário, em primeiro lugar, aprender a língua materna para depois pô-la em uso. No entanto, em cada bilhete que as crianças escreveram, notamos possibilidades de trabalhar os aspectos linguísticos a partir dos bilhetes escritos para o gerente, alguns dos quais mostraremos a seguir:⁵

Fonte: Acervo da autora (2019)



Bilhete de Cle para o gerente do supermercado

De: Cle

Para: o gerente do (...)

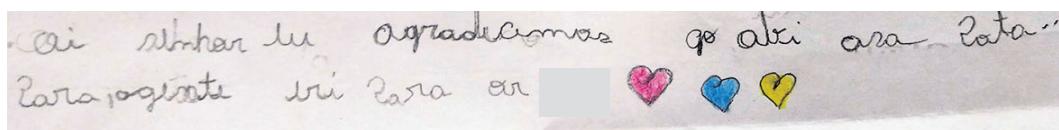
O

Brigado por aceita nois no supermercado

Ok (senhor gerente - desmanchou)

Ao enunciar-se, Cle agradeceu ao gerente por aceitar a turma (mostrando isso quando ele escreve a palavra “nois” - nós), no supermercado. O uso do verbo “aceitar” pode ter ocorrido devido ao diálogo com a pesquisadora, quando disse que nem todos permitem um grupo de crianças ocuparem aquele espaço para estudos.

Fonte: Acervo da autora (2010)



Bilhete de Blue para o gerente

⁵ Fotografias tiradas durante o processo de construção dos bilhetes, antes da mediação para revisão dos textos realizada pela professora e pela pesquisadora.



De: Blue

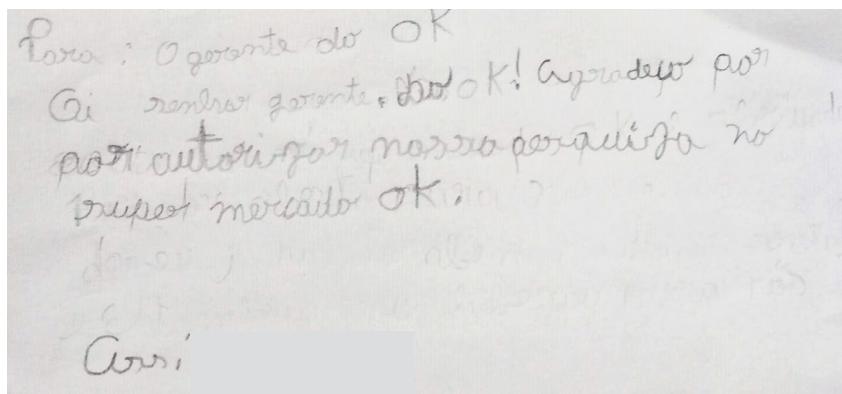
Para: o gerente do (...)

Oi senhor eu agradecemos go abi asa pota

Para, agente iri para or (...)

Blue agradece ao gerente do supermercado por abrir as portas para ela e a sua turma.

Fonte: Acervo da autora (2019)



Bilhete de Bani para o gerente

De: Bani (escreveu nome completo)

Para: o gerente do (...)

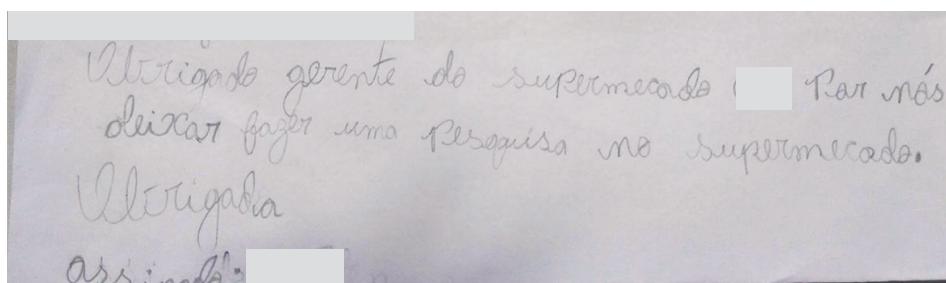
Oi senhor gerente. do (...)! Agradeço por

por autorizar nossa pesquisa no super mercado (...)

Ass: Bani

Bani, por sua vez, agradece por autorizar a pesquisa no supermercado. Ao usar o pronome “nossa”, ele se inclui com sua turma.

Fonte: Acervo da autora (2019)



Bilhete de Leticia para o gerente



De: Letícia

Para: O gerente do (...)

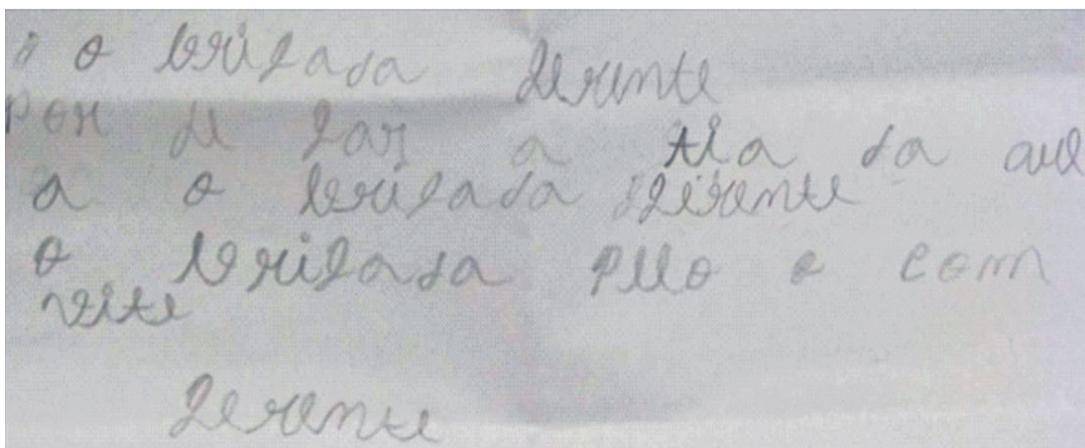
Obrigado gerente do supermercado (...) por nós deixar fazer uma pesquisa no supermercado.

Obrigada

Assinado: Letícia

Letícia também agradece ao gerente e, ao usar o pronome “nós”, também inclui a sua turma.

Fonte: Acervo da autora (2019)



Bilhete de Ludimila para o gerente dos supermercados (11 jul. 2019)

De: Ludimila

Para: O gerente do (...)

o brigada gerente

por de gar a tia da aul

a o brigada gerente

o brigada pelo o com

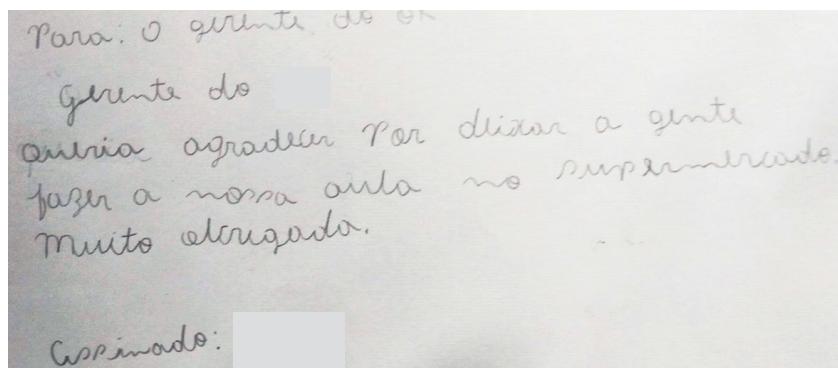
vite

gerente

A Ludimila, quando agradece por deixar a “tia” dar aula, implicitamente estava também incluindo a turma visto que teoricamente a “tia daria aula” para toda a turma.



Fonte: Acervo da autora (2019)



Bilhete de Luísa

De: Luísa

Para: o gerente do (...)

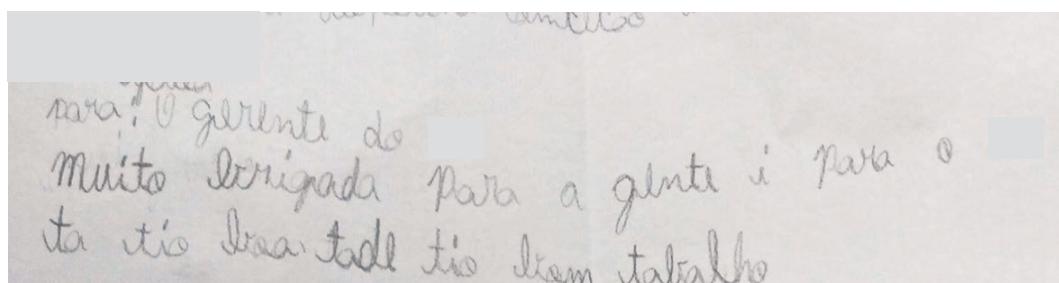
Gerente do (...)

Queria agradecer por deixar a gente
fazer a nossa aula no supermercado.

Muito obrigada.

Assinado: Luísa

Fonte: Acervo da autora (2019)



Bilhete de Rafa

De: Rafa

Para: O gerente do (...)

Muito brigada para a gente i para o (...)

Ta tio boa tade tio bom tabalho

Observamos, no discurso de Rafa, uma tentativa de estabelecer uma intimidade e aproximação com a pessoa do gerente. A palavra “tio”, repetida duas vezes, denota isso. Aconteceu naturalmente. Luria (2010), na obra



Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem, assevera que as crianças desde o nascimento estão em constante interação com os adultos, que

[...] ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, [...] mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma [...] (VIGOTSKI; LURIA; LEOTIEV, 2010, p. 27).

Conforme Souza (2011), para Vigotsky, a palavra é o ponto onde se encontram a afetividade e a inteligência e possui dois elementos: o significado e o sentido. O significado refere-se a um sistema de relações objetivas que formam uma espécie de núcleo estável, podendo ser compartilhado com outros indivíduos do mesmo grupo cultural, mais relacionado ao desenvolvimento dos processos cognitivos superiores. Por sua vez, o sentido refere-se ao significado para cada indivíduo, que está, portanto, diretamente relacionado às suas vivências particulares, sendo assim o polo mais afetivo da palavra. No tratamento de Rafa com o gerente, a palavra “tio” está carregada de sentido e, de acordo com a teoria vigotskiana, reúne subjetividade e intersubjetividade, razão e emoção, afetividade e cognição, constituindo relações de complementaridade e não de causalidade ou alternância (SOUZA, 2011). De acordo com Rego (2014, p. 122), Vigotsky

[...] não separa o intelecto do afeto porque busca uma abordagem abrangente, que seja capaz de entender o sujeito como uma totalidade. Segundo ele são os desejos, necessidades, emoções, motivações, interesses, impulsos e inclinações do indivíduo que dão origem ao pensamento e este, por sua vez, exerce influência sobre o aspecto afetivo-volitivo. Como é possível observar, na sua perspectiva, cognição e afeto não se encontram dissociadas no ser humano, pelo contrário, se inter-relacionam e exercem influências recíprocas ao longo de toda a história do desenvolvimento do indivíduo. Apesar de diferentes, formam uma unidade no processo dinâmico do desenvolvimento psíquico, portanto, é



impossível compreendê-los separadamente. É justamente por isso que aponta para a necessidade de uma abordagem unificadora dos aspectos intelectuais e afetivos [...].

Como podemos observar, a afetividade desempenha um papel primordial no processo *ensinoaprendizagem*. É essencial que, no ensino de língua materna, o professor alfabetizador considere também os aspectos afetivos que permeiam as relações humanas; priorize as atividades que primem por possibilitar que as crianças falem, ouçam e sejam ouvidas ao falar, promovendo o diálogo. Só assim ficam evidentes os desejos, as necessidades e as inúmeras emoções das crianças citadas por Vigotski.

Se o objetivo é que as crianças na escola consigam compreender e interpretar o que leem, sendo capazes de produzir textos de acordo com as situações em que estiverem envolvidas, então as unidades básicas do ensino serão sempre a leitura, a produção de textos e a reflexão sobre os recursos expressivos mobilizados nessas duas atividades (GERALDI, 2015). Assim, por meio da escrita dos bilhetes pelas crianças, vimos a oportunidade de uma situação concreta de comunicação. Enquanto as crianças escreviam, iam refletindo sobre a escrita e, após a escrita dos bilhetes, a professora e a pesquisadora realizaram uma mediação que consistia na reescrita das palavras, respeitando as crianças em seu processo de construção da escrita. Vejamos algumas fotos do dia da realização da atividade no supermercado:

Fonte: Acervo da autora (2019)



Excursão ao supermercado
(11/07/2019)

Fonte: Acervo da autora (2019)



Turma do 3º ano no supermercado
(11/07/2019)



Fonte: Acervo da autora (2019)



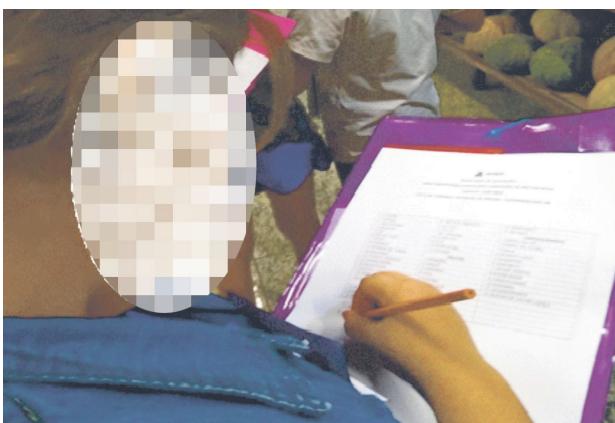
Pesquisa de preços
(11/07/2019)

Fonte: Acervo da autora (2019)



Praça de alimentação
(11/07/2019)

Fonte: Acervo da autora (2019)



Leitura e escrita por meio da pesquisa
(11/07/2019).

Fonte: Acervo da autora (2019)



Gerente do supermercado: o interlocutor
das crianças (11/07/2019)

Ao lermos todos os enunciados das crianças nos bilhetes que fizeram para o gerente do supermercado, observamos que todos foram produzidos a partir da interação realizada antes da escrita. Cada discurso é único, apesar de ser atravessado pelo discurso do outro. Para Smolka (2003), o processo inicial da leitura, que passa pela escrita, e o trabalho inicial da escrita, que passa pela fala, revelam fragmentos e momentos do discurso interior, da dialogia interna das crianças, nessa forma de interação verbal. Costa (2018) corrobora Bakhtin, afirmando que as palavras do outro exercem uma enorme força na constituição das representações que a criança vai constituindo sobre o mundo e sobre si mesma. O ser se reflete no outro, refratando-se. As crianças vão se constituindo a partir do outro, ao que Bakhtin chama de alteridade. Os erros que cometem naturalmente ao iniciarem o seu processo



de escrita precisam ser encarados como constituintes de um processo de reflexão que as crianças realizam ao produzirem os seus textos.

Nos métodos tradicionais de alfabetização, os erros são encarados como uma fraqueza que precisa ser vencida pela criança. Atividades de cópias, ditados de palavras e textos fora de contexto e outras atividades sem sentido são incansavelmente aplicadas às crianças a fim de conseguirem errar menos e acertar mais ao serem colocadas em situações de escrita. No entanto, durante a pesquisa, deparamos com alguns professores frustrados e desestimulados, que ficavam todo o tempo reclamando com frases do tipo “já tentei de tudo, ele/a não tem jeito”, “ele/a é muito preguiçoso/a”, “não realiza as atividades, por isso não aprende”, “a família não ajuda” etc. Lamentavelmente ouvimos também, relatos de famílias frustradas e, o pior, crianças frustradas por não estarem aprendendo. Parece que efetivamente precisamos ouvir Vigotski quando diz que a linguagem não pode ser ensinada como uma mera técnica, mas como uma atividade relevante para vida.

Smolka (2003), em sua obra *A criança na fase inicial da escrita*, faz uma análise do processo de apropriação da escrita a partir de três pontos de vista diferentes: o primeiro seria o da carência ou da incompetência, quando se assume que a língua é um sistema que funciona com padrões fixos imutáveis; o segundo ponto de vista seria o da construção individual do conhecimento, que considera a escrita como um objeto de conhecimento, que analisa o conflito cognitivo no processo de aprendizagem e vê o erro como fundamentalmente construtivo no processo, e o terceiro ponto de vista, no qual vamos nos deter por embasar os nossos estudos, o da interação, é o da interdiscursividade, que inclui o aspecto fundamentalmente social das funções, das condições e do funcionamento da escrita (para quê, para quem, onde, como, por quê).

O que aparece como relevante nesse terceiro ponto é a consideração da atividade mental da criança no processo de alfabetização não apenas como atividade cognitiva, mas como atividade discursiva. Assim ganham força

[...] as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/ pela escrita. Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo: a



criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita (mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita). Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos. Pedagogicamente, as perguntas que se colocam, então são: as crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Podem escrever como falam? Quando? Por quê? [...] (SMOLKA, 2003, p. 63).

Em cada evento da pesquisa, procuramos oportunizar que as crianças falassem o que pensavam, a escrever o que falavam em diversas situações que ocorreram na escola. Movimentos de interlocução foram constantes durante todo o estudo. No evento da excursão ao supermercado, não presenciamos as marcas do medo e da vergonha e sim, na busca de compreensão ativa e responsiva pelas crianças, pudemos perceber as marcas da interação impressa em cada bilhete que escreveram para o gerente.

Provocação

*Quando erramos, contamos com a
compreensão daqueles que estão a nossa volta.
Vale considerar a tentativa de escrita das crianças.*

Como você tem planejado as suas aulas? Como tem considerado os aspectos discursivos nesse planejamento?

6

CAPÍTULO

Por uma abordagem discursiva no trabalho educativo com as relações sons e letras e letras e sons: aspectos interdiscursivos

Neste tópico, analisaremos como as experiências, as vivências das crianças e as relações com outras crianças colaboram para o processo de apropriação da linguagem escrita, ou seja, discutiremos como o envolvimento das crianças em um movimento interdiscursivo com a pesquisadora e seus pares provocou a (re)significação de situações e a busca de sentido nesse processo do aprender. Vale destacar que, de modo geral, a sala de aula é habitada por interdiscursividade. Nos outros itens da seção de análise também há esse elemento, mas consideramos importante tratar dessa questão de modo mais diretivo neste item.

Geraldi (1997, 2014, 2015), Smolka (2003, 2019), Gontijo (2002, 2008, 2009) e outros autores afirmam que a alfabetização implica processos de leitura e escrita, desenvolvidos em momentos discursivos de interlocução e interação, e que as crianças aprendem a partir dessas interações. No entanto, ao entrarmos em contato com crianças que chegaram ao 3º ano do ensino fundamental sem terem se apropriado completamente dos conhecimentos do sistema de escrita língua portuguesa, incluindo as relações sons e letras



e letras e sons, algumas com o prognóstico ou diagnóstico de “deficientes”, outras com relatos de medo, vergonha e exclusão, conforme discutido anteriormente, passaram a permear a nossa mente algumas indagações: quanto tempo seria necessário para que essas crianças saíssem dessa condição? Em termos pedagógicos, o que podemos fazer para auxiliar o processo *ensinoaprendizagem* dessas crianças? Em outras palavras, passamos a pensar como o fazer pedagógico traduzido em

[...] palavras, gestos, recursos etc., poderia trans(formar) os modos de apropriação da forma escrita de linguagem pelas crianças, os modos de elas se constituírem leitoras/escritoras, ampliando e mobilizando seus modos de participação na cultura, na história [...] (SMOLKA, 2017, p. 25).

Pensávamos, assim como Geraldi (2012), que se quiséssemos o sucesso de nosso estudo, precisaríamos observar o que as crianças faziam ao nosso redor a cada encontro e principalmente seria fundamental acreditar que elas eram e são capazes de aprender, independentemente de seu histórico na escola e das suas condições de vida. De acordo com Geraldi (2012, p. 33-34), poderemos pensar o que quisermos das crianças, mas provavelmente

[...] não estaremos autorizados a dizer que elas, mesmo as menos dotadas do ponto de vista das condições materiais, não são boas para aprender línguas. Todos podemos ver diariamente que as crianças são bem sucedidas no aprendizado das regras necessárias para falar. A evidência é que falam.

Se as línguas são sistemas complexos e as crianças as aprendem, de uma coisa podemos ter certeza: elas não são incapazes [...].

Nesse sentido, passamos a pensar em propostas de ensino que considerassem as experiências, os conhecimentos e as vivências daquelas crianças, acompanhando seu desenvolvimento, valorizando suas tentativas e potencializando os diálogos a cada encontro. Buscamos desenvolver um trabalho que tivesse como ponto de partida e ponto de chegada os textos orais e escritos produzidos por elas (GERALDI, 1997), desenvolvendo



abordagens que lhes possibilitassem a apropriação das relações sons e letras e letras e sons em uma perspectiva discursiva. Assim, “[...] o planejamento das situações de ensino eram também, ao mesmo tempo, lócus de investigação dos modos de aprender das crianças [...]” (SMOLKA, 2019, p. 20), isto é, do modo de as se apropriarem da linguagem em sua modalidade escrita. Essa era exatamente uma das nossas maiores preocupações. Sobre isso, Smolka (2019) afirma ainda que podemos encontrar em Vigotski instigantes provocações sobre a natureza social do desenvolvimento humano, sobre as relações pensamento e linguagem, sobre as relações de ensino e aprendizagem etc. Esse autor,

[...] engajado em um projeto de sociedade e comprometido com a educação para todos e para cada um, aí incluindo as crianças pobres, abandonadas, em situações 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 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, nas relações e condições historicamente determinadas [...] (SMOLKA, 2019, p. 20-21).

Esse posicionamento da autora sobre Vigotski ressalta, entre outras coisas, que se aprende com o outro, por isso a linguagem e as relações sociais são constitutivas do processo de desenvolvimento psíquico. Nessa perspectiva, entendemos que a apropriação das relações sons e letras e sons não ocorre por meio de treinamento, mas pelo diálogo com o outro que se constitui em situações de produção de enunciados e/ou textos orais ou escritos. Para isso, o trabalho educativo que envolve o *ensino-aprendizagem* da linguagem deve ser cuidadosamente pensado e organizado.



