



5219 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
 GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita

ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO DISCURSIVO: apropriação da linguagem escrita com base na interação e discursividade
 Maria Cristina Corais - INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO DISCURSIVO: apropriação da linguagem escrita com base na interação e discursividade

Este trabalho tem como pressuposto que a alfabetização é um processo cultural e essencialmente discursivo. A linguagem verbal é um sistema semiótico e sua apropriação envolve a internalização do signo, instrumento psicológico e fenômeno ideológico. A linguagem é constitutiva do ser humano e o domínio da escrita - forma mais elaborada, precisa e desenvolvida de fala - é o culminar de um longo processo de desenvolvimento que reestrutura as funções superiores do pensamento (VIGOTSKI). A pesquisa, realizada entre 2016-2017, em quatro turmas de alfabetização em escola pública municipal, teve como objetivo aprofundar a compreensão da alfabetização como processo discursivo (SMOLKA, 1988), caracterizando aspectos conceituais e metodológicos. Fundamentada nas Teorias da Enunciação e Histórico Cultural, os resultados indiciam que considerar o sujeito, seu discurso e as condições sociais e culturais da produção escrita, em suas relações lógicas e dialógicas, possibilita que as crianças se alfabetizem tornando-se leitoras e escritoras desde o início dessa aprendizagem.

Palavras-chave: alfabetização; discurso; interações discursivas; linguagem escrita.

Introdução

O tema da alfabetização no Brasil é complexo e multifacetado. Fatores de ordens diversas concorrem para que os resultados nacionais sobre alfabetização configurem uma problemática que exige políticas públicas importantes voltadas, dentre outros aspectos, para a melhoria das condições de estudo de crianças, jovens e adultos, bem como das condições de trabalho e formação de professores. Ao nos debruçarmos sobre a dimensão teórico-metodológica da alfabetização, temos convicção de que questões pedagógicas estão intrinsecamente relacionadas às dimensões ética, política, filosófica, histórica, cultural e econômico-sociais.

Ao conceber a alfabetização como um processo essencialmente discursivo, afirmamos que a apropriação da linguagem escrita não se dá como aquisição de uma tecnologia. Embora o sistema alfabético de escrita caracterize uma tecnologia, estamos tratando de algo mais profundo, uma vez que a linguagem verbal é um sistema semiótico e sua apropriação envolve a internalização do signo, instrumento psicológico e fenômeno ideológico (BAKHTIN, 1997 b), um conhecimento entre pessoas que se converte em conhecimento da pessoa (intersíquico-intrapsíquico) (VIGOTSKI, 2007b). Nessa perspectiva, o sujeito da aprendizagem deve ser visto como alguém que, situado cultural e historicamente, se apropria da linguagem escrita em atividades interdiscursivas. Esta proposição básica está na obra precursora de Ana L. B. Smolka "A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo" (1988), ponto de partida para nossa pesquisa. O objetivo principal do trabalho foi aprofundar a compreensão sobre modos de ensinar e aprender a linguagem escrita, com base na interação e discursividade, buscando apreender aspectos que caracterizem uma proposta discursiva em alfabetização, em suas dimensões conceituais e metodológicas.

Com base nos estudos da linguagem, a fundamentação teórica do trabalho está ancorada na Teoria da Enunciação, de Mikhail Bakhtin e na Teoria Histórico Cultural, de Lev S. Vigotski. A metodologia do trabalho, dentro da abordagem sócio-histórica, articula conceitos metodológicos de Bakhtin e Vigotski em diálogo com o Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989).

O Paradigma Indiciário mostrou-se fundamental à metodologia da pesquisa na medida em que seu foco não estava em uma sala de aula específica ou na prática pedagógica de uma professora em particular, mas na busca de salas de aula de alfabetização em que o ambiente discursivo fosse favorável à apropriação da linguagem escrita, onde as dimensões da interação e interdiscursividade, compreendidas em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico, pudessem nos apontar caminhos (FREITAS, 2002).