Ao adentrarmos o campo de pesquisa, buscamos estabelecer relações em que as crianças pudessem participar ativamente do seu processo de apropriação das relações sons e letras e letras e sons em contextos dialógicos, ou seja, por meio dos textos orais e escritos, cuidando para não tomá-los como pretexto para o ensino dessas relações. Procuramos também observá-las e conhecê-las, atentando aos processos de desenvolvimento a fim de planejar formas de intervenção e de organização de uma prática educativa que privilegiasse a produção de sentidos (NOGUEIRA, 2017).

Desse modo, sempre que possível, ao planejarmos a leitura de textos, a primeira pergunta que fazíamos era: para que se lê o que se lê? (GERALDI, 1997). A fim de estabelecer relações interlocutivas, buscávamos textos que possibilitassem a interação e o diálogo; para as aulas de produção de textos orais e escritos, buscávamos possibilitar o desenvolvimento da autoria e observar as condições de produção para discutir com as crianças algumas das funções da escrita em nossa sociedade: o quê, para quê, para quem escrever, permitindo que escolhessem as estratégias para realizar (GERALDI, 1997), promovendo o diálogo, respeitando os discursos e tomando os textos produzidos por elas como ponto de partida e ponto de chegada para o ensino da língua materna; os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa eram trabalhados a partir das necessidades reais das crianças observadas nos textos, conduzindo-as a um processo de reflexão sobre a linguagem.

Assim, algumas crianças que, ao iniciarmos o trabalho de pesquisa conheciam apenas algumas letras, ao final de dois meses, já eram capazes de produzir textos de maneira que todos pudessem entender participando ativamente do seu processo *ensinoaprendizagem*, levando-nos a indagar: o que motivou essas crianças a se apropriarem da escrita e da leitura em um curto espaço de tempo? Como as interações contribuíram e qual o papel da mediação nesse processo?

Nesse contexto, consideramos importante apresentar a história de Aline a fim de exemplificar nossos posicionamentos iniciais desse item. Aline



tinha 9 anos, estava repetindo o 3º ano, oriunda de uma escola pública de outro município e com um histórico de criança público-alvo da educação especial por não ter conseguido aprender a ler.

No primeiro contato na sala de aula, percebemos em Aline uma “timidez” incomum. Ao entregar-lhe um dos formulários de pesquisa, uma colega apontou para ela e falou bem alto que ela não sabia ler. Percebemos um leve rubor em seu rosto. Encolheu-se toda na cadeira, abaixou a cabeça e, sem olhar para a folha, colocou-a embaixo da sua mesa. Nesse momento, decidimos iniciar a primeira abordagem em nosso trabalho com as crianças. Precisávamos conversar com Aline. Assim, improvisamos junto a uma das professoras do 1º ano uma atividade xerocada a fim de, pelo menos, iniciar uma conversa (mesmo sabendo que não era atividade nos moldes que gostaríamos de desenvolver). Realizamos o atendimento às crianças na sala da pedagoga, em grupo de três, seguindo sugestão da professora da turma.

Ao chegar à sala, os dois companheiros de Aline entraram normalmente e se aproximaram da pesquisadora. Aline entrou, mas ficou encostada na parede ao lado da porta com a cabeça baixa. Alguns minutos depois, atendendo ao chamado da pesquisadora, demonstrando muito medo, ela se aproximou.

A pesquisadora conversou um pouco com o grupo sobre a escola, a família, os hábitos e as preferências, preparando-as para a realização da atividade e aproveitando o momento para conhecer e ganhar a confiança do grupo em que ela iria trabalhar dali para frente. Aline só respondia às perguntas feitas diretamente para ela e com um balançar de cabeça na maioria das vezes, apesar do tom descontraído que a pesquisadora tentava dar à conversa. Um tempo depois, enquanto as outras duas crianças realizavam a atividade, a pesquisadora iniciou um diálogo com Aline:

Pesquisadora: ((apontando para o alfabeto)) *quantas letras tem aqui?... quantas letras compõem o alfabeto da nossa língua... a língua portuguesa?*

Aline: *não sei.*



Pesquisadora: ((mostrando as letras do alfabeto)) não faz ideia?... quantas acha que tem?

Aline: ((cabisbaixa, olhando o alfabeto com o canto dos olhos)) não... ((pausa))... não sei

Pesquisadora: quantas palavras podemos escrever com esse conjunto de letras?...

Aline: ((expressando dúvida e falando bem baixinho)) acho que muitas

Pesquisadora: sabe quantas? tente imaginar quantas palavras podemos escrever com esse conjunto de letras

Aline: não sei... mas acho que é o nome das pessoas e das coisas... ((bem baixinho sem tirar os olhos do papel... demonstrando vergonha e medo))

Iniciamos, tentando compreender o que Aline sabia a respeito do alfabeto. Vimos que, apesar de não reconhecer todas as letras em muitos momentos, sabia exatamente qual era a função delas - “escrever muitas palavras”, “escrever os nomes das pessoas e das coisas”. A pesquisadora incentivou Aline a contar as letras. Ela contou em voz baixa, ficou um tempo calada. Depois de um tempo, sempre com os olhos fixos no papel, respondeu perguntando baixinho:

Aline: vinte e seis?

Pesquisadora: isso... vinte e seis... o que foi?... você está com vergonha?

Aline: ((balança a cabeça afirmativamente))

Pesquisadora: ei... não precisa ter vergonha... sabe... eu já ajudei muitas crianças a aprenderem a ler e escrever... você acredita que pode aprender também?

Aline: eu acho que não ((respondeu em voz baixa))

Pesquisadora: ei, Aline... ((com voz terna e firme))... por favor... levanta a cabeça e olha aqui pra mim... eu tenho certeza de que você vai aprender e você precisa ter essa certeza também... estou aqui para te ajudar

Aline: ((levantando a cabeça, balançou-a afirmativamente... abaixando logo em seguida))

Pesquisadora: você disse que podemos escrever os nomes das pessoas e das coisas... não é?... nós podemos escrever todas as palavras da nossa língua... todas... só com esse conjunto de vinte e seis letras... então... se



você vir um texto escrito na nossa língua... a língua portuguesa... um texto de:::sse tamanho ((abrindo os braços para mostrar o tamanho do texto))... foi escrito usando só essas letras... você sabia disso?

Aline: não

Pesquisadora: não?... ah... mas agora já sabe... veja aqui essas letras...

Abreu e Arena (2019, p. 80) assinalam que, 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.

Assim, a pesquisadora apresentou à Aline um quadro com o alfabeto contendo letras maiúsculas e minúsculas e percebeu, por meio dessa abordagem, que ela não reconhecia as letras Y, W e J, trocava a letra M pela letra N e vice-versa. Essa ocorrência foi observada tanto na forma maiúscula com na forma minúscula do alfabeto.

Enquanto a pesquisadora atendia as outras crianças, Aline realizava a atividade da folha. Uma das questões da atividade era escrever o nome dos componentes da família. Demonstrando muita insegurança, Aline escreveu o seu nome completo, utilizando a letra cursiva, porém utilizou a letra maiúscula no início apenas do primeiro nome. Para escrever os nomes dos membros de sua família, utilizou letras aleatórias e algumas vezes escrevia repetidamente ARPDAL para palavras diferentes. Ela precisava aprender que para escrever palavras diferentes utilizamos letras diferentes.

No entanto, observamos que isso não ocorria com todas as palavras. Para escrever Penha, utilizou as letras ETNA, por exemplo. Após ler os nomes dos membros da família de Aline da maneira como ela escreveu, a pesquisadora perguntou:

Pesquisadora: *que nome você quis escrever aqui? ((apontando para a palavra Penha))*



Aline: Penha

Pesquisadora: mas está escrito Penha?... você acha que está escrito Penha aqui?... vamos ler?

Aline: não

Pesquisadora: aqui... foi muito bom você ter escrito do seu jeitinho... eu preciso saber como você escreve para eu te ajudar... mas... veja... começa com E... /e:::/... Ali-ne... não precisa ficar com vergonha... você já conhece o nome da maioria das letras e isso é muito bom... mas... você sabia que elas têm sons?...

Aline: ((balançou a cabeça negativamente))

Pesquisadora: aqui... olhe para minha boca... penha... penha... ((marcando a letra P))... começa com que letra?

Aline: com P

Pesquisadora: ((animada))... isso mesmo... Aline... p... /p/... /p/... você entendeu?... todas as letras têm sons... aqui... ((escrevendo)) o A tem o som /a/... mas também pode ter outro som... quando está acompanhado da letra N ou M... ou quando tem um til assim... oh... sai um sonzinho aqui pelo nariz... /a/... e o E?... o som dele é /è/... ou também pode ser ê::: se está com a letra N ou M... também o sonzinho parece sair pelo nariz... assim... en... como na palavra Penha... entendeu?... pen... penha

Aline: ((esboçando um leve sorriso... em um dos cantos da boca))... balançou a cabeça afirmativamente

Pesquisadora: quer tentar escrever agora?... mas aqui... pensando nos sons das letras que as letras representam... pense e escreva...

Aline: sim

Pesquisadora: então escreve... se precisar... vou atender aqui aos meninos... mas... pode me chamar... se tiver dúvidas... pode perguntar... se quiser

Aline recomeçou a escrever, parando em alguns momentos e refletindo sobre os sons das letras. A pesquisadora parava em alguns momentos para observá-la. Ela parava, pensava e escrevia. Ao terminar, olhou o que tinha escrito e pareceu satisfeita. Com o mesmo sorriso tímido em um dos cantos da boca, entregou a atividade para a pesquisadora. As palavras ficaram escritas assim: PENA, NANAROBETA, NATÔNO, RONADO.

1-LEIA E COMPLETE O QUE SE ENCONTRA ABAIXO:

A-NOME COMPLETO: _____

B-DATA DE NASCIMENTO: _____

C-CIDADE ONDE NASCEU: _____

D-NOME DA CIDADE ONDE MORA: VILA VELHA

E-NOME DA RUA E BAIRRO: _____

D-NOME DA ESCOLA ONDE VOCÊ ESTUDA: _____

2-AGORA DESENHE SUA FAMÍLIA:

A-ESCREVA O NOME DAS PESSOAS QUE CONVIVEM COM VOCÊ NA MESMA RESIDÊNCIA:

ANTÔNIO MARIA DA ETNA RONALDO ANAROBERTA PENHA



B-O QUE O(A) DEIXA FELIZ? ARPDALE

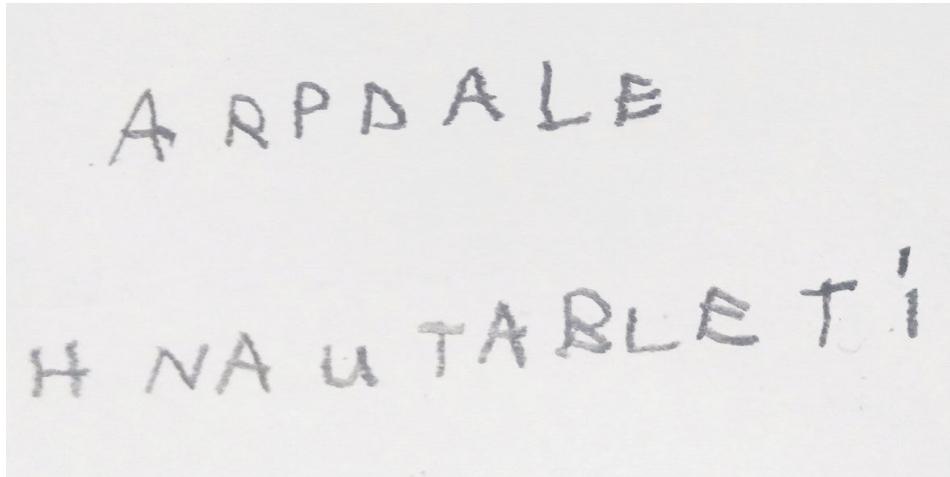
C-O QUE O(A) DEIXA TRISTE? NÃO ARPDALE

D-DEIXE AQUI O SEU RECADO OU PEDIDO: _____

Primeiro contato com Aline⁶ (02/05/2019)

Na Fotografia 24, vemos que Aline escreveu ARPDALE (brincar), para escrever o que a deixava feliz; escreveu NÃO ARPIDALE (não saber ler), para o que a deixava triste, repetindo a mesma palavra depois da palavra “NÃO” que já havia decorado, o que percebemos em textos posteriores e que evidenciou sua vontade de escrever convencionalmente. Ela utilizou letras iguais para escrever palavras diferentes, mostrando desconhecer uma norma simples da língua portuguesa, mas demonstrando sua capacidade de aprendizagem. Vimos que ela sabia que, para escrever, usam-se letras, que é necessário variar a letras e, alguns momentos, estabelecer a relação som e letras. Veremos a seguir outros momentos, nos quais Alice tentava se apropriar da linguagem escrita.

⁶ A fotografia foi feita após intervenção da pesquisadora.



Continuação da atividade recado ou pedido (02/05/2019)

Na fotografia 25, no verso da folha, observamos que, no primeiro momento, Aline expressou seu desejo de ganhar um *tablet* escrevendo sem refletir sobre os sons das letras a “palavra” ARPDALÉ. Após a mediação, passou a refletir e escreveu: H NA U TABLETÍ (Ganhar um tablet).

Observamos que, até aquele momento, Aline ainda não compreendia que existe uma relação de simbolização entre as letras e os sons da fala, o que Lemle (2009) chama de primeiro problema quando tratamos das capacidades essenciais para a alfabetização. Após uma breve mediação que potencializou as suas experiências, Aline, em um “estalo”, passou a escrever alfabeticamente. Esse fenômeno ocorreu com outras crianças, levando-nos a acreditar que provavelmente isso se devia ao fato de elas já conhecerem as formas e os nomes da maioria das letras, ou seja, já terem se apropriado de vários conhecimentos a respeito do sistema de escrita da língua portuguesa. Ao serem incentivadas a refletir no momento da escrita, compreenderam a utilização desses conhecimentos. Gontijo (2008, p. 193) assinala que a capacidade de refletir “[...] sobre as unidades fonêmicas não se desenvolve naturalmente, mas à medida que as crianças [vão sendo] incentivadas a escrever e que passaram a conhecer letras que representavam convencionalmente determinados fonemas [...]”.

Depois dessa experiência com Alice, sabíamos que ainda havia um longo caminho a ser percorrido. Naquele momento, Aline compreendeu que cada letra é símbolo de um som e cada som é simbolizado por uma letra



(LEMLE, 2009). No entanto, a relação entre sons e letras é mais complexa do que possa parecer. Foi fácil Aline perceber o som da letra P da palavra “Penha”, porque a letra P corresponde ao som do fonema /p/, o que Lemle (2009) chama de correspondência biunívoca, e que essa relação ideal só acontece em poucos casos, como podemos ver abaixo:

Correspondências biunívocas entre fonemas e letras

p	_____	/p/
b	_____	/b/
c	_____	/c/
f	_____	/f/
d	_____	/d/
v	_____	/v/
a	_____	/a/

Esses casos de correspondência biunívoca entre letras e fonemas foi apresentado por Lemle (2009), em um quadro do dialeto carioca que, nesse casos, é similar ao dialeto capixaba, quando, segundo a autora, um elemento do conjunto de letras corresponde a um elemento do conjunto de fonemas e um elemento do conjunto de fonemas, corresponde a um elemento do conjunto de letras. Segundo a autora, chamamos de fonema, em linguística,

[...] uma unidade de som caracterizada por um lado feixe de traços distintivos. Traços distintivos são características de som que são relevantes na diferenciação entre unidades do sistema. Por convenção, esse tipo de unidade é representado entre barras inclinadas (/ /) (LEMLE, 2009, p. 18).

Quando os aprendizes da língua aprendem que letras simbolizam sons, pensam que cada letra tem o seu som e cada som tem a sua letra, o que, segundo Lemle (2009), é muito coerente para os principiantes. Eles escrevem *vali* para *vale*, *morti* para *morte*, *matu* para *mato*, por exemplo. “[...] Essas situações trazem problemas de escrita para os alfabetizando



[...]” (LEMLE, 2009). E é aí que entra o papel do/a professor/a alfabetizador. Sua mediação e sua concepção de língua/linguagem farão uma grande diferença nesse processo de apropriação das relações sons e letras e letras e sons pelas crianças. Segundo Lemle (2009), o professor alfabetizador deve conhecer essas particularidades nas variedades de correspondências entre os sons e as letras, como também entender que a posição das letras precisa ser levada em conta nessas correspondências, para dar conta de responder as dúvidas que certamente surgirão no momento do aprendizado dessas relações. A Fonética e a Fonologia podem trazer inúmeras contribuições para a prática docente.

De acordo com Cagliari (1996), a fonética estuda os sons da fala e preocupa-se com os mecanismos de produção e de audição. Procura fazer um trabalho com ênfase no aspecto descritivo da realidade fônica de uma língua. Procura analisar também a fala das pessoas da maneira como ela ocorre nas mais variadas situações da vida. Segundo o mesmo autor, se o objetivo da escola é ensinar sobre a língua, deve incentivar a fala e mostrar como a língua funciona. No entanto, muitas vezes, não é isso o que acontece. A escola insiste em práticas que privilegiam os aspectos linguísticos em detrimento de outros aspectos fundamentais para um aprendizado mais eficaz da língua materna. Segundo Bakhtin (2006), a língua,

[...] para a consciência dos indivíduos que a falam, de maneira alguma se apresenta como um sistema de formas normativas. O sistema lingüístico tal como é construído pelo objetivismo abstrato não é diretamente acessível à consciência do sujeito falante, definido por sua prática viva de comunicação social (BAKHTIN, 2006, p. 97).

Logo, é essencial para os professores que atuam em classes de alfabetização estudar o sistema da língua portuguesa, procurando entender os fundamentos teóricos que o embasam. De acordo com Lemle (2009), alguns conhecimentos básicos sobre sons da fala, letras do alfabeto e língua são instrumentos de trabalho para o professor alfabetizador e a Fonologia vai auxiliar nesse processo de busca. Além desses conhecimentos, quando pensamos na



alfabetização das crianças, especialmente das classes populares, reconhecemos a importância de se levar em conta as subjetividades e as interações verbais que permeiam o ambiente escolar. A negação desses fatores incide negativamente sobre o trabalho que se realiza com os aprendizes da língua materna. Assim, inferimos que, para que haja significativa aprendizagem, reconhecer as funções sociais, a realidade viva e em formação da língua e as crianças como sujeitos dialógicos que estão constituindo-se como tais a partir da sua interação com o outro é fundamental.

A Fonologia ocupa-se em estudar os sons da língua, mas, do ponto de vista de sua função, os aspectos interpretativos dos sons e de sua estrutura funcional nas línguas (CAGLIARI, 1996, p.43). Para exemplificar, o autor diz que

[...] quando um falante diz, *potxi, txia, tudu, tapa, até* etc., a Fonética constata as pronúncias diferentes *tx* e *t*, e a Fonologia interpreta essa diferença atribuindo um valor único a esses dois sons, uma vez que *tx* ocorre somente da vogal *i*. Fato semelhante ocorre quando um falante diz ora *iscada*, ora *escada*. O uso do *i* ou do *e* na palavra *escada* não altera o significado e, segundo a Fonologia, o *i* e o *e* tem o mesmo valor [...].

Lemle (2009) afirma que o modelo ideal do sistema alfabético da língua portuguesa de que cada letra corresponda a um som e cada som a uma letra só se realiza em poucos casos, o que torna complicadas as relações entre sons e letras. Isso mostra a importância desse estudo, especialmente para aqueles profissionais que se ocupam com a alfabetização. Segundo Cagliari (1996), se a escola tem por objetivo ensinar como a língua funciona, deve mostrar também como a fala funciona, pois, segundo o autor, “[...] uma língua vive na fala das pessoas e só aí se realiza plenamente. A vida da língua está na fala [...]” (CAGLIARI, 1996, p. 52).

Cagliari (1998) assevera que descobrir regras de decifração (relação letra/som) e de escrita (relação som/letra) é uma estratégia para se alfabetizar um indivíduo com rapidez e segurança. De maneira bem prática, ele também sugere que o professor pode planejar as suas aulas fazendo o



levantamento dos sons que as letras têm. Além disso, deve fazer um levantamento das letras que são usadas para representar um mesmo som. Sugere a escrita de palavras como um procedimento cotidiano para mostrar as funções das letras. Segundo o autor,

[...] os exemplos das listas servirão para uma discussão reflexiva sobre as relações entre letras e sons e demais fatos linguísticos, como a variação dialetal e a ortografia. Como resumo e conclusão das reflexões, o professor ajudará os alunos a formularem regras que expliquem os fatos considerados [...] (CAGLIARI, 1998, p. 138).

Cagliari (1998) considera incrível que alguns professores alfabetizadores e as cartilhas nunca tenham pensado nesses fatos. Concordamos com o autor sobre a importância da reflexão para que haja aprendizado. Percebemos isso durante a mediação realizada com as crianças na produção das autobiografias e outros eventos de produção e revisão coletiva de textos, contudo discordamos quando o autor sugere a escrita de palavras como um procedimento cotidiano e escrita de listas como caminhos para uma discussão reflexiva. A escrita de listas de palavras fora de um contexto real de produção de textos, como presenciamos em algumas práticas, mecaniza o processo de estudo da língua, tornando-o totalmente sem sentido.

Esses conhecimentos da Linguística, aliados à concepção de linguagem como um lugar de interação e à concepção de criança como um sujeito histórico e social que vai se constituindo à medida que interage com o outros, mas que detém o domínio de suas ações (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009) fizeram toda a diferença na vida de Aline e da maioria das crianças que chegaram ao 3º ano sem estarem alfabetizadas. Diferença não só em relação às letras, como também em relação à sua vida em sociedade. Na escola, Aline mal corria, mal sorria, mal brincava até iniciar suas descobertas, mudando sua maneira de interagir com todos à sua volta.

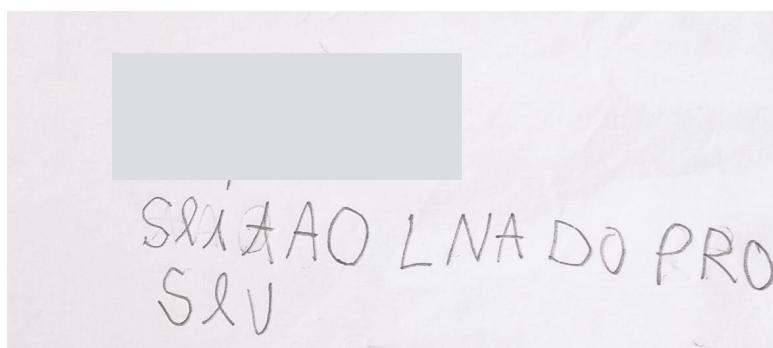
Nas várias situações que ocorriam na escola, víamos oportunidades de produção de textos orais e escritos pelas crianças. Nesses textos, podíamos



perceber todas as suas reais necessidades, não apenas de apreender os aspectos linguísticos, mas também de compartilhar aspectos sociais que iam desde momentos felizes, como passeios e aniversários, por exemplo, até problemas nas relações com colegas e familiares.

Após uma discussão sobre a história da escrita, mencionada no início desta seção, as transformações pelas quais passou o nosso alfabeto, a funcionalidade da escrita na época em que foi inventada e hoje em nossa sociedade; considerando a linguagem como um lugar de interação verbal, a enunciação como um produto da interação de dois indivíduos; considerando também que a palavra sempre é dirigida a um interlocutor, levando-se em conta a produção de sentidos (BAKHTIN, 2006), propu-semos que cada criança escolhesse um/uma colega (um interlocutor como supúnhamos), para escrever uma mensagem, uma carta, um bilhete, como quisessem, primeiro por meio de um desenho e depois por meio de sinais gráficos. Aline, assim como seus colegas, concluiu a atividade (Fotografia 34).

Fonte: Acervo da autora (2019)



Texto escrito por Aline no evento história da escrita (4 maio 2019)

ALICE

SeitAO LNA DO PRO

SeU

ALICE ESTÁ OLHANDO PARA O CÉU.

“Alice está olhando para o céu.” Onde está o sentido dessa frase escrita por Aline no evento que ocorreu na biblioteca sobre a história da escrita? Quem era o interlocutor de Aline naquele contexto?



Na situação descrita, após o diálogo que consideramos insuficiente para garantir a produção de textos pelas crianças, fizemos os seguintes questionamentos: de que maneira as interações sociais estabelecidas e vivenciadas por Aline até aquele momento foram consideradas? O que faltou para que Aline pudesse ter consciência dos enunciados que poderia produzir sobre os mais variados assuntos de interesses comuns em sua relação cotidiana com Alice?

A escola “[...] ensina palavras isoladas e frases sem sentido e não trabalha com as crianças no ano escolar da alfabetização, o “fluir do significado”, a estruturação deliberada do discurso interior pela escritura [...]” (SMOLKA, 2003, p. 69). A alfabetização é baseada no ensino das unidades menores da língua, desconsiderando os enunciados concretos produzidos naturalmente pelas crianças na escola e fora dela, de acordo com as necessidades surgidas nas diversas situações cotidianas, ou seja, a língua é vista apenas como um sistema de formas normativas. Pareceu-nos que a escola por onde Aline e as outras crianças passaram ensinou-as a repetir e reproduzir palavras e frases feitas. Naquele momento inicial, não conseguimos impedir que elas continuassem reproduzindo.

Segundo Menegassi (2011), existe ainda um grande obstáculo a ser vencido pelos professores alfabetizadores no sentido de desenvolver um trabalho eficiente de produção textual. É no texto que a língua se constitui como

Diálogo

“...entendemos que a apropriação das relações sons e letras e sons não ocorre por meio de treinamen-to, mas pelo diálogo com outro que se constitui em situações de produção de enunciados e /ou textos orais ou escritos”.



forma e como discurso. No entanto, a criança continua produzindo texto para a escola, em que as situações de escrita, na maioria das vezes, são irreais, desconsiderando as situações concretas nas quais se desenvolvem a comunicação e suas formas. Geralmente o único interlocutor é o professor, que não oferece funcionalidade ao ato de escrever.

Concordamos com Arena e Abreu (2019, p. 102), quando afirmam que 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 [...].

A forma tradicional de trabalho realizado nas classes de alfabetização, ao simplificar um modo de ensinar, reduzindo a língua a um sistema de formas normativas, sem vínculo com as práticas de escrita do movimento histórico e cultural, escamoteia a criatividade e a capacidade das crianças no processo de produção de textos escritos (GOULART, 2019). De acordo com Bakhtin (2006), sem uma orientação social de caráter apreciativo e sem a intencionalidade do orientador, não há atividade mental. Sem atividade mental, não há sentido; sem sentido, não há discurso; sem discurso, não há interlocutor; sem interlocutor, como se constituir um locutor, um sujeito?

No momento da escrita da frase, parecia que ela não encarava a língua como um instrumento de comunicação, um meio de troca de mensagens entre as pessoas (GERALDI, 1997) e o diálogo, antes da realização da atividade, não possibilitou que ela o fizesse. Assim, a frase de Aline pareceu centrada nela mesma. Na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin (2006) mostra que a atividade mental oscila entre a tomada de consciência e a elaboração ideológica. Ele chama esses dois polos de “atividade mental do eu” e “atividade mental do nós”. Quanto à primeira, ele afirma que



[...] atividades mentais isoladas ou mesmo sequências inteiras podem tender para o polo do eu, prejudicando assim sua clareza e sua modelagem ideológica, e dando provas de que a consciência foi incapaz de enraizar-se socialmente [...]” (BAKHTIN, 2006, p. 117).

Acreditamos ter acontecido com Aline e algumas outras crianças da turma. Faltaram algumas condições para a produção de textos. Sem a devida orientação, sem um motivo, uma razão para dizer realmente, naquele momento inicial, Aline fez o que de melhor sabia e podia fazer.

A partir do pensamento de Sobral e Giacomelli (2016), quando dizem que o processo de criatividade e de compreensão ideológica nunca se interrompe e a consciência só vem a se formar quando mergulha no conteúdo ideológico, ou seja, no processo de interação social, deduzimos que Aline não estava habituada a participar de práticas discursivas de produção de textos que considerasse situações concretas, suas experiências e interações vivenciadas por ela na escola e fora dela. Concluímos que precisávamos desenvolver estratégias mais eficazes nas próximas abordagens. Precisávamos também entender, assim como esses autores, que existe uma ligação vital entre a linguagem e os contextos sociais já que envolve as condições de existência dos falantes. Nessa perspectiva, a linguagem constitui-se como um processo sócio-histórico de produção de sentidos.

Apesar de não termos alcançados todos os objetivos pretendidos com a atividade da história da escrita, a oração escrita por Aline apontou-nos alguns conhecimentos linguísticos que tínhamos que trabalhar com as crianças: a segmentação dos espaços em branco, a categorização gráfica das letras, as relações sons e letras e letras e sons foram alguns dos conhecimentos que incluímos em nosso planejamento, além de outros.

Pudemos perceber ainda que ora Aline usava a letra cursiva, ora a no formato de bastão, demonstrando muita insegurança no ato de escrever. Com isso, podemos inferir que conhecia os dois tipos de letras, mas, naquele momento, ainda não havia escolhido ainda qual utilizar em seus textos. Aline ainda não havia aprendido que, ao escrever, utilizamos um sistema alfabético e que esse sistema



não possui uma única forma de categorização gráfica. Além do mais, provavelmente tinha vivenciado mais situações de cópia do que de produção própria. A escola tentou ensiná-la a escrever sem ensinar o que é escrever (CAGLIARI, 1998). “Pode escrever com essa letra?” (letra de forma). Essa foi a primeira pergunta que Aline fez na primeira situação de escrita com a pesquisadora.

Notamos que esse fenômeno aconteceu com todas as outras crianças. A maioria demonstrava sentir mais segurança em utilizar a letra de forma, mas, à medida que iam avançando em seu processo de apropriação da linguagem escrita, aliado às suas experiências com a escrita, passaram a utilizar a letra cursiva.

Pouco mais de uma semana após o recesso que aconteceu no mês de julho, levamos as crianças para a sala de estudos do grupo, a fim de realizar uma atividade a partir da leitura do texto *O caso do espelho*, de Ricardo Azevedo. O texto trata de um homem que mora nos cafundós da mata, compra um espelho, achando que é o retrato do pai, e o guarda na gaveta. Quando a mulher dele vai ver o que ele guardou, acha que é o retrato de outra mulher. A leitura foi sendo realizada com algumas pausas estratégicas, incentivando a participação das crianças em um movimento de interlocução.

Enquanto líamos, íamos fazendo perguntas, tentando envolver as crianças no texto. Como algumas crianças pareciam meio dispersas, sentimos a necessidade de retomar a leitura, atentando à entonação e à articulação das palavras, com uma pausa maior na parte do texto que mais poderia apresentar dúvidas, permitindo especialmente que as crianças mais atentas contassem a história, o que possibilitou o envolvimento de todos.

Pesquisadora: *quem vocês acham que a mulher vai achar que é: ela mesma ou outra pessoa?*

Crianças: ((gritando)) A. *ela mesma... ela mesma*
B. *outra mulher...*

Pesquisadora: *calma... calma, crianças... vamos ver... quem acha que ela vai achar que é outra mulher?... levanta a mão... deixa eu contar... agora... quem acha que ela vai se reconhecer... saber que é ela mesma?*



As opiniões sobre o final da história foram divergentes e aproveitamos para observar a participação de cada uma. Observamos que algumas crianças participavam mais que outras e fomos tentando envolver todo o grupo, inclusive Aline, que concordou com o colega que havia inferido que no final da história a mãe da mulher também não se reconheceria no espelho, fato que realmente aconteceu. O objetivo da leitura era fazermos uma dramatização a partir da história lida. Os personagens seriam as próprias crianças e, como eram poucos papéis, combinamos que iríamos fazer a seleção por meio de testes para definirmos quem representaria melhor cada papel. Continuamos a conversa sobre a dramatização.

Pesquisadora: e aí... crianças?... gostaram da história?

Crianças: sim:::

Pesquisadora: eu estava pensando... a gente podia fazer um teatro com essa história... uma dramatização... um faz o papel do homem... outra faz o papel da mulher... cada um representa um personagem da história... o que acham?

Staiven: legal

[

Crianças: ((empolgadas)) legal:::

Staiven: eu vou ser o homem

Ica: eu que vou

Crianças: ((burburinho))

Pesquisadora: calma... crianças... vamos organizar... vamos ver quantos personagens têm na história... vamos pensar sobre as roupas que eles vão usar... ah... e o mais importante... para quem vamos apresentar... escolher o dia... a hora... tudo... temos que pensar direitinho... depois que escolhermos tudo... vamos ensaiar bem ensaiadinho para apresentar para alguém... para quem podemos apresentar a peça depois de pronta?

Lukinhas: para as crianças... as outras crianças

Pesquisadora: mas... que outras crianças?... gente... o Lukinhas está sugerindo a gente apresentar a peça para as outras crianças... vamos pensar juntos... quais crianças?... as crianças da sala?... as crianças da escola?... temos que saber quais crianças



Alice: a gente pode apresentar na hora do recreio para as crianças da escola

Pesquisadora: legal... todos concordam?

Crianças: sim:....

Depois de alguns minutos de diálogo, combinamos que, em grupos, conversariam sobre os detalhes da dramatização. Escolheriam os personagens e anotariam suas escolhas. Além de escreverem quem seriam os personagens da dramatização, poderiam escrever também, da maneira que sabiam, suas ideias sobre cenário, figurino, data da apresentação etc. Vimos os momentos de escrita como mais uma possibilidade de reflexão sobre as relações sons e letras e letras e sons. Esse processo estava sendo mediado pela pesquisadora:

Pesquisadora: então agora... vamos registrar no papel as nossas ideias... quem quiser... poderá começar com os nomes dos personagens... quem poderá fazer o papel do homem... do vendedor... da mulher dele... e da senhora... mãe da mulher... escolham quem quer fazer os papéis e anotem para organizar... depois vamos socializar... escolher juntos o personagem para cada papel...

Lucca: ((pensando))... personagem... tia... eu não sei escrever personagem

Alice: caraca... é maior fácil

Pesquisadora: personagem... ah... Staiven... por favor... Staiven

Staiven: eu sei... eu sei... é p-e-r-s... oh-per-so-na-na-na... gem... e o "G"... "E"

[

Lucca: na... na... na...na...na...na... na... na... ((escreveu))

[

Pesquisadora: personagem... gem...((sendo interceptada pelo Lukinhas))... o caso do espelho... leia a palavra espelho novamente

Lucca: gem... gem... ((falado baixo... sozinha... sendo observada pela pesquisadora))... "G"... "E"

Pesquisadora: "G"... "E"?... então escreve... olha... personagem... gem... aí ficou escrito personage ((marcando o "ge"))... para ficar gem precisa de que... Lucca?



Lucca: do til

Pesquisadora: ah o til?... não... é um sonzinho que sai pelo nariz mesmo... mas não é o til... o til nós só usamos na letra “A” e na letra “O”... ((escrevendo no quadro))... fica assim... ã e õ... vamos ver se a turma sabe... gente... o Lucca quer escrever a pa-lavra personagem também... quer saber que letras usa para escrever gem... gem... personagem... que letrinhas que faltam?

Ch: é o “H”... tia?

Alice: ah... essa aqui... olha ((apontando para a letra “M” no alfabeto))

Pesquisadora: como é o nome dessa letrinha?

Crianças: eme:::

Pesquisadora: então... que letras usamos para escrever gem?

Crianças: “G”... “E” e “M”

[

Lucca: gem... personagem ((escrevendo e lendo))

A transcrição acima apresenta o processo interdiscursivo que ocorreu durante a atividade. Lucca disse que não sabia escrever a palavra personagem e isso bastou para que esse momento se estabelecesse. Assim como pontua Smolka (2003, p. 76), procurávamos “[...] trabalhar com as crianças o processo inicial de leitura e es-critura na interdiscursividade (num jogo de negociações discursivas e troca de saberes) [...]”, criando, nas salas de aula, situações de intensa interação verbal, espaços para a elaboração do diálogo e da narrativa, entre as crianças, a professora e a pesquisadora. Desse modo,

[...] o conhecimento sobre a escrita e o conhecimento sobre a aquisição da escrita se construíam numa interação, numa prática discursiva, numa tácita, recíproca - muitas vezes tensa - relação de ensino (mas é precisamente nessas “tensões”, nessas interações discursivas que se elaboram as transformações culturais) [...] (SMOLKA, 2003, p. 76).

A autora continua afirmando que geralmente a escola não considera a alfabetização como um processo de construção de conhecimento, nem como



um processo de interação, discursivo e dialógico. Não reconhece as tentativas de escrita das crianças, impedindo-as de conhecerem sua capacidade de elaboração, baseando-se, implícita ou explicitamente, nas restrições dos adultos. A escola as inibe, ao reduzir a dimensão da linguagem, limitar as possibilidades da escritura e restringir os espaços de elaboração e interlocução pela imposição de um só modo de fazer e de dizer as coisas. Essa “[...] imposição acaba sendo, de fato, limitada ou ilusória. Pois existe ainda um espaço, um movimento, um dinamismo discursivo no interior da escola. Mesmo bloqueando a “fala”, a escola não consegue bloquear o discurso interior [...]” (SMOLKA, 2003, p. 76).

Considerando o panorama apresentado ao longo de nossa pesquisa, é importante reiterar que partimos do princípio de que as crianças, segundo Smolka (2019), aprendem a ler, lendo e aprendem a escrever, escrevendo; escrevem textos para serem lidos por elas próprias, por outras pessoas ou para cumprir alguma outra função social. Parte-se do princípio de que escrever textos é uma prática social e exige que as crianças utilizem uma das mais importantes produções humanas - o sistema de escrita e seu uso. Desse modo, redobramos a atenção às diferentes situações, nas quais pudéssemos desenvolver com as crianças a produção de enunciados escritos, como já dito anteriormente.

A fim de obtermos um maior apoio no trabalho com as crianças e motivá-las à leitura, tomamos emprestados alguns livros paradidáticos, junto à Secretaria de Educação. Esses livros foram selecionados pensando em um público que ainda estava no processo de apropriação da leitura e da escrita e pensando na faixa etária das crianças. Geralmente esses livros eram manuseados por elas que, atraídas pelas ilustrações, escolhiam as histórias, pedindo que a pesquisadora lesse. Assim, no dia da chegada dos livros que seriam utilizados durante a pesquisa, planejamos essa atividade envolvendo escrita e leitura, em que as crianças propuseram fazer o registro dos títulos dos livros. O objetivo da escrita consistia em guardar as anotações a fim de conferir a listagem no final do ano para que não houvesse extravio de nenhum livro. O trabalho foi realizado em duplas e cada criança teve oportunidade de ler para o outro anotar e vice-versa. Vale ressaltar que, nesse momento, buscávamos desenvolver enunciados escritos com função



de registro. Assim, objetivávamos possibilitar a compreensão pelas crianças da função mnemônica ou de registro. No entanto, antes das anotações, promovemos na sala um diálogo sobre os livros que tomamos emprestados:

Pesquisadora: *estão gostando dos livros?... só que tem uma coisa... esses livros são emprestados e eu preciso entregar todos direitinho no final do ano... não pode faltar nem um sequer... como podemos fazer para lembrarmos os nomes de todos esses livros?*

Lucca: *((levantando a mão)) eu sei... vamos anotar...*

Stavem: *é... a gente anota daí a gente não esquece*

Pesquisadora: *verdade... eu não posso esquecer... todo mundo concorda com essa ideia?... a gente escreve os títulos dos livros... deixa bem guardadinho as anotações e no final do ano confere... certo?*

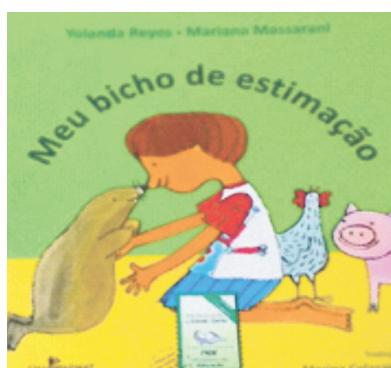
Crianças: *sim:....*

Pesquisadora: *que bom... aqui... vocês se dividem em dupla e cada dupla vai escrever alguns títulos... vamos pensar sobre quantos títulos cada dupla vai escrever... escolha a sua dupla... conversem... quando estiverem prontos... vou entregar as folhas pra vocês iniciarem a escrita... um lê... o outro escreve... depois trocam... quem está lendo vai escrever e quem está escrevendo vai ler... não vale copiar... quem precisar de ajuda... me chama*

Depois de manusearem os livros e conversarem sobre eles, percebendo a necessidade de registro dos títulos dos livros, as crianças mostraram-se prontas para realizar a atividade. Possivelmente o fato de serem oportunizadas a realizar o registro, ou seja, escrever para atender a uma necessidade (registro e comunicação) e também para serem consultados sobre a sugestão do colega conferiu a elas um senso de responsabilidade em realizar a atividade, já que havia uma função - o controle dos livros para não serem extravaiados. Infelizmente essa função é um fato raro em muitas atividades realizadas com as turmas de alfabetização. Além disso, elas iriam ler e escrever para o outro, o que as fez assumirem um compromisso com esse outro. Isso garantiu o esforço e a participação de todos. Não havia nesse grupo “preguiçoso”, “malandro” ou “quem não quisesse nada com nada”.



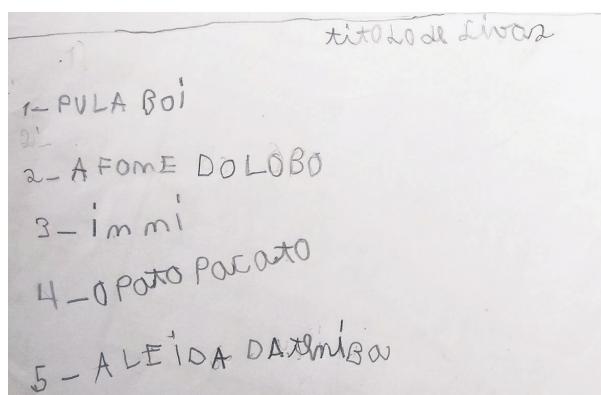
Fonte: Acervo da autora (2019)



Títulos de alguns livros utilizados no trabalho com a turma

Aline e sua dupla, assim como os demais, não apresentaram maiores problemas na realização da atividade proposta. Como os títulos do texto eram todos com letra de forma, ela escolheu grafar a maioria das palavras com esse tipo de letra, ainda um pouco indecisa, demonstrando que precisávamos continuar trabalhando essa questão com as crianças que apresentavam a mesma necessidade. Um dos recursos que utilizávamos para isso era o alfabeto com os quatro estilos de letras nas suas formas maiúsculas e minúsculas, que ficava todo o tempo exposto na sala de aula, a fim de atender a essas e outras necessidades das crianças em relação às letras, por possibilitar frequentemente momentos de reflexão sobre relações sons e letras e as variadas formas de grafá-las.

Fonte: Acervo da autora (2019)



Escrita de Aline: lista de títulos de livros (2019)

Massini-Cagliari e Cagliari (2001) afirmam que a ortografia é o que define uma letra e os dois aspectos cruciais envolvidos nessa definição são o aspecto gráfico e o aspecto funcional. Corroborando essa ideia, Gontijo e Schwartz (2009) afirmam que os aspectos gráficos obedecem a padrões



estéticos, ou seja, a forma como as letras são traçadas, o que para os aprendizes da língua não é algo tão simples visto a enorme variedade gráfica das letras. O aspecto funcional das letras tem a ver com “[...] o valor que cada uma tem dentro do sistema de escrita [...]” (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2001, p. 36).

Em relação aos dois aspectos, esses autores continuam afirmando que se tem percebido que os principais problemas enfrentados no período da alfabetização tem a ver com a categorização funcional das letras. Gontijo e Schwartz (2009, p. 35) afirmam que, de acordo com as normas ortográficas,

[...] as palavras devem ser escritas observando uma sequência definida de letras. Isto é, ao escrever uma palavra, não podemos usar qualquer letra ou em qualquer posição. Sendo assim, o que determina que a letra b, independentemente da sua forma gráfica, seja chamada de bê é o fato de essa letra representar, de acordo com a nossa ortografia, o som /b/. Desse modo, a categorização funcional está ligada às relações sons e letras e letras e sons [...].