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública (atende do Pré-escolar ao 5º ano), entre 2016 e 2017, com 4 turmas consideradas na rede como de alfabetização (uma do 1º, uma do 2º e duas do 3º ano de escolaridade). Os alunos são da classe popular, moradores de um bairro de periferia e as professoras que participaram da pesquisa têm experiência em alfabetização, com dez anos ou mais de trabalho. Acompanhamos e registramos (anotações, filmagens, gravação de áudios e fotos autorizados para fins acadêmicos) as atividades em sala de aula em uma situação de interação, considerando as vozes dos participantes do acontecimento aula, buscando compreender e captar os sentidos produzidos. Foram registradas 31 aulas, perfazendo 123 horas de observação em campo.

Para este texto, trazemos um recorte da pesquisa básica, destacando os seguintes temas: as relações entre sujeito e linguagem no processo de apropriação da escrita; a produção textual como estratégia metodológica fundamental a essa apropriação, em seus aspectos lógicos (funcionamento do sistema da língua/conhecimentos fonológicos) e dialógicos (sujeitos e seus discursos/interações interdiscursivas).

As relações entre sujeito e linguagem no processo de apropriação da escrita

Os estudos de Vigotski (2007b) sobre as intrincadas relações que se estabelecem entre sujeito e linguagem, pensamento e fala, discurso interior e sua materialização em fala oral e escrita nos permitem compreender a importância

da discursividade no processo de alfabetização. Tais relações são inerentes à metodologia utilizada para a aprendizagem da leitura e da escrita, no entanto, se consideradas nesse processo, podem favorecer a apropriação da escrita conservando o caráter constitutivo da linguagem na vida humana.

Para Vigotski, a linguagem verbal é o mais importante sistema semiótico criado pelo homem, fundamental em nossa jornada do vir a ser "humano" (PINO, 2005). Constituiu momento crítico no desenvolvimento da humanidade e, posteriormente, a invenção da escrita representou outro importante salto nessa jornada. Assim como essas criações foram decisivas para a humanidade (filogênese), na vida da criança (ontogênese) aprender a *fala oral* e depois a *fala escrita* (1) constituem momentos críticos, de viragem em seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007b). Para o autor, entre a dinâmica relação da fala interna (discurso interior) com a fala escrita, está a fala oral (externa). É na análise da estrutura e funcionamento do discurso interior que encontra elementos para a compreensão dessas relações.

O discurso interior "é um plano interno específico do pensamento discursivo, que medeia a relação dinâmica entre o pensamento e a palavra" (VIGOTSKI, 2007 b, p. 502). A transição do discurso interior para fala oral não é a tradução direta do pensamento à palavra, de uma língua a outra, mas a reestruturação da fala, a transformação da sintaxe particular e original do pensamento interior, de uma fala predicativa e de caráter idiomático, para uma fala sintaticamente compreensível para os demais.

Assim, a fala não pode ser considerada a expressão do pensamento consumado porque este, ao reverter-se em fala, reestrutura-se. Por isso, "O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra" (VIGOTSKI, 2007 b, P.327). É no processo de internalização da fala externa/social, que a criança vai desenvolvendo a fala interna/discurso interior. É no plano da fala interna que se dá a transformação da fala egocêntrica em discurso interior.

A fala egocêntrica, conceito piagetiano considerado por Vigotski de grande importância à compreensão das relações entre pensamento e fala, está na origem da fala interna/discurso interior. Se para Piaget a fala egocêntrica é a expressão direta do pensamento egocêntrico infantil, característica marcante do comportamento da criança no período pré-operatório - uma forma de pensamento transitória, imaginária, que permanece estritamente individual, sem função de comunicação -, para Vigotski é a fala interna vocalizada, processo interno por sua natureza e externo em sua manifestação.

Em acordo com a Lei Genética Geral de Desenvolvimento Cultural (VIGOTSKI, 2007 a), a fala egocêntrica é um fenômeno de transição de funções intersíquicas para intrapsíquicas, funções sociais e coletivas que se transformam em funções individuais. "A fala para si surge mediante a diferenciação da função inicialmente social de fala para os outros" (VIGOTSKI, 2007 b, p. 458). Conhecimento em si que é dirigido para o outro e revertido para si mesmo.

Nesse sentido, a trajetória da fala egocêntrica marca uma evolução ascendente que vai culminar com sua transformação em discurso interior. Ela não desaparece com o término do período pré-operatório, por volta dos sete anos como descrito por Piaget, mas avança significativamente, só que agora sem vocalização. Importa observar que esse processo ocorre quando as crianças estão descobrindo as funções da língua escrita, descobrindo que podem escrever a fala, ou seja, em pleno movimento de alfabetização.

A fala escrita, para Vigotski (2007b), em seus traços essenciais de desenvolvimento, não reproduz a história da fala oral. A fala escrita também não é a simples tradução da fala oral em signos escritos e nem seu domínio é simples assimilação de técnicas de escrita. A escrita é a "forma mais difícil e complexa da atividade verbal intencional e consciente" desenvolvida pelo ser humano (VIGOTSKI, 2007 b, p.344). Escrever é ascender a um nível superior no desenvolvimento da fala, uma função psíquica que possibilitará à criança apropriar-se cada vez mais e melhor da cultura humana. Vigotski adverte aos que consideram que uma das principais dificuldades da criança para aprender a ler e escrever esteja no desenvolvimento de percepções motoras e auditivas (técnicas da escrita), que estes ignoram as raízes profundas dessa dificuldade.

Escrever exige pensar na representação da palavra escrita. Ao pronunciar uma palavra, a criança não se dá conta dos sons isolados que articula. A escrita é que vai exigir que a criança tome consciência da estrutura sonora da palavra, que a decomponha e recomponha, de forma voluntária, em signos escritos. Isso vale para a composição do texto também, é preciso saber que frases vai intencionalmente encadear e isso não é fácil. A estrutura semântica da escrita exige o mesmo trabalho voluntário sobre os significados das palavras e sobre o seu desenvolvimento em uma determinada sequência sintática e fonética. A escrita é dirigida, desde o começo, pela consciência e intencionalidade. "A fala escrita obriga a criança a atuar mais intelectualmente" (Ibid., 2007b, p.344).

Relacionar o discurso interior às escritas iniciais das crianças e analisar a dinâmica discursiva no ato de escrever são contribuições importantes do trabalho de Smolka (1988, 2003) para a alfabetização. Se com os trabalhos de Ferreira (1985) passamos a não mais desprezar as "escritas inventadas" das crianças, considerando-as como hipóteses de representação do signo/palavra rumo à compreensão do funcionamento do sistema alfabético de escrita, com a proposta de Smolka passamos a enxergar o discurso no gesto de escrever, passamos a olhar para os textos antes considerados "ininteligíveis" como autênticos exercícios do dizer das crianças pela escritura. Ao apontar que as marcas do discurso interior podem ser observadas nas primeiras escritas das crianças, Smolka (1988) abre outras possibilidades de análise sobre as complexas relações entre fala interna, fala oral e escrita.

Além de observar as marcas do discurso interior nos textos iniciais das crianças, Smolka (2003) analisa a dinâmica discursiva no ato de escrever, assumindo "a vocalização da criança, diante da tarefa de produção do texto escrito, como fala egocêntrica" (p.51). Essa perspectiva discursiva de análise ancora-se em Vigotski, mas também em Bakhtin, considerando a necessária orientação para o *outro*.

Trazemos para este texto a análise de uma cena em sala de aula em que é possível observarmos as complexas relações que se estabelecem entre os três planos de fala no momento da alfabetização, para em seguida problematizarmos a importância da produção textual na apropriação da língua escrita, tanto em seus aspectos lógicos quanto dialógicos.