A confusão entre a forma gráfica da letra pode levar a criança a não conseguir estabelecer o valor de cada uma delas dentro do sistema. É possível que, sem conhecer bem a forma das letras e sem saber diferenciá-las entre si (categorização gráfica), a criança não seja capaz de efetuar com pleno sucesso a categorização funcional de cada letra, o que pode trazer sérios problemas no processo de apropriação da leitura e da escrita (MASSINI-CAGLIARI, CAGLIARI, 2001). É fundamental que o planejamento das atividades leve em conta esses aspectos, que vão possibilitar às crianças avançarem nesse processo. Para que isso seja possível, é fundamental também que os professores alfabetizadores se apropriem de tais conhecimentos.

Quanto ao aspecto gráfico, apesar de Aline ainda misturar em seu texto a letra cursiva e a letra de forma, acreditamos que, naquele momento, ela já tinha se apropriado desse conhecimento. Quanto ao aspecto funcional, continuava



sendo um desafio para ela e para as outras crianças. No entanto, observávamos nelas o crescente desenvolvimento, não somente nos aspectos que dizem respeito às relações sons e letras e letras e sons, como também nos aspectos gráficos da letras.

A seguir, apresentaremos uma produção de texto coletivo relacionado às normas de convivência na sala de aula. Vale ressaltar que todos os textos têm função de comunicação para quem os produz, seja consigo, seja com o outros. Assim, as normas de convivências que foram produzidas pelas crianças com a nossa mediação objetivaram comunicar os comportamentos “permitidos” na sala de aula. No entanto, a função de regulação de comportamento é central nesse tipo de gênero textual. Dito isso, passemos ao relato.

Nos dias iniciais dos estudos, durante uma aula em que as crianças estavam escrevendo os títulos dos livros, enquanto a pesquisadora dava uma explicação no quadro, houve um desentendimento entre algumas crianças:

Pesquisadora: qual é a primeira sílaba?... //f//

Ica: for

Pesquisadora: isso... for

[

Alice: ((gritando)) ôh tia... ôh tia...olha o Staiven chutando a gente aqui

Staiven: é porque eles estão puxando a minha cadeira para trás

Alice: eu não estou nada

Lucca: ela só colocou o pé assim na sua cadeira

Alice: e você me machucou

Staiven: machuquei nada... o que que eu fiz?

[

Alice: machucou... sim... meu dedo... você empurrou a cadeira

Ica: também vou colocar o pé na sua cara ... também

Pesquisadora: ((enquanto observava a discussão)) aqui... dá para voltar aqui?... vamos continuar?... não podemos perder o foco



Intervimos mais uma vez e logo a aula voltou à normalidade, contudo percebemos ali a necessidade de, juntamente com as crianças, construirmos algumas regras de convivência que pudessem contribuir com todo o processo, por reconhecermos que uma convivência amigável é imprescindível para a socialização e conseqüentemente para uma boa aprendizagem. Desse modo, planejamos a elaboração das regras para a aula seguinte.

Iniciamos a aula conversando sobre a importância de adotarmos algumas regras necessárias à boa convivência; falamos também sobre a participação de todos na elaboração, sobre a importância de serem elaboradas de acordo com a necessidade do grupo e sobre o respeito às regras e à sua aplicabilidade para todos de igual modo. Conversamos ainda sobre as sanções possíveis caso houvesse descumprimento do estabelecido. Demos o exemplo do episódio que havia acontecido na aula anterior, fazendo relação com as regras que íamos construir.

Pesquisadora: *estão acontecendo algumas coisas aqui na sala que não estou achando legal... ontem eu saí daqui muito chateada*

Bani: *por que... tia?*

Pesquisadora: *o que vocês acham?... alguém aqui sabe por que eu saí daqui cha-teada?*

Lucca: *lógico... a gente ficou brigando na sala*

Staiven: *fui eu... tia?... desculpa...*

Pesquisadora: *não... Staiven... não foi você...*

Lukinhas: *ele brigou... sim... tia... foi ele... sim*

Staiven: *((gritando)) você também*

Pesquisadora: *calma... Staiven... é sobre isso que eu estou querendo conversar com vocês... ninguém pode falar de ninguém aqui... não quero falar o nome de ninguém... essa conversa é para a turma toda agora... é para nós... teve de tudo aqui on-tem... briga... grito... desrespeito... vocês acham que está bom assim?*

Crianças: *não:::*

Pesquisadora: *pois é... estamos com um problema... a turma... todo mundo... será que tem como resolver*



Ica: é só tirar o Staiven daqui

Staiven: ah... cala a boca

Pesquisadora: estão vendo... isso... Ica... é desrespeito... com o colega e comigo também... Staiven... isso é desrespeito também... esse é um dos problemas... mas tem outros...

[

Staiven: foi ele que começou

Pesquisadora: vamos pensar sobre os problemas aqui da sala... mas aqui... ninguém fala o nome de ninguém... beleza?... vamos focar só nos problemas... vamos pensar nos problemas da sala

Alice: o Bani me xingou ontem

Bani: não pode falar o meu nome... não ouviu... não?

Pesquisadora: é... isso mesmo... sem falar o nome do colega... temos que pensar... na sala precisamos ter regras para uma boa convivência... um ambiente assim não é bom para aprender... vocês merecem aprender em um ambiente melhor... como podemos fazer?...

Alice: a gente pode escrever... assim... oh... não pode xingar o coleguinha...

Pesquisadora: maravilha... essa já é uma regra... não pode xingar o coleguinha... e por que não podemos xingar o colega?... por que não podemos?

Ica: ele fica triste... eu fiquei triste quando o Staiven me... epa... ((tapando a boca)) não posso falar o nome... eu fico triste quando todo mundo me xinga... aí eu xingo também... mas eu fico triste

Pesquisadora: exatamente... todo mundo fica triste quando é desrespeitado... temos que criar um ambiente melhor... agradável... vocês vão até aprender a ler mais rápido... já estão aprendendo... vocês vão ver... então... vamos escrever as regras?... escrever é uma ótima ideia... escrevam como souberem... mas pode perguntar se tiverem dúvidas... depois vamos escrever as regras em um cartaz para a gente ler sempre que precisar...

Alice: legal...

Pesquisadora: cada um vai pensando nos problemas da sala... podem conversar entre vocês... e assim... vocês escrevem... depois a gente



socializa... cada um vai lendo as suas regras e a gente escolhe juntos as regras que vamos colocar no cartaz...

Lucca: *não pode jogar lixo no chão*

Pesquisadora: *muito bem... Lucca... olha outra regra aí...*

[

Staiven: *vamos escrever logo... então*

Conversamos mais um pouco e esse movimento de interlocução que se instalou na sala de aula continuou enquanto as crianças produziam os seus textos. Observamos que a necessidade de criar um ambiente mais propício para a aprendizagem despertou nas crianças o desejo de escrever, na medida em que estavam respondendo a uma questão que tinham no cotidiano da sala de aula: as brigas, os gritos e as constantes discussões. Durante a escrita das regras, as dúvidas sobre as relações sons e letras e letras e sons foram surgindo e, em alguns momentos, consideramos importante socializarmos essas dúvidas com a turma a fim de atendermos também às necessidades de outras crianças:

Alice: *((escrevendo e falando em voz baixa)) res-pei-tar a pro-fe... não... os co...le...gas...*

Pesquisadora: *fala alto Alice...*

Alice: *tia... como que é o GUIN?*

Pesquisadora: *como que é o GUIN ?*

Alice: *é... GUIN... coleguin...*

Pesquisadora: *gente... a Alice quer saber como é o GUIN... como que é o GUIN? “coleGUI:::nhas”... “GUI...GUI”... como é?... quem pode ajudar?*

Lucca: *G... I?*

Pesquisadora: *ahn?...*

Lucca: *G... I*

Pesquisadora: *mas aqui... se escrever o G I como vai ficar?... G...I*

Alice: *GI... vai ficar GI...*

Pesquisadora: *aí... isso mesmo... vai ficar GI... ela falou... como que nós podemos resolver isso?*

Lukinhas: *como é... como é?...*



Pesquisadora: pra ficar GUI... pra não ficar GI

Bani: G... I... H... I

Alice: ((riu do colega)) H... que H...

Bani: ((aborrecido)) para de rir de mim

[

Pesquisadora: Alice... ele está tentando... é muito importante a participação de vocês... por isso que estamos escrevendo as regras da sala... vamos lá... GUI... como que é o GUI?

Alice: é o Q e o I... não?...

Bani: não... é o G e o I

Pesquisadora: para escrever GUI tem o G e o I mesmo... mas tem uma letrinha no meio...

Lukinhas: R... é o R

Pesquisadora: R não... se colocar R... vai ficar GRI

Alice: ((pensando)) GUI... GUI ...

Pesquisadora: como que é... que letras usamos para escrever o QUI?.

Lukinhas: Q...I

Pesquisadora: com que letra o Q anda coladinho?

Alice: U::

Pesquisadora: ahn::: QUI... Q...U...I... QUI... então como que é o GUI?... oh... ela vai falar o GUI...

Alice: eu sei... eu sei... é o G... U... I

Pesquisadora: GUI... G... U... I... muito bem... viu... é só pensar um pouquinho...

A dúvida de Lucca justifica-se devido à complexidade do dígrafo GU, que só se constitui dígrafo antes das letras E e I, como na palavra “coleguinha”. Por não pronunciarmos a letra U, muitas vezes, as crianças que estão na fase inicial da apropriação da leitura e da escrita, principalmente aquelas que já entenderam as relações sons e letras e letras e sons, supõem que, para formar a sílaba GUI, o G e o I são suficientes, assim como sugeriu Bani. Segundo Lemle (2009), essas regras podem ser sistematicamente ensinadas por um professor qualificado, todavia corroboramos Geraldi (1997, p. 17), quando afirma que “[...] não se domina uma língua [...] pela aprendizagem de

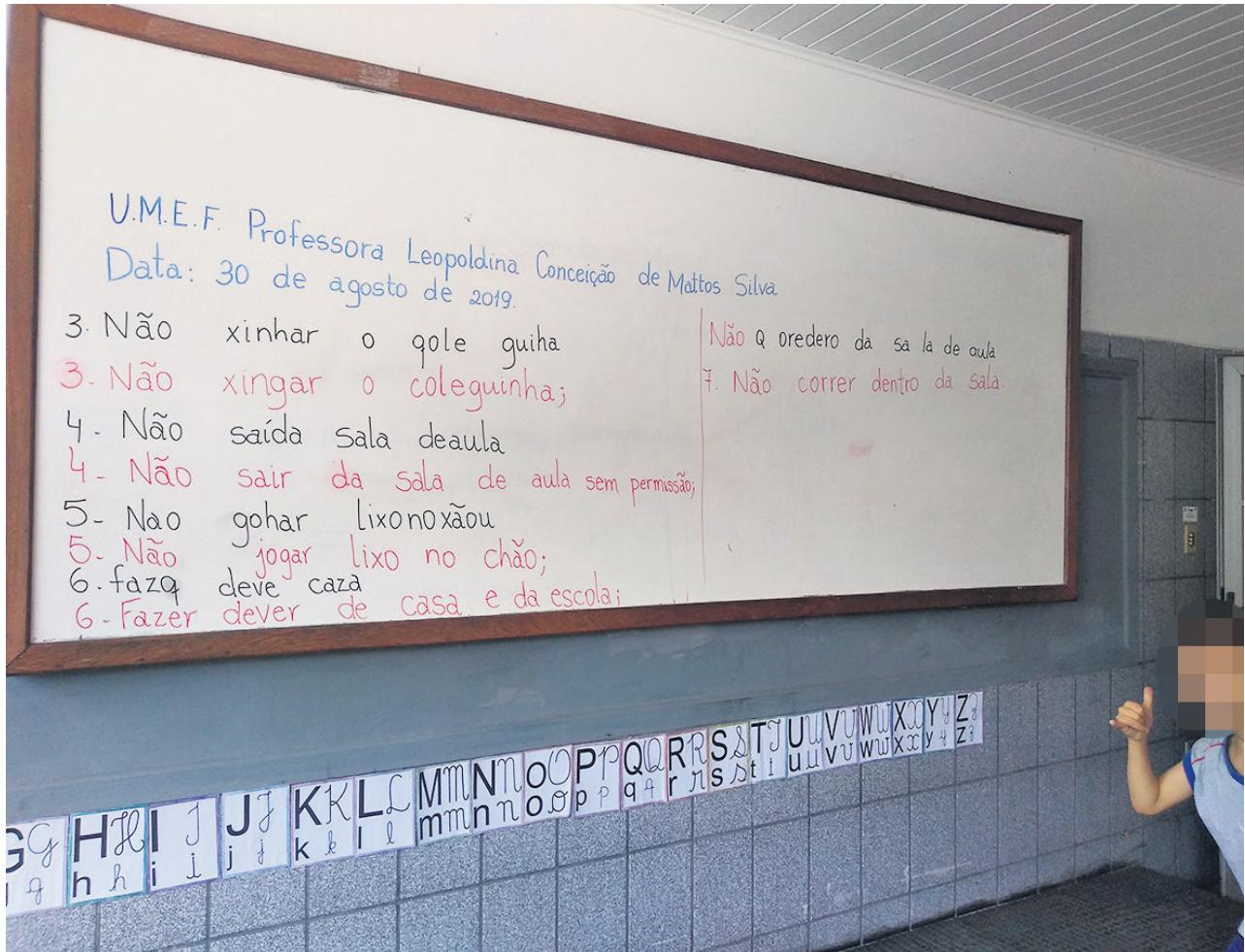


um conjunto de regras de estruturação de enunciados (gramática) [...]”. Os textos das crianças nos dão inúmeras possibilidades de trabalharmos também a gramática de forma a garantir a produção de sentidos pelas crianças. A dúvida surgiu diante da necessidade de escrever a palavra “coleguinha”. A necessidade desperta na criança a vontade de aprender. Ensinar a gramática e a ortografia a partir de palavras soltas impede a reflexão e deprecia o sentido. Se entendermos a linguagem

[...] como mero código, e a compreensão mecânica, a reflexão pode ser dispensada; se a entendermos como uma sistematização aberta de recursos expressivos cuja concretude significativa se dá na singularidade dos acontecimentos interativos, a compreensão já não é mera decodificação e a reflexão sobre os próprios recursos utilizados é uma constante em cada processo [...] (GERALDI, 1997, p. 18).

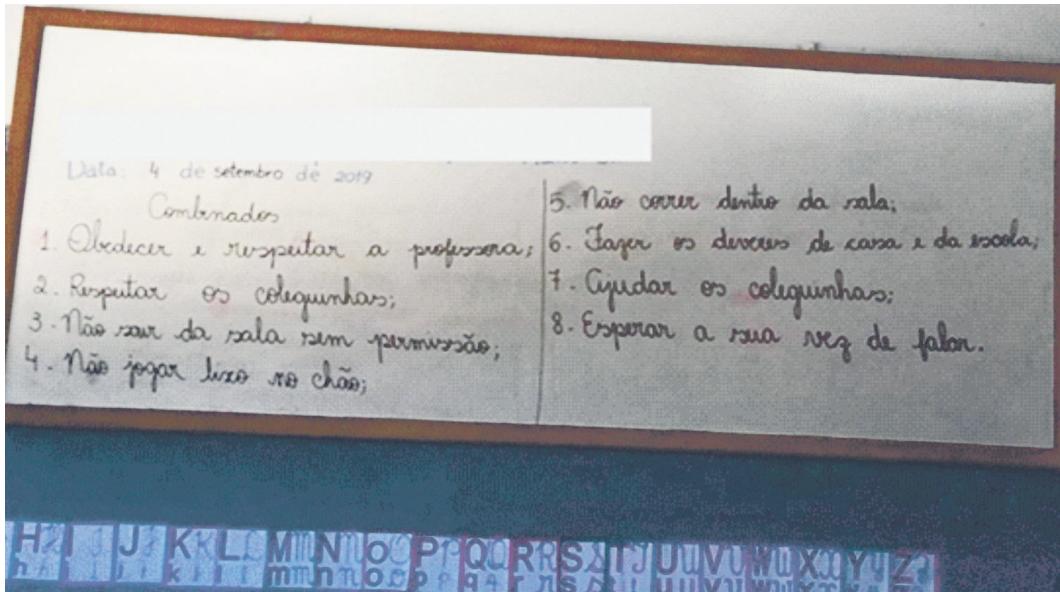
O interdiscurso com a pesquisadora e com os colegas foram produzindo apropriação de conhecimentos pelas crianças. Em um processo de compreensão ativa e responsiva, a presença da fala do outro deflagrou uma espécie de “[...] “inevitabilidade de busca de sentido”: esta busca, por seu turno, deflagra que quem compreende se oriente para a enunciação do outro [...]” (GERALDI, 1997, p. 19).

As regras de convivência foram sendo elaboradas e outras dúvidas foram surgindo. O diálogo que tivemos antes de iniciar a produção colaborou para que as crianças elaborassem tranquilamente as regras de convivência da turma, as quais chamamos de combinados. Ao final, fomos revisando as regras e, ao mesmo tempo, escolhendo aquelas que íamos digitar para colar em um cartaz que ficaria exposto na sala. Coletivamente, cada “erro” foi sendo trabalhado de modo que as crianças pudessem refletir sobre eles. Essa reflexão coletiva foi importante para que as crianças avançassem em seu processo de construção da escrita. O estudo da linguagem, considerando a natureza de seu objeto, foi para além da língua por ter se concentrado em manifestações concretas do processo de produção de sentidos (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016).



Revisão das regras de convivência (30/08/2019)

3. Não xingar o colega
3. Não xingar o colega.
4. Não sair da sala de aula
4. Não sair da sala de aula sem permissão.
5. Não jogar lixo no chão
5. Não jogar lixo no chão.
6. Fazer o dever de casa
6. Fazer o dever de casa e da escola.
7. Não correr dentro da sala
7. Não correr dentro da sala.



Regras de convivência após a revisão coletiva (04/09/2019)

As regras de convivência elaboradas pelas crianças com a mediação da pesquisadora cumpriram um papel relevante na sala de aula. Para resolver os conflitos que surgiam, as crianças recorriam a elas, de tal forma que foram sobremaneira minimizados. Segundo Sobral e Giacomelli (2016), a linguagem desempenha um papel vital na construção do sentido que a realidade adquire para as crianças, na medida em que permite a manifestação dos vários fenômenos ideológicos. Segundo Sobral e Giacomelli, ela é “[...] o meio privilegiado de construção, transmissão e reprodução das legitimações necessárias à manutenção de uma dada forma de organização social, à sustentação das relações sociais existentes. [...]” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 149). As crianças encontraram sentido na elaboração das regras de convivência. Essa produção, além de potencializar o trabalho educativo com as relações sons e letras e sons por meio de um movimento interdiscursivo, contribuiu para o fortalecimento das relações.

Provocação

Quando privilegiamos o diálogo, a satisfação não é apenas das crianças... É nossa também.

No seu trabalho com produção de textos, como você tem considerado o desenvolvimento da criticidade e criatividade das crianças?

7

CAPÍTULO

Por uma abordagem discursiva no trabalho educativo com as relações sons e letras e letras e sons: leitura e produção de textos

Ao longo de nossa discussão, assumimos o conceito de alfabetização em uma concepção discursiva de linguagem, defendido por Gontijo (GONTIJO; COSTA; OLI-VEIRA, 2019), no qual a alfabetização é vista como uma prática sociocultural em que se desenvolvem a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos do sistema de escrita da língua portuguesa e a compreensão das relações sons e letras e letras e sons.

Notemos que a autora utiliza a palavra “compreensão”. Se tomarmos como referência essa palavra na teoria bakhtiniana, perceberemos que, no entendimento desse filósofo da linguagem, ao nos relacionarmos com o outro por meio da linguagem, estamos a todo tempo demandando compreensão ativa e responsiva, isto é, como seres responsivos, buscamos compreender os enunciados com seus variados temas. Assim sendo, no conceito de alfabetização que assumimos neste estudo, na relação *ensinoaprendizagem* das relações sons e letras e letras e sons postula-se que os alfabetizandos procurem compreender como ocorrem essas relações em um contínuo movimento de diálogo, reflexão e responsividade. Nessa direção,



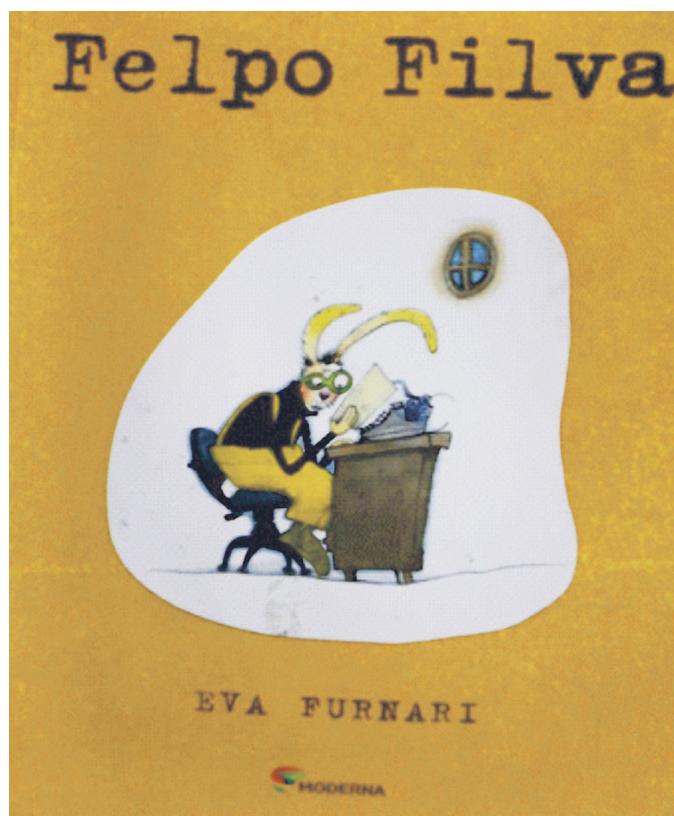
[...] de modo geral, as falas em aula são tomadas como ‘meio’, como atividades instrumentais de acesso e apropriação de um conhecimento que se erige como tema ou assunto destas falas. Ou seja, o diálogo (exposição do professor ou trabalho entre professor e alunos) normalmente topicaliza um certo tema. Este é considerado como o que se tem a aprender. Fala-se sobre ele; lê-se sobre ele. Nestas interlocuções afloram [tentativas de compreensão] (GERALDI, 1997, p. 7).

Considerando esse panorama que enfatiza o *ensinoaprendizagem* da linguagem escrita, tomando os textos como ponto de partida e ponto de chegada, apresentaremos, ao longo deste item, um evento no qual realizamos a leitura de um livro com as crianças, objetivando instaurar o diálogo, o que culminou em uma produção de textos. As crianças, sujeitos da pesquisa, apresentaram suas dúvidas e/ou modos de compreensão das relações sons e letras e letras e sons em vários momentos. Logo, nossa aposta ao longo de nosso estudo é que, durante esse processo, as crianças, ao desejarem a concretização de suas intuições discursivas nos enunciados escritos e/ou textos, se sentem, de certo modo, motivadas na busca de apropriação dos aspectos linguísticos da modalidade de linguagem escrita. Vale ressaltar que, nesse contexto, a apropriação das relações sons e letras e letras e sons pelas crianças aparece como elemento central.

Feitas essas considerações, apresentaremos, a seguir, um evento em que lemos com as crianças o livro *Felpe Filva*, de Eva Furnari, e que culminou com a produção de autobiografias pelas crianças. Antes é necessário evidenciar que, neste item, não há análises específicas que tratem dos diálogos com as crianças sobre as relações sons e letras e letras e sons. Nossa intenção foi salientar um trabalho integrando a leitura, a produção de textos, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e as relações sons e letras e letras e sons.

Iniciamos explorando a capa do livro e dialogando com as crianças sobre suas ideias a respeito do tema da obra que seria lida. Assumimos a ideia de leitura como o diálogo entre autor-leitor-texto. Assim, o conceito de alfabetização que ora defendemos nesta pesquisa assume a leitura como produção de sentidos. Por conseguinte,

Fonte: Acervo da autora (2019)



Livro lido antes da produção das autobiografias (2019)

O livro utiliza vários gêneros, de acordo com as necessidades de enunciação dos personagens em várias situações cotidianas. Segundo Bakhtin (2011, p. 262), “[...] a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana [...]”. A autora, em sua obra literária, apresenta essa ideia por meio diálogo entre os personagens Felpo e Char-lô, que usam diferentes gêneros discursivos durante esse diálogo.

Retornando à conversa com as crianças sobre a capa do livro, a pesquisadora as interpelou sobre o que e para quem ele estava escrevendo. Vejamos:

Pesquisadora: *o que vocês acham que ele está escrevendo?*

Alice: *uma carta... uma carta para o irmão dele*

Pesquisadora: *então a história do livro é sobre um coelho que escreve uma carta?... é isso?*

Crianças: *é:::*



Pesquisadora: *todo mundo concorda?... será que é só carta que ele escreve?... na verdade... durante a história do livro ele vai escrever vários gêneros textuais... não é só carta ... não... além de cartas... ele também escreveu sua autobiografia... poemas... fábulas... depois vamos escolher um desses para a gente escrever também... pode ser sua autobiografia, um poema... alguém aqui já escreveu um poema?... depois podemos ler para...*

[...]

Lucca: *autobiografia?...o que é autobiografia?*

Pesquisadora: *o que é uma autobiografia?... alguém sabe?*

Lukinhas: *((levantando a mão bem rápido)) eu sei... é a história da minha vida*

Pesquisadora: *da sua vida?... ou da minha vida? ((risos))*

Lukinhas: *pode ser da vida de cada um*

Pesquisadora: *isso mesmo...Lukinhas...o Felpe escreveu a história da sua vida... e vocês vão poder conhecer quando eu ler para vocês... alguém aqui gostaria de contar a história da sua vida?... quem gostaria?*

Crianças: *eu::::*

Pesquisadora: *mas... deixa eu perguntar uma coisa... para quem vocês escreveriam a história da vida de vocês?*

Aline: *para as pessoas lerem...*

Alice: *é... as pessoas da escola*

Pesquisadora: *ah... então vocês escreveriam a autobiografia de vocês e a gente poderia colocar no mural da escola para todo mundo da escola ver?... as crianças... os professores... não é?*

Lukinhas: *é... ia ser legal*

[...]

Crianças: *legal*

Pesquisadora: *espera aí... mas...o que vocês escreveriam sobre vocês que poderia interessar às pessoas que vão ler?... o que será o Felpe escreveu sobre a vida dele?*

Crianças: *((pensando))*

Alice: *eu vou escrever que gosto de brincar de bola... ah...e que sou muito bonito((risos))*



A intenção da pesquisadora era, caso percebesse interesse da turma, desenvolver um trabalho com poemas, finalizando com um sarau, mas, diante da dúvida de Lukinhas, o diálogo seguiu em direção à produção das autobiografias. Começaram a conversar animadamente e a conversa girou em torno do que iriam escrever sobre suas vidas que poderia interessar aos interlocutores dos seus textos. Apesar de já ter em mente a produção de textos, a pesquisadora havia pensado em estabelecer esse diálogo em outro momento, ao término da leitura do livro. No entanto, colaborou para que o diálogo continuasse por reconhecer que é o acontecimento que resulta no processo de comunicação discursiva. Possibilitar essa relação dialógica às crianças é importante porque, enquanto se apropria dessa “[...] “dialogia” falando com os outros, a criança vai também elaborando a escrita como uma forma de diálogo [...]” (SMOLKA, 2003, p. 74). A autora segue afirmando que a passagem

[...] desses primórdios da escrita para um trabalho de escritura para “o outro” apresenta uma variedade, muitas vezes imprevisível, de percursos. Esquemas visuais, motores, auditivos, mnemônicos, imaginativos, cognitivos, interpretativos... entram em jogo, além das condições de interação e interlocução das crianças [...] (SMOLKA, 2003, p. 74).

Considerando esses apontamentos de Smolka (2003), seguimos nossa conversa com as crianças

Pesquisadora: *combinado... então... vocês escrevem a autobiografia... depois a gente faz um grande mural para todo mundo da escola conhecer um pouco da vida de vocês... e vocês vão ficar famosos igual ao Felpo ((risos))... agora vou começar a leitura*

Alice: *((rindo)) famoso?...*

Pesquisadora: *sim... famoso Alice... agora vamos ouvir a história*

Concordamos com Geraldi (1997) que a produção de textos orais e escritos deve ser o ponto de partida de todo o processo de *ensinoaprendizagem* da língua materna, pois é no texto que a língua se revela em sua totalidade,



quer como conjunto de formas, quer como discurso. Desse modo, após conhecer algumas necessidades de aprendizagem das crianças por meio das interações nos espaçostempos que vivemos com elas na escola, iniciamos o trabalho de leitura com o livro *Felpe Filva*, de Eva Furnari (2006). Esse livro apresenta a história de Felpe, um coelho solitário, poeta e escritor que, por meio da escrita de cartas e outros gêneros textuais, conhece, namora e casa com Charlô, uma coelha que também era poetisa e escritora. Esse trabalho de leitura começou a ser realizado somente com as crianças que estavam sendo alfabetizadas.

Como o livro tinha muitas páginas, a partir de um diálogo com as crianças, ficou combinado que dividiríamos o livro em capítulos, que seriam lidos em três dias. No primeiro dia de leitura do livro, embora a maioria das crianças demonstrassem muito interesse pela história, algumas pareciam meio dispersas. Algumas vezes, precisávamos fazer pausas a fim de chamar-lhes a atenção para o desenrolar da narrativa. Isso já havia acontecido em outros momentos de leitura no início do trabalho, o que sempre nos levava a questionar o motivo dessa ocorrência.

No entanto, no segundo dia, as crianças mostraram interesse incomum. Pensamos que isso se devesse ao fato de, ao final da leitura no dia anterior, fazermos um pequeno suspense. Planejamos previamente em parar no seguinte trecho: “Quem planta ovo colhe passarinho? Aquela Charlô era maluca! Ela tinha tido a ousadia de reescrever o seu poema e ainda dizer que ele não tinha imaginação!!! Agora ela tinha exagerado!!!” (FURNARI, 2006, p. 18), lançando mão de uma das estratégias da leitura. De acordo com Koch (2007, p. 36), as estratégias cognitivas

[...] em sentido restrito, são aquelas que consistem na execução de algum “cálculo mental” por parte dos interlocutores. Exemplo prototípico são as inferências, que, como já foi dito, permitem gerar informação semântica nova a partir daquela dada, em certo contexto. Sendo a informação dos diversos níveis apenas em parte explicitada no texto, ficando a maior parte implícita, as inferências constituem estratégias



cognitivas por meio das quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e elevando em conta o contexto (em sentido amplo), constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada no texto [...].

Ainda, segundo a autora, essas estratégias têm a função de permitir ou facilitar o processamento textual, tanto em termos de produção quanto em termos de compreensão. Por sua vez, as estratégias interacionais visam a fazer com que os jogos de linguagem transcorram sem problemas, evitando o fracasso da interação (KOCH, 2007). Seguem trechos de um diálogo entre a pesquisadora e as crianças, após a leitura de parte da história:

Pesquisadora: *Vixi... o Felpo ficou com muita raiva... e agora? ((pausa))... ((com voz baixa fazendo suspense e falando pausadamente)) o que será que ele vai fazer?... o que vocês acham?*

Alice: *((pensando)) acho que ele vai procurar ela para bater*

Lucca: *((discordando com veemência))que bater... ele vai conversar com ela*

Alice: *mas ele estava com muita raiva*

Pesquisadora: *e aí... crianças?... o Lucca acha que ele vai conversar... a Alice acha que ele bater nela... e vocês?... o que acham?*

A maioria da turma concordou com o Lucca. Percebemos que a leitura do texto havia despertado um maior interesse de toda a turma, possivelmente porque a pesquisadora desenvolveu uma mediação durante a leitura do livro, de modo que as crianças se envolverem a ponto de dialogarem com o texto que estava sendo lido, já que “[...] a leitura produz nas crianças atitudes responsivas. Dessa forma, elas não ouvem ou leem passivamente enunciados alheios, se posicionam e elaboram uma compreensão ativa e responsiva sobre os textos” (GONTIJO; COSTA; OLIVEIRA, 2019, p. 41).

Nessa direção, ao retomar a leitura, decidiu fazer uma pausa e, enquanto aguardavam o que de fato iria acontecer, a pesquisadora disse:



Pesquisadora: *vocês só vão saber amanhã... não faltem... hein... quem vai querer perder?... a seguir cenas do próximo capítulo... ((risos))*

Crianças: *((quase em uníssono))ah:::.....*

No outro dia, ao reiniciar a leitura, o interesse demonstrado foi intenso, dando a impressão de que o grupo era outro. Ao mostrar as páginas, a maioria não se conteve e levantou-se para olhar mais de perto, com uma curiosidade que, aos nossos olhos, parecia ter surgido naquele momento, como em um passe de mágica. Assim que chegaram à sala, já foram perguntando se iríamos continuar a leitura do livro. Pareciam ansiosos. Oportunizamos um momento para que relembassem o que foi lido no dia anterior e, para nossa surpresa, conheciam todos os detalhes da história.

Fonte: Acervo da autora (2019)



Segundo dia da leitura do livro Felpo Filva (04/09/2019)

Todos participaram ativamente desse momento e a pesquisadora, muito satisfeita, afirmou:

Pesquisadora: *que linda essa curiosidade de vocês... parecia que não estavam gostando ontem... não estavam interessados*

I: *((sorrindo)) é... mas é legal*

Raio: *((empolgada)) muito legal*



Por meio da leitura as crianças estimulam a imaginação e tornam-se mais criativas, particularmente quando lhes é oportunizado o diálogo. Também desenvolvem a sua capacidade de análise, fato que pode colaborar para que elas se tornem mais críticas, especialmente se o professor, de maneira intencional, procura motivá-las a estabelecer relações do texto lido com as experiências vividas por elas e com a realidade em que estão inseridas, o que acaba por dar sentido à leitura. Ferreira e Dias (2004, p. 440) afirmam que o ser humano

[...] tem o ímpeto de atribuir sentidos às coisas do mundo e que a ausência de relações de significado entre coisas o perturba. A mente humana necessita organizar as vivências e experiências de modo significativo e articulado, buscando relações até mesmo entre acontecimentos que não revelam ligações ou correspondências evidentes entre si [...].

Em tempos de *videogames*, jogos eletrônicos, tablets etc., torna-se cada vez mais desafiador atrair a atenção das crianças para os livros. A maioria delas que frequentam as nossas escolas têm acesso a eles somente no espaço escolar e despertar o interesse pela leitura na criança não é tarefa das mais fáceis, sobretudo se for uma leitura mecânica e escolarizada, como cumprimento de tarefa. Por isso, entendemos que é nossa incumbência planejar aulas de leitura que proporcionem às crianças movimentos de interações, interlocuções e produção de sentidos, pois nesses movimentos as ações de ler e escrever vão se constituindo e se aprofundando, especialmente quando as crianças encontram no jogo de palavras e da escrita pontuada a possibilidade de expressar sentimentos e opiniões (GOULART; SANTOS, 2017).

No livro, a personagem Charlô escreve um telegrama para Felpo, que responde escrevendo ter gostado muito da sinceridade dela e que também seria sincero contando todos os seus defeitos para ela. Para exemplificá-los, iria contar a fábula *O coelho e a tartaruga*, terminando com a moral da história “devagar se vai ao longe”. Após a fábula, ele escreve uma carta contando todos os seus defeitos para Charlô. A pesquisadora fez uma breve pausa na leitura para dialogar com a turma. Vejamos um trecho desse diálogo:



Pesquisadora: *por que Felpe escreveu esse texto para Charlô?... o que ele queria dizer para ela?*

Alice: *ele quis dizer tá.. que ela tá... é:::.... pa ver... pa voltar... esse texto.. pa ver... o que que a Charlô... o que que o Felpe... ele fez esse texto para a Charlô co-corriger esse texto...*

Pesquisadora: *será que foi para ela corrigir?... ele contou uma história... que já exis-tia... era de outro autor... essa história... ele escreveu para ela uma fábula... o que ele quis dizer?... ele escreveu a história da tartaruga e do coelho... estou querendo sa-ber...por que ele quis contar essa história para ela?*

Alice: *para fazer outra história...para Charlô fazer outra história*

[

Lukinhas: *para pedir desculpas*

Pesquisadora: *para pedir desculpas?... para ela fazer outra história?... vamos... gente... vamos pensar...*

Alice: *para ela fazer outra história...*

Pesquisadora: *mas ele queria dizer alguma coisa... vocês viram que ela chamou Felpe de pessimista?... falou que não gostava dos textos dele...*

Alice: *ah... então é para...*

[

Tal: *para ela aprender a não zombar dos textos dele*

Pesquisadora: *para ela aprender a não zombar dos textos dele?... para pedir desculpas... para fazer outra história... então... vamos ver?... vamos ver o que ele queria dizer ((reiniciando a leitura))*

Nesse trecho da conversa, podemos observar que as crianças expressaram diferentes pontos de vista sobre os motivos que levaram Felpe a escrever uma fábula para Charlô com uma moral no final. As informações solicitadas estavam implícitas e demandava um esforço mental para que elas pudessem responder, mesmo não estando de acordo com o texto. É o que Geraldí (1997) chama de *caminhada interpretativa do leitor*: buscar os sentidos a partir das “pistas” fornecidas pelo texto, dando atenção ao fato de que a compreensão é uma forma de diálogo e dar às contrapalavras das crianças, em sua atividade responsiva, a atenção e o respeito devido. Percebemos que, nesses momentos,



o texto “[...] se oferece sempre como uma tensão entre as leituras que lhe são previstas e as leituras que, imprevistas, podem ser construídas [...]” (GERALDI, 1997, p. 110). Essas pausas durante a leitura também são importantes para ativar a curiosidade natural das crianças e deixá-las mais atentas ao texto. O autor ainda assevera que

[...] recompor a *caminhada interpretativa do leitor* (que, evidentemente, pode ser o professor enquanto leitor de textos) exige atenção ao acontecimento dialógico que ocorre no interior da sala de aula. É por isso que a presença do texto constrói-se como possibilidade de reapropriação, pelo professor e pelos alunos, de seu papel produtivo [...] (GERALDI, 1997, p. 113).

A pesquisadora continuou lendo a carta de Felpo que explicava ser lento, muito lento e que fazia tudo devagar. Que era um coelho com alma de tartaruga, que não gostava de sair da toca, que odiava cenoura e que sua comida preferida era bolinho de chocolate do jeito que a avó dele fazia. Seguiu contando outros defeitos físicos e de sua personalidade. A pesquisadora continuou a leitura.

Pesquisadora: *((lendo)) então... como você pode ver... é melhor eu não aceitar o seu convite... e se um dia eu aceitar... essa decisão pode levar muitos anos... adeus... Felpo...*

Lua: *terminou?*

Pesquisadora: *será que já é o final?*

Crianças: *não::::*

Pesquisadora: *ele não aceitou o convite... e por quê?... por que ele não aceitou o convite?... o que vocês acham?...*

Tal: *por que ele ia devagar...ele era um coelho com alma de tartaruga*

Ica: *ela era a coelha e ele era a tartaruga*

Pesquisadora: *ah... muito bom... e por que ele fez essa comparação?*

Crianças: *((pensando))*

Pesquisadora: *na fábula... a tartaruga venceu ou perdeu?*

Crianças: *venceu*

Pesquisadora: *então... o que ele queria dizer para ela?*



Tal: *que ele tinha um monte de defeitos*

[

Lukinhas: *mas que ele podia ganhar*

Alice: *eles não estavam na corrida*

Pesquisadora: *sim... Alice... mas o Lukinhas está certo... gente... aqui... a Tal e o Lukinhas disseram que ele era um coelho cheio de defeitos... mas ele podia ganhar... isso é verdade... por que Felpe fez essa comparação?*

Alice: *todo mundo tem defeito*

Pesquisadora: *isso... Alice... e a gente deve ficar apontando os defeitos dos outros?*

Crianças: *não:.....*

Pesquisadora: *então a Tal estava certa?... o que ela disse mesmo?*

Staiven: *era para ela aprender a não ficar zombando dos textos dele*

Pesquisadora: *ela tinha razão... então?*

Crianças: *sim:.....*

Pesquisadora: *isso... isso mesmo... vocês viram como o Felpe se sentiu quando ela falou mal dos textos dele?*

Lukinhas: *ele passou até mal*

Pesquisadora: *pois é... não devemos ficar zombando dos defeitos dos outros... o Felpe ficou muito triste... o que será que a Charlô vai achar quando receber essa carta?... ah... me deu uma vontade de continuar a leitura... eu marquei para ler até aqui.... mas me deu uma vontade de continuar...*

Alice: *((empolgado)) então vai... tia*

[

Ica: *vai...*

Alice: *vai... tia... continua*

Pesquisadora: *eu vou continuar amanhã*

Crianças: *ah... não*

“Todo mundo tem defeito”. Essa frase pode denotar o pensamento de Alice sobre experiências vivenciadas por ela em algum momento da sua vida. Quando fala “todo mundo”, provavelmente não está se referindo somente aos personagens do texto. Notamos que a pesquisadora respeitou as ideias e foi



fazendo as intervenções para que as crianças compreendessem não somente as informações explícitas, como também as informações implícitas do texto, e construíssem outros sentidos, o que contribui para o desenvolvimento da criticidade e criatividade das crianças.

De acordo com Geraldi (1997), os sentidos produzidos na leitura resultam de duas dimensões possíveis: uma em que a cooperação do leitor se realiza por sua tentativa de recuperar com a máxima aproximação possível as estratégias usadas na produção e, com as pistas que as revelam, aproximar-se do sentido que lhe previu o autor, o que Geraldi denominou “deveres filológicos”, ou produzir infinitos sentidos no contraponto das estratégias de produção e das estratégias de leitura.

Como mencionado anteriormente, a leitura do livro foi realizada dividida em três partes. No momento de parar, tanto a pesquisadora quanto as crianças estavam tão envolvidas com o texto que não queriam que parasse. Diante dos pedidos da turma, a pesquisadora continuou lendo mais uma parte do texto:

Pesquisadora: *((lendo)) pronto... foi difícil... mas Felpo conseguiu escrever e foi sincero... abriu o seu coração... contou tudo... mesmo achando que depois daquela carta a Charlô não iria mais querer saber dele... (...)... Felpo tentou (...)... diversas vezes... mas não conseguiu... seus pensamentos não se concentravam na tarefa... só pensava... em quem?*

Crianças: *na Charlô:::*

Pesquisadora: *((lendo)) (...) Felpo passou dias escrevendo outras coisas... poemas... textos... frases... e... meio disso tudo... sem querer... saiu algo bem diferente do que ele costumava criar... um conto de fadas... ele escreveu um conto de fadas mas nós não vamos ler agora... só na próxima aula de leitura*

Crianças: *ah::::... não*

Lua: *ai você lê depois do recreio?*

Ao final desse trecho, no momento da leitura do livro e da conversa entre a pesquisadora e as crianças, podemos perceber o interesse dela crianças



pelo texto lido. Além de Lua, outras crianças ficaram pedindo à pesquisadora que continuasse a leitura após o recreio, que já havia começado. Um dos motivos do interesse e da curiosidade pode ser atribuído à divisão da leitura em capítulos. Notamos isso durante toda a trajetória de leitura da obra.

Inicialmente planejamos o trabalho de produção das autobiografias apenas com o grupo de crianças que estavam sendo alfabetizadas, na busca também de produção de dados para a pesquisa. Realizamos as duas primeiras partes da leitura com esse grupo; no entanto, no dia da leitura da última parte da história, fomos abordados pela professora da turma que se mostrava preocupada por ter que enviar com urgência para a Secretaria de Educação um instrumento preenchido a partir de uma produção de textos pelas crianças da turma. Desse modo, pediu para incluir as demais crianças nessa aula.