Ana Luiza (6 anos), aluna da turma de 1º ano de alfabetização, está escrevendo um de seus primeiros textos na escola. Enquanto escreve, observamos a presença da fala oral (fala externa/fala egocêntrica) mediando pensamento e escrita. A atividade gravada em vídeo (07/11/17 - 7:59s) parece flagrar movimentos de elaboração do pensamento e sua materialização em escrita, a dinâmica discursiva no ato de escrever. Analisamos a escrita do primeiro quadrinho de um texto em sequência (Um menino rega sua horta, leva numa cesta os produtos para vender e uma mulher compra as verduras). Na análise, consideramos "Fala para si" - o discurso interior verbalizado em forma de fala egocêntrica; "Fala oral" - caracterizando os momentos em que Ana fala com a pesquisadora, a professora e amigos de seu grupo; e "Escrita" - registros realizados pela aluna. Destacamos trechos principais:



Depois da pintura, Ana Luiza começa a escrever o texto. A gravação tem início com a aluna escrevendo a palavra “menina”.

(0:01) *Fala para si:* me, ne, ne, ne, ne, ni, nina. *Era uma vez uma... uma... menina*

Escrita: EA UA V U LEILA (Era uma vez uma menina)

Fala oral (para a pesquisadora): Olha, eu fiz assim “Era uma vez oma menina”

Fala para si: Que si

Escrita: Q I (que se)

Nesse momento, parece querer escrever “**que se** chamava” e, em sua dialogia interna, passa para a escrita da frase “**que tinha** uma horta”, o que combina com o registro Q I (que tinha).

Fala para si: Oma horta

Escrita: OA OA (OMA HORTA) -

Leitura para colega: Era uma vez uma menina que tinha uma horta (EA UA V U LEILA Q I OA OA)

Para, olha para a escrita com estranhamento tentando compreender porque seu nome não está escrito. Instantes depois...

Fala para si: Era uma vez uma menina que tinha uma horta que se chamava...

Fala oral (para a pesquisadora): Vou botar meu nome.

Ao escrever “que se chamava”, em sua dialogia interna transforma a frase em “o nome dela é”

Fala para si: O no, no, no, no-me é da ...

Escrita: O LUE ANA LIZA (O nome Ana Luiza)

Leitura para si: Era uma vez uma menina que tinha uma horta o nome dela era Ana Luiza.

Leitura para a pesquisadora: Era uma vez uma menina que tinha uma horta que se chamava Ana Luiza

Olha para o teto e, bem baixinho, vocaliza “A horta dela tinha?”.

Fala para si: O, fa, fa, ce, ce

Escrita (primeira tentativa): OFC (alface)

Para pra fazer ponta no lápis. Retoma a palavra alface.

Fala para si: O-fa-ce (alface)

Escrita (segunda tentativa): acrescenta FE (alface) (OFCFE)

Fala para si: To, ma, ma, ma... L com A... A, T, tomate.

Escrita: O L A T (tomate)

Fala para si: Pi, pi, me, me, me, me, men, ta.

Escrita: I L E A (pimenta)

Fala para si: Tomate

Escrita: T L A (tomate)

Escrita final do 1º quadrinho:

EA UA V U LEILA Q I OA OA / O LUE ANA LIZA / OFC FE / OLAT/ ILEA /TLA

(4:47) Leitura final para a pesquisadora:

Era uma vez uma menina que tinha uma horta que se chamava Ana Luiza e na...e na horta dela tinha oface, tomate, pimenta e... pimenta... bananeira.

(6:42) Leitura para a professora:

Era uma vez uma menina que se chamava Ana Luiza que tinha uma horta que tinha oface, pimenta... (não!) tomate, pimenta...

Nesse movimento de escritura observamos a *fala oral* mediando a relação *discurso interior* e *fala escrita*. Possivelmente, o fato de Ana Luiza ainda estar vivenciando o período da fala egocêntrica nos possibilitou acompanhar o que Vigotski descreve como sintaxe do pensamento interior. Pelos fragmentos que vocaliza, vamos acompanhando *flashes* de sua dialogia interna e a reestruturação da fala enquanto escreve.

Na transformação da sintaxe particular do pensamento interior para escrita, a aglutinação de significados e sentidos revela-se no cruzamento entre a escrita da frase “**que se** chamava” para a escrita de “**que tinha** uma horta”. Essa oscilação vai aparecer novamente nas diversas leituras que faz de seu próprio texto “uma menina que tinha uma horta que se chamava Ana Luiza” e “uma menina que se chamava Ana Luiza que tinha uma horta”.