Desse modo, em vez de darmos continuidade ao trabalho que já estava sendo realizado, reiniciamos a atividade com toda a turma do 3º ano a fim de envolvê-la na produção das autobiografias. Ao invés de ir para o andar de cima onde ficava a sala onde estávamos desenvolvendo os trabalhos, procurando uma mediação qualificada, ficamos no andar de baixo, na sala de aula, realizando a atividade com a turma. Antes de começarmos a leitura da história, oportunizamos a enunciação das crianças fazendo a exploração da capa do livro, assim como fizemos com o primeiro grupo de crianças que participaram da atividade.

Pesquisadora: *nós vamos iniciar agora um trabalho de leitura e para isso escolhemos um livro muito legal... eu gosto muito e tenho certeza que vocês vão gostar também... os meninos e meninas do projeto também gostaram... uma parte da história ele já conhecem... vou reler para eles e ler para vocês... já comecei a leitura com eles e eles estão gostando muito... não é mesmo, crianças?*

Crianças: *sim:.....*

Pesquisadora: *((apontando para o título))... este é o título do livro... podem ler?*

Crianças: *((em uníssono)): Felpo Filva*



Pesquisadora: *isso... Felpo Filva... parece um trava-língua, mas é isso mesmo... Felpo Filva... vamos observar bem a capa do livro?... vamos lá... para quem não conhece a história ainda... o que vocês acham... ah... vou falar aqui da autora... o nome da autora é Eva Furnari... Eva Furnari é uma autora brasileira que escreve livros para crianças [...] ah... ela desenha também... então... olha só... o que vocês estão vendo aqui ((mostrando a capa))*

Crianças: *um coelho*

Pesquisadora: *um coelho... fazendo o que?*

Crianças: *sentado numa cadeira... escrevendo*

Pesquisadora: *um coelho... sentado numa cadeira... escrevendo... escrevendo... então... escrevendo o que?... sobre o que vocês acham que a história vai contar?... não vale os meninos do projeto... sobre o que vocês acham que ele está escrevendo? vocês acham o que vai contar essa história aqui?... olhando a capa*

Crianças: *[...] ((crianças pensando))*

Alice: *((sorrindo)): eu sei... pode falar... tia?*

Pesquisadora: *espere um pouquinho... Alice... deixe seus colegas pensarem um pouco... hein...vamos lá...gente... quem é esse Felpo Filva? será que é o nome do coelho?*

Crianças: *sim*

Pesquisadora: *é o nome do coelho...e quem será ele? o que será que ele faz? fala... pode chutar... gente... não tem problema errar... não*

Rei Davi: *((demonstrando insegurança)) ele escreve?*

Pesquisadora: *ele escreve?... será que ele é escritor?... será que ele é escritor... quem concorda?*

Lucca: *ele é escritor*

Pesquisadora: *ele é escritor... e ele escreve o que?... vocês acham que ele escreve o que?*

Rei Davi: *escreve histórias*

Pesquisadora: *isso... e que tipo de história que ele escreve? o que vocês acham?*

Rei Davi: *história sobre ele*

Pesquisadora: *história sobre ele?... então... vamos ver...prestem atenção que vou iniciar a leitura*



Reiniciamos a leitura e, à medida que íamos lendo, fizemos pausas, levantando alguns questionamentos a fim de possibilitar a interação das crianças com os colegas, com a leitora e com o texto, procurando, de acordo com Geraldi (1997), integrar a leitura à produção em dois sentidos: primeiro sobre o “que se tem a dizer”, pela compreensão responsiva que possibilita a contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê; por outro lado, sobre as “estratégias do dizer”, que, por ser um texto, supõe um locutor/autor.

Nossa tentativa em integrar leitura e produção de textos era a busca por perspectivas de um ensino que não fosse de reconhecimento, mas de conhecimento; que não fosse somente de reprodução, mas de produção e que privilegiasse a escolha das estratégias de dizer, mais do que definir como se diz (GERALDI, 1997). A mediação e as interlocuções realizadas ao longo da leitura da história de Felpe tinham por objetivo propor a produção de textos. Os textos orais que iam produzindo ao longo da leitura viabilizaram esse processo.

Nesse contexto, a produção da autobiografia possibilitou-nos conhecer o que cada criança pensava sobre si mesma e quais os fatos que cada uma entendia como relevante apresentar aos leitores do seu texto. Segundo Geraldi (1997, p. 164), essa escolha de estratégias não se dá em abstrato, “[...] elas são selecionadas ou construídas em função tanto do que se tem a dizer quanto

Diálogo

“ A alfabetização como prática social e cultural, tendo a produção de textos como ponto de chegada e ponto de partida de todo o processo, possibilita a reflexão de todos os envolvidos nesse processo colaborando com a formação de sujeitos mais criativos e críticos...”



das razões das razões para di-zer o que se diz [...]”. Consideramos também as condições de produção e o funcionamento da escrita conforme preconiza Geraldi (1997) e Smolka (2003), o que ficou evidente no diálogo com as crianças.

Esperava-se que, ao escrever sobre a própria vida, as crianças escolhessem os fatos mais relevantes que desejavam expor ao produzirem os seus textos, não só devolvendo à escola aquilo que a escola diz, mas levando para a escola fatos da sua vida que a escola não sabe. A experiência do vivido passando a ser o objeto da reflexão. Segundo o autor, o vivido

[...] é o ponto de partida para a reflexão. Aqui a ação educativa é fundamental, não só pelas comparações que o professor e alunos podem ir estabelecendo entre as diferentes histórias, mas sobretudo pelas ampliações de perspectivas que cada história, individual, permite [...] (GERALDI, 1997, p. 163).

É considerar o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças durante o processo de alfabetização não apenas como atividade cognitiva, mas como atividade discursiva. De acordo com Smolka (2003), a função interativa da linguagem instaura e constitui o conhecimento na e pela escrita. Assim, é importante perceber a alfabetização como um processo discursivo pelo qual as crianças aprendem a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprendem a falar e a dizer o que querem pela escrita. Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer, ou seja, elas aprendem a escrever, escrevendo:

[...] isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos. Pedagogicamente, as perguntas que se colocam, então, são: as crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Podem escrever como falam? Quando? Por quê? [...] (SMOLKA, 2003, p. 63).

As pausas para o diálogo e os encaminhamentos realizados durante a leitura do texto tinham por objetivo possibilitar a interação autor-texto-leitor, fator importante para o conhecimento de mundo e para a formação de leitores



e produtores de textos. De acordo com Gontijo, Costa e Oliveira (2019), se o conhecimento de mundo resulta das interações discursivas, o trabalho com a leitura, ainda que na fase inicial da alfabetização, não pode se limitar à decodificação, ou seja, à identificação das letras, sílabas e palavras e seus correspondentes sonoros, ou à compreensão de significados, isto é, reconhecimento dos sentidos produzidos somente pelo autor do texto. Desse modo, ao tomar “[...] a leitura como processo de produção de sentidos, com produção de textos, fazemos uma opção nitidamente política, cuja finalidade é contribuir para a formação de sujeitos responsivos e responsáveis [...]” (GONTIJO, COSTA; OLIVEIRA, 2019, p. 41).

Como as crianças já sabiam que iriam produzir, cada uma, a sua autobiografia, no momento da leitura da autobiografia do personagem Felpe Filva, a pesquisadora continuou fazendo as pausas a fim de possibilitar o diálogo, dando ênfase à produção da autobiografia do personagem. Na hora da leitura desse trecho:

Pesquisadora: ((lendo)) *“um certo dia... quando Felpe já era um poeta famoso... tomou uma decisão... ele queria contar para todos a triste história de sua vida... iria escrever a sua autobiografia”...os meninos do projeto decidiram fazer uma autobiografia... mas... quem sabe o que é uma autobiografia?*

Alice: *é um texto*

Pesquisadora: *é um texto... mas é um...*

Blue: *é quando você escreve sobre... você... deve ser legal escrever sobre você mesmo*

Pesquisadora: *isso mesmo... Blue... é quando você escreve sobre você mesmo... é a história de sua vida... e ele resolveu que ia escrever sobre ele mesmo... ia fazer sua autobiografia... deixa eu fazer uma pergunta para vocês... quem aqui já escreveu uma autobiografia?*

Algumas crianças levantaram as suas mãos.

Pesquisadora: ((surpresa)) *você já escreveu sua autobiografia? para que você fez? para que e para quem escreveu?*

Criança: *para mim mesmo*



Pesquisadora: ((denotando surpresa)) *foi para você mesmo?*

Rei Davi: *a tia passou um dever pra escrever sobre a gente*

Pesquisadora: *e para que você escreveu sobre você?*

Rei Davi: *pra professora ver*

Pesquisadora: *e para que a professora queria saber sobre você?... sabe dizer por quê?*

Rei Davi: *não*

Pesquisadora: *não sabe?... e mesmo assim escreveu?*

Rei Davi: *escrevi porque ela mandou*

Pesquisadora: *ah... tá... quem mais fez uma autobiografia?... você já fez Staiven? para quem?*

Staiven: *para minha mãe*

Pesquisadora: *para sua mãe?... você falar de você mesmo para sua mãe? e sua mãe não te conhecia? ((em tom de brincadeira))... ((risos))*

Crianças: *((risos))*

Staiven: *ela me levou no médico... não fui que fiz... falei... não fui eu quem pedi pra fazer... foi o doutor*

Pesquisadora: *foi o doutor quem pediu?... para quem fazer?*

Staiven: *eu*

Pesquisadora: *para você fazer? escrever sobre você mesmo para sua mãe ler?... e você sabe o porquê?*

Staiven: *não*

Esse momento de interação durou alguns minutos. Percebemos que algumas crianças, especialmente as consideradas alfabetizadas, já haviam passado pela experiência de produzir textos sobre si mesmos, segundo elas. No entanto, conversamos sobre quem seriam os interlocutores dessas produções, ou seja, para quem foram escritas as que eles estavam relatando e para quem eles escreveriam agora.

Após um tempo de conversa, continuamos a leitura, parando em alguns momentos para dar ênfase aos assuntos considerados relevantes e que contribuiriam para a produção dos textos. Diante das perguntas feitas pela pesquisadora - “você acha que pode se tornar um escritor também?” “quem acha



que pode ser tornar um escritor ou uma escritora agora?” -, observamos que algumas crianças não levantaram a mão demonstrando certa insegurança em responder afirmativamente. Vejamos:

Ica: escritor?...

Pesquisadora: sim... isso mesmo...o que o Felpo escreveu no início da história?...

Crianças: a autobiografia:::

Pesquisadora: olha só... nós vamos fazer um grande mural na escola e agora vocês vão ter oportunidade de se tornarem escritores famosos como o Felpo Filva e a Charlô...

Letícia: eu não sou escritora... vou escrever que só gosto de dormir

Pesquisadora: pode escrever... Letícia... gente... a Letícia falou que vai escrever que só gosta de dormir...vamos pensar maneiras diferentes de escrever isso... sabiam que podemos escrever as mesmas coisas de diferentes maneiras?... e aí?... vamos pensar... como você vai escrever... Letícia?...

Letícia: eu só gosto de dormir... isso?

Pesquisadora: isso... podemos escrever isso de outra maneira?...

Crianças: ((pensando)):

Alice: eu durmo na minha cama

Pesquisadora: eu só gosto de dormir... eu durmo na minha cama... quer dizer a mesma coisa?... o que acham?...é a mesma coisa?

Lukinhas ((pensando)): não... eu durmo... eu gosto de dormir... é diferente não é tia?

Pesquisadora: vamos... eu gosto de dormir...

[...]

Deku: eu amo dormir

Pesquisadora: e aí?... tem o mesmo sentido agora?...

A transcrição apresenta um interessante diálogo realizado com as crianças sobre a possibilidade de escreverem sobre si mesmas, indicando suas particularidades como gostar de dormir, onde dormir e sobre as diferenças entre as frases “eu durmo” e “eu gosto de dormir” ou ainda “eu amo dormir”.



Esse momento foi muito importante para que as crianças pensassem que podemos nos referir às mesmas coisas de diferentes maneiras ou pretendíamos observar como cada criança escreveria a frase sobre gostar de dormir de forma que pudesse revelar “[...] diferentes camadas e aspectos de uma personalidade individual, o estilo individual pode encontrar-se em diversas relações de reciprocidade com a língua [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 266). É fundamental que as crianças tenham oportunidade de discutir e refletir sobre esses e outros aspectos antes da produção de textos, a fim de aplainar os caminhos para essa produção.

Apesar de as crianças terem aceitado a proposta de escrever sobre suas vidas e a pesquisadora ter sugerido a produção das autobiografias para as outras crianças da turma do 3º ano, a mediação realizada antes da leitura, a fim de motivá-las para produzir o texto, e o fato de serem oportunizadas a participar de um movimento de interlocução também, após a leitura do texto, minimizaram os problemas que geralmente as crianças enfrentam ao terem que escrever textos totalmente desprovidos de sentido e fora de um contexto. Para Geraldi (1997, p. 182), a mediação

[...] não deve impor as estratégias do texto que se lê como o único caminho a ser seguido pelo que aprende; mas mediação que, alertando para tais aspectos, vai permitindo ao que aprende a sua própria transformação pessoal pelo fato de dispor, cada vez que lê, de outras possibilidades de escolha de estratégias de dizer o que tem a dizer [...].

Assim, durante todo o processo de leitura da história, deu-se a contribuição da pesquisadora, que fez-se interlocutora, mesmo não sendo destinatária final dos textos que as crianças iriam produzir, ora questionando, ora sugerindo, apontando caminhos possíveis para que as elas dissessem o que quisessem dizer por meio das autobiografias (GERALDI, 1997).

Segundo Costa (2018), todo autor de textos dirige-se ao seu interlocutor com uma intenção discursiva. Assim, ao escreverem sobre elas próprias e sua vida, as crianças foram movidas pela intenção de contar aos outros aquilo



que eles ainda não sabiam sobre elas. O espaço da sala de aula, naquele momento, se configurou culturalmente, porque, segundo Goulart e Santos (2017), nesse processo de trabalho com a linguagem, elas revelaram suas crenças, seus valores, seus modos de sentir, suas condições socioeconômicas etc. A criança age

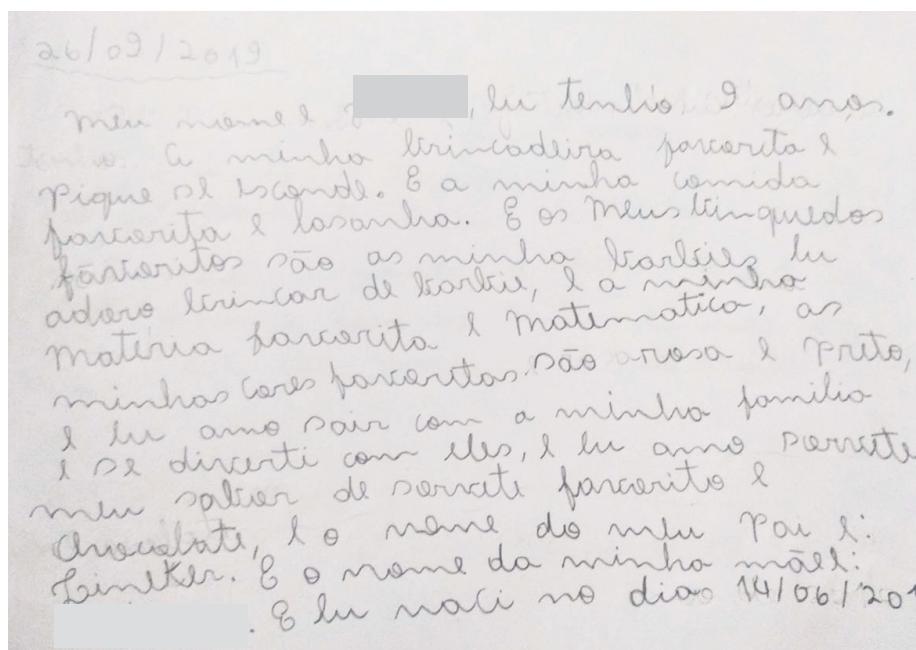
[...] como protagonista na escola para ocupar papéis de leitora e de escritora, narradora, protagonista, autora, sendo interlocutora, alguém que fala e assume o seu dizer. Vão emergindo e se explicitando não só as diferentes funções, mas as diversas “falas” e lugares sociais (GOU-LART; SANTOS, 2017).

O trabalho com as autobiografias possibilitou-nos considerar os sujeitos e suas ações sociais no mundo e a dimensão de interdiscursividade histórica presente em todas as situações de produção de linguagem. Essa prática buscou vincular a alfabetização das crianças ao processo de produção de sentidos.

Antes de iniciarem a produção dos seus textos, a proposta era que as crianças conversassem com os seus colegas sobre suas vidas. As carteiras já estavam dispostas de três em três, o que facilitou o diálogo entre os alunos. Assim, cada um teve oportunidade de iniciar oralmente a sua autobiografia. Constatamos que daí para a escrita eles não encontraram barreira. Todos queriam falar. Orientados pela pesquisadora, criaram os critérios de fala. Isso facilitou o momento da produção dos textos.

A seguir, apresentaremos alguns textos produzidos pelas crianças. Vamos perceber como esse momento dialógico interferiu diretamente nas autobiografias, como os textos foram sendo preenchidos a partir de um movimento intertextual em que “[...] os outros falam no meu texto, eu incorporo e articulo a fala dos outros [...]” (GOULART; SANTOS, 2017, p. 108).

Apresentamos os textos de Letícia, Luísa que sentaram juntas para dialogarem sobre suas vidas:



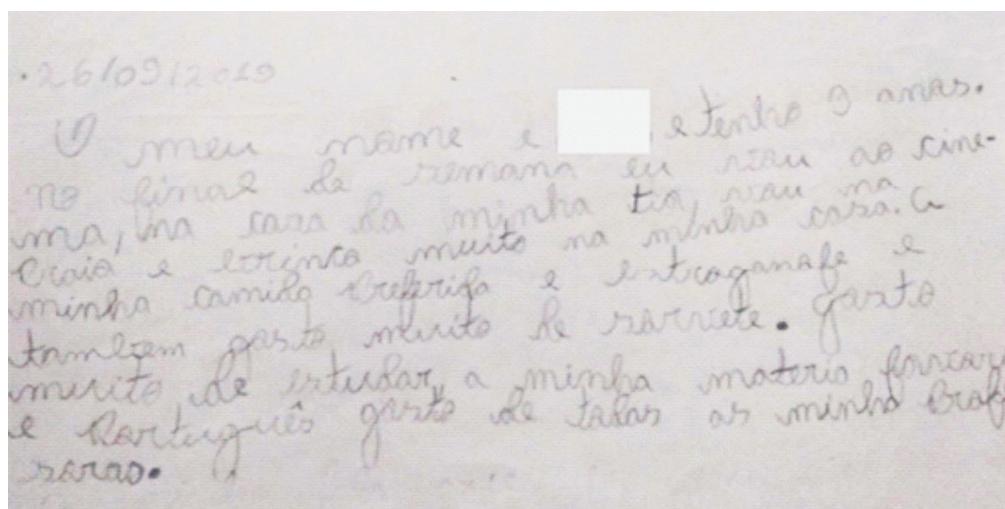
Autobiografia de Luísa (26/09/2019)

Meu nome é Luísa, eu tenho 9 anos.

A minha brincadeira favorita é pique-esconde e a minha comida favorita é lasanha. E os meus brinquedos favoritos são as minhas barbies.

Eu adoro brincar de barbie e a minha matéria favorita é matemática, as minhas cores favoritas são rosa e preto e eu amo sair com a minha família e me divertir com eles. E eu amo sorvete e meu sabor de sorvete favorito é chocolate. E o nome do meu pai é () e o nome da minha mãe é ().

Eu nasci no dia 14/06/ ().



Autobiografia de Letícia (26/09/2019)



O meu nome é Letícia e tenho 9 anos. No final de semana eu vou ao cinema, na casa da minha tia, vou na praia e brinco muito na minha casa. A minha comida preferida é estrogonofe e também gosto muito de sorvete. Gosto muito de estudar, minha matéria favorita é português. Gosto de todas as minhas professoras.

Quando lemos e comparamos esses textos, alguns elementos deixam evidente a interação que ocorreu entre as duas autoras. Na expressão “e também gosto muito de sorvete”, quando Letícia usa o advérbio “também”, podemos inferir que seu texto está interligado ao texto de Luísa. As comidas e as matérias preferidas também nos dão fortes indícios dessa interação. Segundo Costa (2018, p. 91), o papel do outro

[...] é excepcionalmente grande na formação da consciência. As palavras do outro que vêm carregadas de uma tonalidade valorativo-emocional têm enorme força na constituição das representações que a criança vai constituindo sobre o mundo e sobre si mesma [...].

Percebemos nitidamente que Letícia foi guiada por Luísa por se identificar com ela. Suas histórias de vida estão entrelaçadas nos mesmos tons, na mesma configuração formal (BAKHTIN, 2011, p. 141). Ao narrarmos sobre a nossa vida, passo a passo nos entrelaçamos na estrutura formal da vida do outro. Tomamos conhecimento da nossa vida por meio das palavras alheias das pessoas com quem convivemos e que nos são íntimas (BAKHTIN, 2011). Esse outro

[...] que se apossou de mim não entra em conflito com meu *eu-para-mim*, uma vez que não me desligo axiologicamente do mundo dos outros, percebo a mim mesmo numa coletividade: na família, na nação, na humanidade culta; aqui, a posição axiológica do outro em mim tem autoridade e ele pode narrar minha vida com minha plena concordância



com ele. Enquanto a vida flui em indissolúvel unidade axiológica com a coletividade dos outros, é assimilada, construída e organizada no plano da possível consciência alheia dessa vida, é percebida e construída como uma possível narração que sobre ela o outro faz para os outros [...] (BAKHTIN, 2011, p.140, grifos do autor).