Como afirma Vigotski, o pensamento não coincide diretamente com a expressão verbal, como podemos observar na

reestruturação do modo de introduzir o nome da menina em seu texto, transformando “Que se chamava” para “O nome dela é”, completando com seu próprio nome.

As marcas do discurso interior na escrita de Ana Luiza revelam-se numa escrita que parece desconexa, condensada, incompleta (SMOLKA, 1988), com trocas e omissões fonéticas (OFC/alface), aglutinação e contração de palavras (EAUAV/Era uma vez), influxo de sentidos (que se chamava/que tinha), uso da letra L de seu nome como ‘coringa’ para a escrita (OLAT/tomate e ILEA/pimenta). A questão da segmentação ainda não se coloca para a aluna, que registra a escrita no fluxo contínuo da fala, sem espaçamentos.

Nem todas as palavras lidas foram escritas e nem todas as palavras escritas foram lidas na ordem, entretanto, observamos que ao falar e ler o que escreveu para si e para o outro (professora, pesquisadora, colega de classe), Ana Luiza mantém o sentido do seu discurso.

Nosso olhar de adulto volta-se para as palavras, seus registros e significados, sem conseguir captar os sentidos da escrita. A análise cuidadosa da gravação revelou detalhes que a interpretação do registro escrito não poderia captar. É para esse aspecto que Smolka (2003) guia nosso olhar ao dizer que a interpretação das marcas/signos/letras cristalizados no papel não dá conta de revelar a dinâmica discursiva presente na escritura.

Quando Vigotski (2007 b) diz que no discurso interior predomina o sentido sobre o significado e, na fala oral e escrita, o predomínio é do significado, consideramos que as escritas iniciais das crianças também trazem essa marca do discurso interior, o sentido se sobrepondo ao significado ou a tensão sentido/significado, uma vez que estão iniciando a formação de uma função tão complexa quanto a fala escrita. Em linda metáfora, diz Vigotski (2007 b, p.507) que o pensamento poderia ser comparado a uma nuvem espessa que derrama sobre o outro uma chuva de palavras. E acrescenta que este ainda não é o último passo a ser dado para compreender o pensamento discursivo, porque o pensamento não é a última instância do processo, por trás dele encontra-se a tendência afetiva e volitiva: nossos interesses, inclinações, afetos e emoções. Essa é a motivação do pensamento, o vento que põe em movimento nossas nuvens carregadas de palavras.

Embora o tema para a escrita seja limitado pela proposta de produção (texto em sequência), Ana Luiza parte das intenções que regem o todo do seu enunciado, não se fixa nas imagens ou somente nas explicações que a professora forneceu antes de iniciarem. O menino é transformado em menina, ela própria é a dona da horta. A imagem mostra alfaces, ela planta também tomate e pimenta. No 2º quadrinho, troca alfaces por frutas “E todo dia ela arrancava fruta para levar para vender” e finaliza com “Uma garota muito bonita comprou legumes para fazer sopa”.

A escolha das palavras para a escrita não obedece à estrutura neutra da língua, é a intenção de Ana Luiza que dá expressividade ao seu dizer. A escola tem dificuldade em dimensionar a linha tênue que separa os territórios “ensino-aprendizagem da língua como sistema de escrita” e “apropriação da escrita como discurso que se utiliza do sistema linguístico”. A professora, ao perceber que a escrita não correspondia à imagem de um menino, solicita que a aluna apague e escreva novamente. Mas, convidada a acompanhar a leitura da aluna, a professora, com olhar generoso e sensível, diz: *“Olha que legal ficou sua história! Deixa eu ver aqui... E a tia quase estragou, né!”*

O lampejo da expressividade, como afirma Bakhtin (1997a), não está no sistema da língua, nem na realidade objetiva que está fora de nós, é o contato entre a significação linguística e a realidade, que se dá no enunciado, que provoca a expressividade. A proposta de escrita pode limitar a expressividade, mas não impede que o fluir do significado leve a criança a dizer o seu discurso. É o fluir do significado que encoraja a criança a usar o conhecimento linguístico de que dispõe para escrever e ir avançando rumo ao princípio alfabético.

A produção de texto na proposta de alfabetização baseada na interação e discursividade

O trabalho de pesquisa nas turmas observadas apontou que em cerca de 80% (25 das 31) das aulas assistidas, o núcleo do trabalho foi o texto, em diferentes gêneros que envolveram diferentes tipos: conversa, debate, bilhete, propaganda política, leitura de mapas, de poema, HQ, letra de música, livro de literatura, texto instrucional, informativo, lendas, receita e outros (MARCUSCHI, 2007).

A alfabetização compreendida como processo discursivo tem o texto como núcleo de sua prática, compreendendo texto como enunciação, materialidade do discurso (BAKHTIN, 1997a). A proposta de trabalhar com textos legitimados socialmente na alfabetização não é nova, aparece em documentos curriculares e programas oficiais do governo federal, inclusive de formação de professores. Está presente nas propostas de alfabetização baseadas na abordagem construtivista e naquelas que acolheram o conceito de letramento. Se a proposta não é nova, o que há de específico neste debate? Ocorre que o modo como concebemos o texto impacta de forma diferente o trabalho com a língua materna porque reflete nossa concepção de linguagem.

O dialogismo caracteriza nosso discurso, compreendendo discurso como enunciação verbal oral ou escrita. O texto é uma materialidade discursiva que traz potenciais de sentidos (SOBRAL, 2008), que se dirige ao outro, remetendo a uma atitude de resposta que é possível porque houve a compreensão dialógica. Se a proposta de alfabetização está condicionada ao ensino do funcionamento da língua, em seus aspectos fonológicos ou em sua evolução por etapas, o texto pode estar servindo como um pre-texto (GERALDI, 2001, 2013) a esse objetivo, o que justificaria centrar o trabalho da alfabetização em atividades como escrever listas de palavras, fazer cruzadinhas, completar sílabas, destacar as relações grafofônicas, usar letras móveis, deixando o discurso pelo caminho.

Acontece que é através do discurso, da linguagem que nos constitui, que a criança se relaciona com a cultura, apreende o mundo, se desenvolve. Ao ver sentido no texto, compreende o sentido de aprender a ler e escrever textos. Então, trabalhar com o texto na alfabetização significa algo mais fecundo que sua presença no planejamento da aula.

Para Geraldi (2017) a escola esvazia o texto de sua discursividade e apaga o sujeito quando sua utilização tem como horizonte a aprendizagem do código ou das etapas de escrita. Concordamos com o autor quando afirma que no construtivismo pedagógico, inspirado na teoria de Ferreiro, o texto vem em segundo plano “a base da proposta continua investindo no alfabeto para depois ir além, em passos que se completariam com o nível alfabético sem muita preocupação com o nível textual e discursivo” (p.156). E finaliza destacando que a aposta na perspectiva discursiva para alfabetização *parte do discurso e do texto para chegar à palavra e à letra*.

Na escola pesquisada o trabalho com a leitura é um princípio, inclusive instituído em seu Projeto Político-pedagógico. Há livros (novos e usados) espalhados pelo pátio, acervo para empréstimo à comunidade, as salas de aula possuem uma estante com livros de literatura, gibis e almanaques em bom estado de conservação e em número suficiente para os alunos da turma. Da Educação Infantil ao 5º ano de escolaridade acontece uma atividade semanal intitulada “Hora da leitura”, espaço reservado para as crianças lerem livros de literatura na sala de aula.

A seguir, destacamos em uma das atividades realizadas no 2º ano de escolaridade, a escrita do aluno Maicon Henzo

(7 a) produzida após a “Hora da Leitura”. A professora distribuiu papel, lápis e lápis de cor e fez o convite para desenhar e/ou escrever. Estávamos em abril de 2017.