Se a vida é assimilada, construída e organizada a partir do outro, que direito temos de impedir que as interações aconteçam? Nas produções das autobiografias, essas interações foram possibilitadas por termos consciência da importância do papel do outro na constituição dos sujeitos. Sabemos que essa interação algumas vezes pode ser confundida por indisciplina. Pensa-se erroneamente que uma turma disciplinada é aquela em que todas as crianças ali presentes ficam em silêncio total cumprindo suas tarefas. Por vezes, os professores dessas turmas são elogiados por terem o tão falado “domínio da turma”, apesar de perpetrarem ações que sufocam e oprimem.

É no espaço de interlocução que se constituem os sujeitos e a linguagem, como já vimos (GERALDI, 1997). Desse modo, podemos observar que os textos produzidos pelas crianças apresentam algumas similaridades. Mesmo os textos daquelas que não estavam tão próximas evidenciam a interlocução coletiva realizada antes do início da produção de textos:

Pesquisadora: *vamos produzir a nossa autobiografia... eu também quero escrever a minha autobiografia... vamos pensar... quem vai ler a minha autobiografia?... quem vai ler a autobiografia que vocês vão escrever agora?*

Staiven: *nós vamos ler para os nossos colegas e...*

[

Lukinhas: *vamos colocar no mural*

Rei Davi: *é... muita gente vai ler... as pessoas da escola...*

Pesquisadora: *então... temos que pensar o que os nossos colegas e as pessoas que vão ler no mural vão querer saber sobre a nossa vida... qual foi a primeira coisa que o Felpe escreveu em sua autobiografia?*

Crianças: *o nome:::*



Pesquisadora: *isso... o nome dele... então eu escrevo o meu nome... por que é importante escrever o nome?*

Agatinha: *pra todo mundo saber quem a gente é*

Pesquisadora: *ah... então... posso começar com o meu nome... meu nome é Alzenira... mas todo mundo me chama de Nira... e aí tenho que pensar... o que pode interessar às pessoas que vão ouvir e ler o meu texto?*

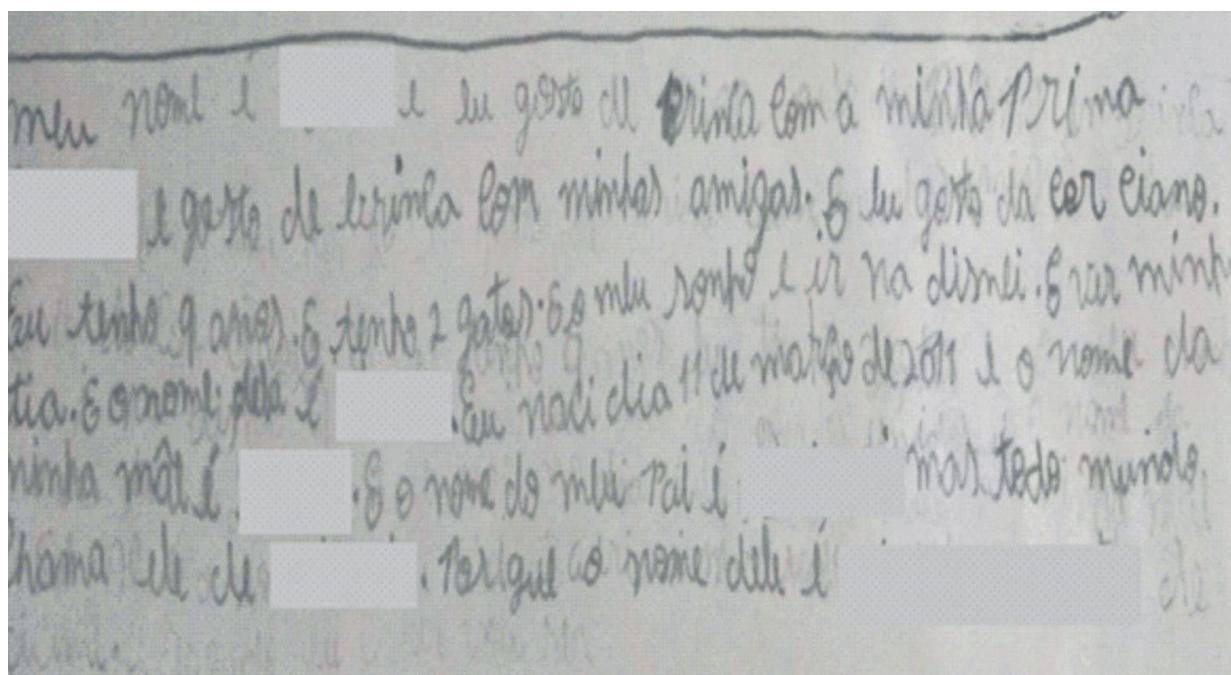
Ema: *eu vou escrever o que eu vou ser quando crescer... ((sorrindo com ares de orgulho)) eu vou ser médica*

Blue: *ah... e eu quero escrever que eu vou ser veterinária*

Pesquisadora: *esperem... vocês vão falar sobre isso agora nos grupos... entre vocês... conversem sobre o que vocês vão escrever nos textos de vocês que as pessoas vão gostar de saber... aquilo que vocês acharem importante... o texto é de vocês...*

Esse diálogo durou alguns minutos. As crianças que já estavam sentadas em grupo continuaram o diálogo sobre o que elas escreveriam em seus textos. Em alguns momentos, a pesquisadora era solicitada para tirar dúvidas sobre o que poderiam ou não escrever. Seguem abaixo os textos de Agatinha e de Ema indicando essas similaridades.

Fonte: Acervo da autora (2019)

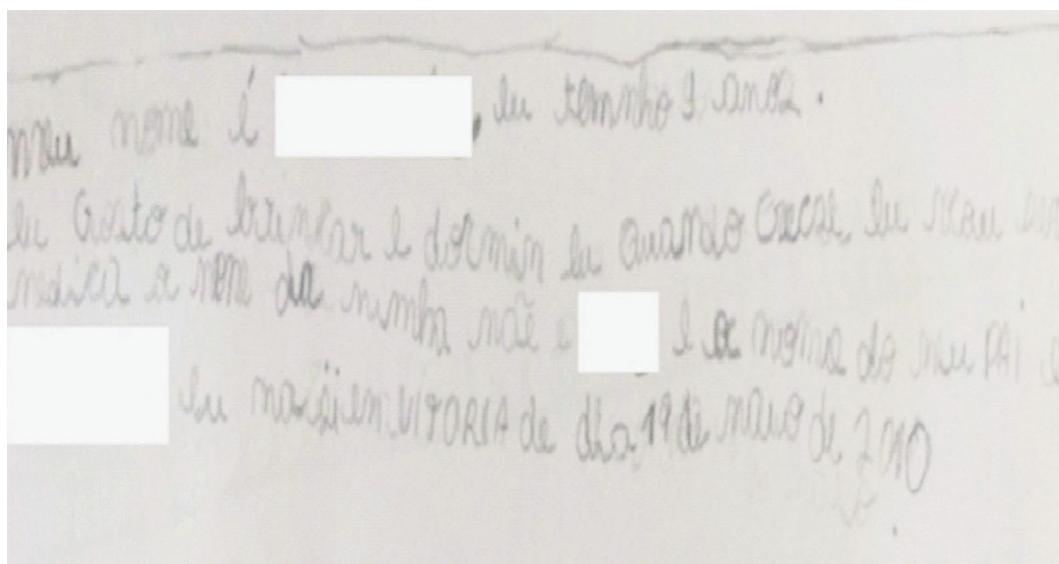


Autobiografia de Agatinha (26/11/2019)



Meu nome é Agatinha. eu gosto de Brinca com a minha prima (...). e gosto de brinca com minhas amigas. E eu gosto da cor ciano. Eu tenho 9 anos. E tenho 2 gatos. E o meu sonho e ir Na Disney. E ver minha tia. E o nome dela é (...). Eu nasci dia 11 de março de 2011 e o nome da minha mãe é (...) o nome do meu pai é (...) mas todo mundo chama ele de (...). porque o nome dele é (...)

Fonte: Acervo da autora (2019)



Autobiografia de Ema (26/09/2019)

Meu nome é Ema. eu tenho 9 anos. eu gosto de brincar e dormir eu quando crescer eu vou ser medica o nome da minha mãe é (...) e o nome do meu pai é (...) eu nasci em vitotria de dia 19 de maio de 2010

Diversas operações discursivas, conforme Geraldi (1997), foram realizadas pelas crianças na construção dos seus textos, a fim de atingir os propósitos que motivaram suas falas. Os textos de Agatinha e Ema revelam sonhos, projetos de vida, gostos, preferências etc. Mostram também as suas reais necessidades linguísticas. O trabalho com linguagem que desconsidera o contexto para o estudo da língua possivelmente tende ao fracasso: “[...] intenções, crenças, desejos que, reconhecidos nas ocorrências linguísticas, podem contribuir e contribuem na construção dos sentidos produzidos nas interações [...]” (GERALDI, 1997, p. 59).



Na proposta da produção das autobiografias, integramos à leitura e às produções orais e escritas de textos os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e as relações sons e letras e letras e sons. Essa articulação permeou todo o processo do início ao fim do trabalho. Após a produção das autobiografias, realizamos um atendimento individualizado às crianças da turma, especialmente às crianças que apresentavam maiores dificuldades, pretendendo, por meio da mediação, levá-las a refletir sobre o seu texto e entendê-las em suas singularidades. No atendimento a Blue, tivemos a seguinte conversa:

Pesquisadora: *gostei muito do seu texto...vi que gosta muito de ler e escrever... não é?... sabia que eu também gosto muito de escrever?*

Blue: *((sorrindo)) é mesmo?... eu gosto muito mesmo*

Pesquisadora: *e você gosta de ler o que e de escrever o quê?*

Blue: *eu gosto de ler livros de histórias e de escrever... ((pensando)) escrever eu escrevo um monte de coisas*

Pesquisadora: *fala uma coisa que gosta de escrever*

Blue: *eu gosto de escrever cartas e gosto de escrever histórias também*

Pesquisadora: *é mesmo?... que legal... e vi aqui também que você quer ser veterinária... não é mesmo?... me fala sobre isso*

Blue: *eu tinha uma cachorra que o nome dela era Dara e ela morreu... aí eu fiquei com vontade de ser veterinária para cuidar de cachorros... eu amo cachorros... gosto de cuidar dos animais*

Pesquisadora: *que lindo... Blue... você vai ser uma grande veterinária... o seu texto vai para o mural... não é? então... precisamos fazer uma revisão nele porque quando ele for para o mural deve estar bem bonito... para todo mundo ler*

Blue: *é... minha mãe vai vir... ela vai ler*

Pesquisadora: *então... temos que caprichar... sua mãe e mais um monte de gente vai ler... não é?... temos que caprichar... leia o texto para mim*
Blue iniciou a leitura do seu texto e ficou combinado entre ela e a pesquisadora que, durante a segunda leitura, iam começar a revisão.

Pesquisadora: *o que está escrito aqui?*

Blue: *morreu*

Pesquisadora: é?... leia novamente

Blue: só que está “moreu”

Pesquisadora: e que letra você vai colocar para ficar “morreu”?

Blue: vou ter que botar mais um “r” ((se pôs a escrever))

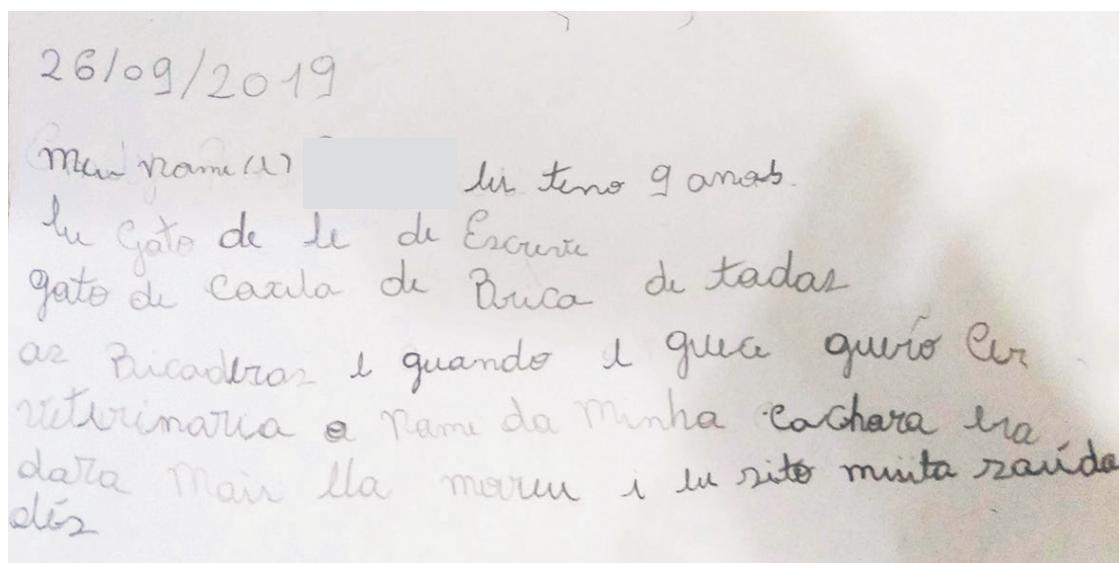
Pesquisadora: ela morreu e eu tenho muita saudade... não é isso? Então... esse “i”... a gente fala “i”... i eu tenho... mas não é “i”... é “e”... e eu tenho muita saudade...

Blue: então a gente fala “i” e escreve “e”?... a gente fala errado... estranho...

Esses momentos de reflexão são imprescindíveis a fim de que as crianças avancem em seu processo de apropriação da escrita. No livro *Guia teórico do alfabetizador*, Lemle (2009) afirma que, nessas horas, o professor alfabetizador precisa estar pre-parado para explicar essas distinções entre a fala e a escrita; responder dizendo que nós falamos errado é um equívoco linguístico, um desrespeito humano e um erro político.

Segundo Geraldi (1997), a produção de textos se dá quando criamos as condições necessárias para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer produção de textos, quer leitura de textos. Quando paramos para analisar na íntegra o texto de Blue, podemos observar elementos que nos permitem pensar sobre o que as crianças querem nos dizer por meio dos seus discursos.

Fonte: Acervo da autora (2019)



26/09/2019
Meu nome (é) [redacted] eu tenho 9 anos.
Eu gato de le de Escure
gato de caula de Buca de todas
as Bucadras e quando o quea quio Cur
veterinaria e nome da minha cachera era
dora Main lla morru e eu sito muita saude
des

Autobiografia de Blue (26/11/2019)



Meu nome é Blue. eu teno 9 anos.
eu goto de le de Escreve
goto de coxila de brica de todas
asbicaderas e guando e guece quero cer
veterinaria o nome da Minha cachora era
dara Mais ele morreu i eu sito muita saudades

Blue diz em seu texto que tem nove anos. Gosta de ler, escrever, co-chilar e brincar de todas as brincadeiras. Diz ainda que, quando crescer, quer ser veterinária e sente muitas saudades da sua cachorrinha Dara que morreu.

Quando nos atemos ao texto de Blue, notamos que dele emergem algumas possibilidades de reflexão. Percebemos que, embora a autora ainda não domine totalmente a ortografia, seu discurso é completo no que deseja comunicar aos seus interlocutores, ou seja, Blue não precisou dominar todas as normas da escrita de um texto para enunciar seus desejos, seus sonhos, seus sentimentos. No ato da produção, ela não estava preocupada com parágrafos ou pontuação, coerência ou coesão. Encontrou na produção da sua autobiografia a oportunidade de expressar o sonho de ser veterinária, motivado pela saudade que sentia da sua cachorrinha Dara e seu amor pelos animais, o que deixou evidente em uma conversa com a pesquisadora, deslocando-se assim no tempo e estabelecendo no futuro, conforme aponta Geraldi (1997, p. 193), “[...] a razão de ser de sua ação presente que, concretizada, torna-se pré-dado para futuras ações, sempre orientadas pelo sentido que lhe concede a razão perpetuamente situada à frente [...]”.

No dia 4 de dezembro de 2019, finalizando o ano letivo, aconteceu na escola o “Dia A”, Dia da Alfabetização, um evento em que todos os professores de todas as turmas apresentam aos pais e à comunidade os trabalhos desenvolvidos durante o ano letivo e promovem um dia de reflexão sobre a alfabetização.



A discursividade permeou todo o texto de Aline quando expõe nele suas preferências: brincadeira, brinquedo, comida e outras; o amor por sua família e o sonho de ser professora, declaração que nos chamou a atenção no seu texto. Passamos a indagar: quando será que nasceu esse sonho? Ele já existia antes, estava guardado e renasceu após a sua alfabetização ou será que foi a partir do momento em que ela aprendeu a ler e escrever? Vamos deixar que a própria Aline nos responda:

Pesquisadora: *eu fiquei muito feliz ao ler a sua autobiografia... e eu li sobre o seu sonho... queria saber quando começou o seu sonho?*

Aline: *o sonho?*

Pesquisadora: *é... o sonho de ser professora*

Aline: *primeiro que eu não sabia ler... eu não pensava em ser professora... só depois que eu aprendi a ler*

Pesquisadora: *você nunca pensou nisso?*

Alice: *não... só depois*

Pesquisadora: *ai depois que você aprendeu a ler... você parou e pensou... agora eu posso ser professora... não é?*

Aline: *((expressão afirmativa))*

Pesquisadora: *e o que te levou a pensar a querer ser professora quando crescer?*

Aline: *porque eu gosto de ser professora para ensinar as crianças*

Pesquisadora: *hum... então tá... e o que você acha que precisa para você chegar a realizar esse sonho?*

Aline: *eu preciso de muito estudo*

Pesquisadora: *isso... muita leitura... não é?...*

Aline: *é*

Pesquisadora: *e você tem certeza de que vai alcançar esse sonho*

Aline: *sim... tenho certeza... agora eu tenho*

Pesquisadora: *ah... que bom... Aline...eu fico muito feliz...*

Por meio da leitura e da produção de textos, possibilitamos as condições para que as crianças pudessem refletir sobre como grafar as palavras a partir do texto que elas próprias produziram, corroborando a ideia de Geraldí (1997, p. 189)



de que, “[...] criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aulas, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá [...]”.

Não é nossa intenção desconsiderar a importância de trabalhar as formas e as normas convencionadas para a produção de um texto. Precisamos compreender que, ao concebermos a língua portuguesa somente como um sistema de formas normativas, pronto e acabado, desconsideramos as subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo do aprender. No entanto, para que isso ocorra, precisamos realmente, ensinar às crianças a pensar sobre a linguagem e o sobre o funcionamento da língua portuguesa de forma contextualizada, a partir dos enunciados que elas produzem todo o tempo em sala de aula.

As dificuldades ortográficas e gramaticais que as crianças apresentam tornam-se evidentes no texto. Categorização gráfica, segmentação dos espaços em branco, símbolos utilizados na escrita (pontuação e acentuação), as relações sons e letras e letras e sons foram conhecimentos que precisaram ser trabalhados a fim de que as crianças avançassem em seu processo de escrita, mas isso só foi possível observar no texto produzido por elas.

A partir dessas observações, é possível organizar o nosso trabalho de maneira que se atendam as especificidades das crianças em relação aos conhecimentos indispensáveis à sua alfabetização. Para isso, o professor pode ter como aliada a Linguística, especialmente a Fonética e a Fonologia, devido às inúmeras contribuições que essas áreas poderão trazer à organização do seu trabalho como alfabetizador. No entanto, os conhecimentos em nada irão ajudar se não mudarmos nossa concepção sobre o ensino da língua, pois “[...] a língua como sistema de formas normativas e idênticas é uma abstração que pode ser justificada de modo teórico e prático apenas do ponto de vista da decifração e ensino de uma língua alheia e morta [...]” (BAKHTIN, 2006, p. 110). Esse sistema não pode ser a base para compreensão e explicação dos fatos linguísticos que ocorrem nos *tempos/espacos* da sala de aula (BAKHTIN, 2006).



Segundo Geraldi (1997), a concretude da língua está no texto - enunciado concreto -, constituído nas situações cotidianas de interação verbal. Nos momentos de interação e interlocução, por meio do diálogo mediado pela leitura, é que formamos e ampliamos nossas experiências discursivas. Assim, nos apropriamos dos recursos expressivos para construirmos nossos discursos orais e escritos, como em alguns eventos ocorridos durante a pesquisa.

A alfabetização, como prática social e cultural, tendo a produção de textos como ponto de partida e ponto de chegada de todo o processo, como defendem inúmeros autores que corroboram práticas referenciadas em uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, possibilita a reflexão de todos os envolvidos nesse processo, colaborando para a formação de sujeitos mais criativos e críticos, prontos a atuar nessa sociedade tão carente desses atributos. Essa forma de conceber o processo de alfabetização, segundo Góes e Piffer (2019, p. 81),

[...] traz desdobramentos para pensarmos as práticas de produção de textos na escola, uma dimensão constitutiva do trabalho com a linguagem que amplia as experiências discursivas das crianças, pois, por meio da produção de textos, elas podem se posicionar, expressar suas ideias, contar experiências, enquanto colocam em prática e aprimoram seus conhecimentos sobre a língua [...].

Nessa esteira de discussão, Moura e Miotello (2016) argumentam que Geraldi propôs uma metodologia de aprendizagem e de trabalho de língua portuguesa nas escolas, tendo como base a prática da leitura como “[...] lugar da escuta da palavra do outro, a prática da escrita como lugar da resposta à palavra do outro, e a prática da análise linguística como exercício do estudar/dizer [...]” (MOURA; MIOTELLO, 2016, p. 139).

Assim, o evento de produção das autobiografias foi pensado de modo a potencializar o diálogo existente em toda relação de ensino e que muitas vezes é negado nas práticas tradicionais de alfabetização. Pensando nas



múltiplas formas de integrar a leitura, as relações das crianças com a escrita e a produção de textos, os conhecimentos de língua portuguesa com as relações sons e letras e letras e sons, tentamos romper a ideia de linearidade do desenvolvimento, a ideia de prontidão e as sequências pré-estabelecidas de ensino, com o propósito de mobilizar o desejo, construir a vontade, explorar possíveis sentidos de aprender a ler e a escrever, percebendo e viabilizando os alcances e possibilidades dessa atividade exclusivamente humana, segundo preconiza Smolka (2017). Essa proposta produziu uma onda de mudanças no trabalho desenvolvido na escola, mas reconhecemos que ainda há muito por fazer.

Provocação

Em uma sociedade tão complexa como a nossa, necessitamos, cada vez mais, de pessoas críticas, criativas e inventivas. Podemos contribuir com a formação dessas pessoas.

Parabéns

*Por ter chegado até aqui!
Esperamos que...*

A última palavra?

As políticas neoliberais têm subordinado a educação aos interesses do mercado. A ideologia que tem balizado essa política influencia os princípios e os valores educacionais da atualidade. Assim, quando voltamos os nossos olhos para o cenário atual, nos parece que a alfabetização é o principal alvo dessas políticas. Em contrapartida, entidades de base têm promovido pesquisas e estimulado diálogos, o que acaba sendo um enfrentamento a essas políticas que detêm seu maior interesse nos lucros que a educação, e mais especificamente, a alfabetização podem dar, em detrimento de políticas que garantem o direito à educação de qualidade, conforme preconiza a legislação vigente, com destaque para a constituição de 1988.

Desse modo, movidos por um sentimento de resistência, adentramos o campo de pesquisa a fim de produzirmos dados sobre o estudo das relações sons e letras e letras e sons, propondo abordagens que tomam o texto como unidade de ensino, na medida em que é por meio dele que garantimos o direito à escuta e ao posicionamento dos diferentes temas que envolvem a vida.

Assim sendo, consideramos a relevância de alguns desses dados por apresentar algumas ações que vão de encontro a essas políticas de alfabetização que intencionalmente insistem em perpetuar métodos que cerceiam a criatividade e a criticidade dos estudantes. Nesse sentido, em nossa pesquisa em uma turma de 3º ano, buscamos engendrar uma prática de ensino da língua materna que privilegiasse o diálogo. Reconhecemos, assim como Potkul



(2019), a complexidade de se constituir espaços dialógicos na escola. No entanto, reconhecemos também as crianças como sujeitos relacionais, históricos e sociais que objetivam compreender o mundo e a si mesmos a partir da sua relação com o outro, o que deve ser considerado durante as práticas educativas que se fundamentam na interdiscursividade nas turmas de alfabetização.

O objetivo central do nosso estudo foi possibilitar reflexões sobre práticas concernentes à alfabetização a partir da pesquisa a respeito de uma abordagem enunciativo-discursiva voltada para o processo *ensinoaprendizagem* das relações sons e letras e letras e sons. Além disso, inicialmente pretendíamos também analisar como os conhecimentos sobre a língua portuguesa eram trabalhados, integrados ou não à leitura e à produção de textos em uma turma do 3º ano do ciclo de alfabetização de uma escola pública municipal; além de pretendemos, *a priori*, realizar uma intervenção pedagógica nessa turma de modo a contribuir na construção de conhecimentos sobre a língua materna por um grupo de crianças.

No entanto, devido ao tempo passado com a turma, de maio a dezembro de 2019, realizamos estudos que possibilitaram, além das reflexões pretendidas sobre o trabalho das relações sons e letras e letras e sons, pensar em uma prática mais abrangente e profícua que desse conta de alfabetizar um grupo de crianças que já haviam perdido todo o estímulo por aprender. Ao realizarmos a intervenção pedagógica nessa turma, foi possível ampliar as possibilidades de essas crianças construírem seus conhecimentos em relação à leitura e à escrita, fatores indispensáveis para que possam atuar criticamente na sociedade. Além disso, compartilhar práticas discursivas por meio de um *ebook* (livro em formato digital) constituiu-se também um dos nossos objetivos.

Ao longo dos anos atuando em classes de alfabetização, presenciando e vivenciando práticas pedagógicas que enformam ao invés de formar, que enjaulam ao invés de libertar, fato que sempre nos produziu desconforto, fomos elaborando inúmeras indagações. A partir dessas indagações é que provocamos a continuidade a um processo de busca por práticas pedagógicas mais profícuas e eficazes, que deem conta de formar sujeitos mais críticos e possam provocar transformações nessa sociedade cada vez mais injusta e excludente.



Destarte, ao longo da pesquisa, fomos estabelecendo diálogos com alguns autores que apareceram no texto a fim de também auxiliarem os professores alfabetizadores no trabalho concernente ao ensino da língua materna. Com base em Geraldi (1997), tentamos fazer da produção de textos orais e escritos o ponto de partida e o ponto de chegada do processo de estudo da língua materna, durante toda a pesquisa. Baseando-nos em Bakhtin e em sua teoria da enunciação, procuramos privilegiar o diálogo no *ensinoaprendizagem* das relações sons e letras e letras e sons, na medida em que concordamos com Bakhtin (2011, p. 261), quando afirma que “[...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos [...]”, nas diversas situações na escola.

Bakhtin (2011) alerta ainda sobre a importância de conhecermos a natureza do enunciado e a diferente relação com as peculiaridades das diversidades de gêneros do discurso. O desconhecimento, em uma investigação e no estudo da língua materna, redundava em formalismo e em uma abstração exagerada, corrompendo a historicidade da pesquisa e debilitando as relações da língua com a vida.

A fim de evitarmos esse formalismo e possibilitar às crianças a produção de textos de forma que atendesse às suas reais necessidades de comunicação e em contextos concretos de produção, em alguns momentos, sentimos a necessidade de buscar mais conhecimentos teóricos no sentido de

Diálogo

Que sentidos você deu à leitura desse texto a partir das suas experiências? Que mudanças podem ser realizadas a partir dos novos sentidos produzidos?



robustecer e dar mais sentido à nossa prática. Corroboramos Pimenta (2000), quando diz que o saber docente deve ser nutrido pelas teorias de educação e não somente pela prática. Esse processo demandou um tanto de diligência e esforço que, ao final, valeram a pena. O fenômeno do desenvolvimento da criatividade e da inventividade não foi privilégio apenas das crianças.

Seguimos parafraseando Geraldi (2016): mesmo correndo o risco de ser repetitivo; mesmo sabendo que o refrão “água mole em pedra dura tanto bate até que fura” não é aplicável às relações humanas, entre as quais se situam aquelas de *ensinoaprendizagem*; mesmo sabendo que, se na natureza, a água fura a pedra no decorrer dos anos, no mundo da vida humana somente se alcançam mudanças quando dialogicamente as pessoas constroem em conjunto novas compreensões, é preciso defender, como ele tem feito, ao longo dos anos, que as concepções de linguagem é que embasam o trabalho pedagógico que fazemos no ensino de qualquer das facetas do uso ou da descrição de uma língua. Segundo o autor, enquanto essa concepção não for assumida como própria, as atividades de ensino não serão geridas pelo professor, mas repetidas por ele como uma rotina, sem construir uma prática verdadeira, porque o passado não ilumina o futuro. Nesse caso, o professor continuará dependente de orientações que lhe venham de fora, quer na forma de livros didáticos, quer na forma de exercícios e aulas disponíveis em portais na internet a que acessa, não para pesquisar e construir sua aula, mas para executá-la de forma automática e mecânica. Sem autonomia, esse professor segue executando aquilo que não provém de si, mas lhe é dado de fora sem internalização dos princípios e das concepções que orientam a sua prática, permanecendo um eterno dependente de novas orientações, de novos exercícios e novas aulas prontas a serem “executadas”, sem jamais ministrá-las com assinatura própria, com autoria.

De maneira geral, as barreiras do conformismo precisam ser rompidas. Passou da hora de irmos à procura de maiores conhecimentos sobre os modos de ensinar e aprender a linguagem escrita, buscando formas criativas e eficazes de conduzir o processo *ensinoaprendizagem*, de maneira que examinemos o fenômeno concreto de linguagem no conjunto de um enunciado individual ou de gênero discursivo (BAKHTIN, 2011), para que os sujeitos envolvidos nesse processo,



como já dissemos anteriormente, sintam-se respeitados em sua necessidade de enunciação, tornando-se conseqüentemente mais críticos, conhecedores dos seus direitos e cumpridores de seus deveres. Essa iniciativa constitui-se em um ato político e social, pois os sujeitos, por meio da escrita, podem enunciar-se para denunciarem, criticarem e libertarem-se das amarras da dominação.

Enquanto essa faceta política da alfabetização tem sido cerceada nas escolas, enquanto professores alfabetizadores negam sua importância, políticas públicas têm sido implementadas no sentido de, segundo seus autores, promover melhorias na alfabetização em nosso país. No entanto, essas políticas, ao que nos parece, privilegiam, de algum modo, a leitura como decodificação, relegando a produção de textos a segundo plano, o que tem trazido sérios prejuízos à educação. Investem o dinheiro público em materiais e em métodos que, ao longo do tempo, têm mostrado sua ineficácia. Gontijo (2014, p. 21) assevera que

[...] estratégias e técnicas de ensino que foram criticadas ao longo da década de 1990 estão sendo retomadas em muitos estados brasileiros e que a nova perspectiva oficial busca congregiar diferentes abordagens no campo da alfabetização, mantendo as mesmas suposições e intenções, ou seja, a alfabetização é a base para o desenvolvimento social e individual e, por isso mesmo, se deve restringir ao ensino de habilidades específicas.

Apesar de já terem passados alguns anos da sua publicação, essa assertiva de Gontijo (2014) parece-nos ter sido escrita para os dias atuais. As políticas públicas concernentes à alfabetização passaram por algumas mudanças, todavia essas mudanças geralmente têm sido estabelecidas com as mesmas intenções, de forma a favorecer a lógica do mercado.

Prova disso é que recentemente foi lançada a Política Nacional de Alfabetização (PNA) por meio do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, sendo considerada por alguns como um marco na educação brasileira. O Ministério da Educação lançou um guia explicativo para essa política. O documento informa



que se basearam em fatos científicos para afirmar que os métodos fônicos são necessários por serem os mais eficazes para alfabetizar. No entanto, pesquisas têm comprovado a ineficácia desses métodos.

Isso não tem acontecido por acaso. Se há uma ideologia por trás dessas políticas de favorecimento à classe dominante, que é minoria, em detrimento da falta de valorização da educação para as classes populares, que é infinitamente a maioria em nosso país, não devemos silenciar. Ensinar é um ato político e, assim como Freire (2016), não devemos ser convencidos por essa ideologia fatalista de que a realidade é assim mesmo, de que não há nada a fazer, pois há muito a ser feito especialmente nesses tempos difíceis em que estamos vivendo.

Na verdade, estamos vivendo para além dos tempos difíceis que já vivíamos, estamos vivendo um momento histórico, qual nunca houve na educação brasileira e mundial. Uma pandemia tendo como causador o novo Coronavírus, por causar a morte de milhares de pessoas ao redor do mundo, obrigou os principais agentes da educação, os professores, a atuarem das mais diferentes formas que não a presencial. Nesse momento, os professores têm sido cobrados a ensinar em condições excepcionais, quando conseguem. Sem falar das crianças que, em sua maioria, têm sido cobradas a aprender em situações das mais adversas, isso quando têm alguma condição de estudar. Dados da Fundação Carlos Chagas apontam que, no Brasil, 81,9% dos estudantes da Educação Básica deixaram de frequentar as instituições de ensino. São cerca de 39 milhões de pessoas. No mundo, segundo dados da UNESCO, esse número soma mais de 1,2 bilhão de pessoas, totalizando 64,5% dos estudantes (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020).

Há quem diga que a alfabetização é uma das fases da escolarização mais importantes da vida do indivíduo, se não for a mais importante. Desse modo, surgem à nossa frente alguns questionamentos: o que sobrarão dessas políticas de alfabetização após esse período de pandemia? O que sobrarão de nós, professores alfabetizadores? E ainda: o que será das crianças que estavam em processo de apropriação da leitura e da escrita e daquelas que iniciaram esse processo nesse ano de 2020, muitas sem uma mediação pedagógica qualificada e sem a interação com seus pares, fundamental nesse processo?



Na primeira estrofe do poema de Machado de Assis, *Os dois horizontes*, lemos: “Dois horizontes fecham nossa vida: / Um horizonte, - a saudade / Do que não há de voltar; / Outro horizonte, - a esperança / Dos tempos que hão de chegar; / No presente, - sempre escuro, - / Vive a alma ambiciosa / Na ilusão voluptuosa do passado e do futuro.” Sabemos que não temos respostas para nenhuma dessas perguntas. Possivelmente ninguém as tem, entretanto uma coisa é certa: não podemos perder a esperança. Sabemos que alguns podem ficar no meio do caminho, paralisados por esse vírus, por essa situação. Em contrapartida, outros, diante desse cenário, tomarão consciência do compromisso que têm com uma alfabetização que dê conta de formar sujeitos mais críticos, inventivos e criativos, capazes de buscar novas formas de atuar nessa tão desafiadora sociedade, reconhecendo, mais do que nunca, que é preciso um maior aprofundamento sobre temáticas que objetivem a emancipação política, pessoal e social desses sujeitos.

Estamos todos passando pela mesma situação, estamos no mesmo barco. No entanto, aqueles que nutrirem a esperança de que esse tempo presente não ficará para sempre escuro e que a ilusão voluptuosa do futuro poderá deixar de ser uma simples ilusão para se tornar realidade vão continuar fazendo a diferença na Educação. Precisamos nos recriar. Diante do contexto em que estamos vivendo, podemos refletir com Bakhtin (2011, p. 410), quando afirma que

[...] não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo.



Não há limites para o contexto dialógico. Assim, precisamos continuar também o nosso processo de renovação e o nosso contínuo processo de busca pelo sentido. Isso não pode acabar. Em um futuro bem próximo, estaremos novamente com alguns olhinhos voltados para nós, professores alfabetizadores, tendo muito a dizer e apelando ao nosso bom senso para que possibilitemos sua participação, em movimentos dialógicos e interdiscursivos, de uma grande festa de renovação.

Reconhecendo a inconclusibilidade e a importância dessa temática, concluímos esse texto corroborando o pensamento de Alves (2016), baseado em Bakhtin, quando diz que toda palavra possui acento valorativo. Sabemos que as crianças sempre têm muito o que dizer. Ao final disso tudo, ao retornarmos às nossas salas de aula, precisamos tomar o enunciado concreto como unidade de análise, considerando as vozes dessas crianças, seus posicionamentos, sua valoração, seu direcionamento, sua expressividade e as coerções do “[...] gênero discursivo concernente a um projeto do dizer, a um propósito discursivo e, mais ainda, recuperar a historicidade que é constituinte e constitutiva de toda atividade de linguagem nas diferentes esferas da atuação humana [...]” (ALVES, 2016, p. 176). Novos horizontes descortinam-se à nossa frente, carregando com eles grandes transformações sociais. O nosso maior desafio pode ser a busca pela compreensão dessas transformações e o diálogo pode ser a nossa principal arma nessa busca. Ele precisa ser a marca do nosso trabalho.

Provocação

*...continue o seu processo de busca.
Daqui para frente é com você!*



Referências

ABREU, Marcia Martins de Oliveira; ARENA, Adriana Pastorello Buim – **A origem da escrita e a diferença entre a fala e escrita: por que ensinar esse conteúdo para crianças não alfabetizadas** ABALF 2019.

ALVES, Maria da Penha Casado. O enunciado concreto como unidade de análise: a perspectiva metodológica bakhtiniana. *In*: RODRIGUES, Rosangela Hammes; PEREIRA, Rodrigo Acosta. **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 163-177.

ASSIS, Machado de. **Obra completa**. Organizada por Afrânio Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1997. p. 201. v. III.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1965 -1987.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção de sentidos**. 2. ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu/** Luiz Carlos Cagliari – São Paulo: Scipione, 1996.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística** – São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.



COSTA, Kaira Walbiane Couto. **Cadernos de formação do PNAIC em língua portuguesa: concepções de alfabetização.** 2017. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

COSTA, Dania Monteiro Vieira. **A escrita para o outro no processo de alfabetização.** 2013. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

COSTA, Dania Monteiro Vieira. **Produção de textos na alfabetização.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

COSTA, Kaira Walbiane Couto; PEROVANO, Nayara Santos. Avaliação da aprendizagem no contexto do PNAIC no estado do Espírito Santo. *In:* GÓES, Margarete Sacht; ANTUNES, Janaína Silva Costa; COSTA, Dania Monteiro Vieira (Org.). **Experiências de formação de professores alfabetizadores.** 11. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 89-107.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. **Sociologia da criança:** pesquisa com crianças. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005.

ESTEBAN, Maria Teresa. **A avaliação no processo ensino/aprendizagem:** os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. *Revista Brasileira de Educação*. Caxambu-MG. 2001. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 30/05/2020.

FERNANDES, N.; TOMÁS, C. A participação infantil: discussões teóricas e metodológicas de pesquisa com crianças. *In:* MAGER, M. et al. **Práticas com crianças, adolescentes e jovens:** pensamentos decantados. Maringá: editorada UEM, 2011.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A leitura , a produção de sentidos e o processo inferencial. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a11.pdf>. Acesso em 21 maio 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.



FREITAS, Maria Teresa de Assunção; BERNARDES, Alesandra Sexto; SAMPAIO, Maria Leopoldina, PEREIRA, Ana Paula Marques Sampaio. Os sujeitos nos textos de Vigotsky e do Círculo de Bakhtin: implicações para a prática da pesquisa em educação. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 50-55, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v27n1/1984-0292-fractal-27-1-0050.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Pesquisa Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica. **Informe n. 1**, 16 jun. 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/fcc-noticia/fcc-divulga-resultados-iniciais-de-pesquisa>. Acesso em: 15 jul. 2020.

FURNARI, Eva. **Felpe Filva**. São Paulo: editora Moderna, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GERALDI, João Wanderley. Dialogia: do discursivo à estrutura sintática. *In*: RODRIGUES, Rosângela Hammes; PEREIRA, Rodrigo Acosta (Org.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 179-189.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GÓES, Margarete Sacht; PIFFER, Maristela Gatti. Experiências formativas sobre a produção de textos escritos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *In*: GÓES, Margarete Sacht; ANTUNES, Janaína Silva Costa; COSTA, Dania Monteiro Vieira (Org.). **Experiências de formação de professores alfabetizadores**. 11. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 71-88.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas: Autores Associados, 2014.



GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; OLIVEIRA, Luciana Domingos de. Conceito de alfabetização e formação de docentes *In*: GÓES, Margarete Sacht; ANTUNES, Janaína Silva Costa; COSTA, Dania Monteiro Vieira (Org.). **Experiências de formação de professores alfabetizadores**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019. p. 15-45.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização: teoria e prática**. Curitiba: Sol, 2009.

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

GOULART, Cecília M. A.; SANTOS, Andréa Pessôa dos. Estudos do discurso como referência para processos de alfabetização em perspectiva discursiva. *In*: GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A.; GOULART, Cecília M. A. (Org.). **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 99-112.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2009.

MASSINI, Cagliari Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. 2001.

MENEGASSI, Renilson José. **O interlocutor nas propostas de produção textual no livro didático**. Trabalho linguística aplicada. vol.50 no 1. Campinas Jan./June, 2011.

MOURA, Maria Isabel de; MIOTELLO, Valdemir. A escuta da palavra alheia. *In*: RODRIGUES, Rosangela Hammes; PEREIRA, Rodrigo Acosta. **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 129-140.



NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Notas sobre as implicações pedagógicas da concepção de alfabetização como processo discursivo. *In*: GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A.; GOULART, Cecília M. A. (Org.). **A Alfabetização como processo discursivo**: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017. p. 65-84.

OLIVEIRA, Biviane Moro. **Construção de saberes e significações imaginárias na trajetória de vida de uma alfabetizadora cega**. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação. Santa Maria, RS, 2008.

PINO, Angel Sirgado. O social e o cultural na obra de Vigotsky. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

POTKUL, Renata Strzepa. **Produção de textos na alfabetização**: por uma proposta discursiva. 2019. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional da Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

REGO, Teresa Cristina. **Vigotsky**: Uma perspectiva histórico cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2014.

ROCHA, Ruth. **O livro da escrita**. São Paulo: Melhoramentos, 1996.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; BECALLI, Fernanda Zanetti; CORNÉLIO, Shênia D'Arc Venturim. A leitura no PNAIC: dilemas e possibilidades. *In*: GÓES, Margarete Sacht; ANTUNES, Janaína Silva Costa; COSTA, Dania Monteiro Vieira (Org.). **Experiências de formação de professores alfabetizadores**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 47-69

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita [livro eletrônico]**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2017.



SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** 11. ed. - São Paulo: Cortez, 2003.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans)formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever.** Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF | Belo Horizonte, MG | v.1 | n. 9 | p. 12-22 | jan./jun. 2019.

SOARES, Natália Fernandes. **A investigação participativa no grupo social da infância.** *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006. Disponível em scielo.br. acesso em 12/04/2020.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Elementos sobre as propostas de Volochínov no âmbito da concepção dialógica de linguagem. *In*: RODRIGUES, Rosângela Hammes; PEREIRA, Rodrigo Acosta (Org.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 141-162.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. **As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico.** Universidade de São Paulo - Psic.: Teor. e Pesq. vol.27 no.2 Brasília Apr./June 2011. Disponível em <https://scielo.com.br>. Acesso em 22/06/2010

TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália.. A participação infantil: discussões teóricas e metodológicas de pesquisa com crianças. *In*: MAGER, Miryam et al. **Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados.** Maringá: Editora da UEM, 2011. p. 251-272.

TRAVÁGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1 e 2º graus /** Luiz Carlos Traváglia, 3. Ed. São Paulo : 1997.

VIGOTSKII, Lev Semenovich, 1896-1934 V741L. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem /** Vigotskii, Lev Semenovich, Luria Alexander Romanovich; Leontiev, Alex N. tradução de: Maria da Penha Villalobos 11ª edição. São Paulo: ícone, 2010.



ZANELLA, Andréa Vieira. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, ago. 1994. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000200011. Acesso em 31 jul. /2019.

ZUIN, Poliana Bruno. **O ensino da língua materna**: dialogando com Vigotsky, Bakhtin e Freire/ Poliana Bruno Zuin, Cláudia Raimundo Reyes. – Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.