Acompanho o grupo de Maicon Henzo (7a), Christian (7a) e Kauã (7a). Eles começam a pensar sobre o que vão escrever. Maicon sugere que seja sobre carros, Christian fala que assistiu ao filme “Pânico na Floresta”, assim desenvolvem um interessante diálogo sobre filmes de terror, zumbis e vampiros. Kauã lembra-se do filme do boneco Chucky e Maicon começa a rir e pergunta “Ô tia, pode fazer a história do Chucky, aqueles zumbis... que todo mundo sai correndo?”. Incentivado pelo adulto, Maicon começa a produção de seu texto em interação com Kauã e Christian.



Pesq: O que você quer escrever?

MH: Eu quero escrever a história do Chucky.

P: Como é que você vai escrever Chucky?

MH: CHU...CHU... É o "S", o "O" e um "H".

(Ele pronuncia em inglês, “Chu”, buscando a representação fonológica possível).

P: Bota, então...

MH: É assim? CHU, CHU, CHU, (repete muitas vezes, olhando para cima, buscando o som).

Kauã: "S" e "O"

P: Que outra palavra você lembra que faz “CHU”?

(Maicon fica parado, pensando, olhando para cima)

Kauã: É o "S" e "O". [...]

Uma criança que está longe diz que é com T-E-N. Já confuso, Maicon diz que vai escrever assim: É ‘S’ o ‘R’ e ‘O’ [...]

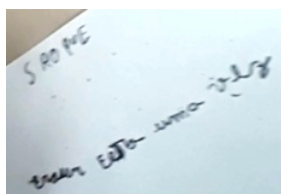
MH: Tia, como é o "QUE"?

Repito a sílaba “QUE” para ele.

MH: "Q, U, E" ?.

P: Isso!

Maicon escreve “SROQUE” como título e Christian se interessa pela história do amigo.



SROQUE

Eraun Eera uma vez ...

Maicon continua sua escrita e chega ao momento de escrever novamente a palavra “Chucky”, na frase “Era uma vez que aparecia o Chucky”.

M H: Eu já sei, tá aqui em cima (apontando para SROQUE).

Christian: Você fez “SRO”.

Kauã lê: SEGURO (SRO).

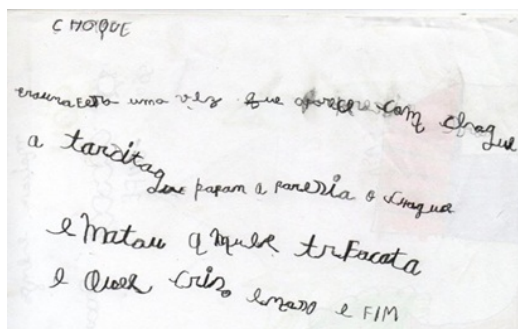
(Maicon olha para a escrita “SROQUE”, estranha e volta a repetir “CHU, CHU, CHU... e exclama:)

MH: ‘C’, ‘H’, ‘O’! Agora eu vi, agora eu vi! Sabia que eu tinha errado. É.. é que tem várias ‘palavra’.

Christian: É, tem “CHU”, tem ‘T - O’, tem “C - H - O” e mais outras...

Maicon: Agora eu vi que é o Choque!

A versão final do texto ficou assim:



CHOQUE

Era uma vez que aparecia o Choque
atrás daquele papel aparecia o Choque
e matou a mulher [com] três facadas
e quase a criança desmaiou e FIM

Nesta descrição, acompanhamos crianças em interação, produzindo um texto sobre filme de terror que tem como elemento chave uma palavra em língua estrangeira, “Chucky” - o que não causa intimidação.

Há um elemento sedutor para a escrita: falar de filmes de terror como “A maldição de Chucky” e não demonstrar medo. A escrita do texto foi interrompida algumas vezes para dar lugar a encenações de facadas, enforcamentos, zumbis andando pela sala. Chama atenção a pergunta de Maicon: “Ô tia, pode fazer a história do Chucky [...]?” Seria um tema inadequado à escola? Impróprio para sua idade?

Maicon pronuncia a palavra “Chucky” em inglês, o que lhe traz problemas ao tentar encontrar outras palavras com o mesmo som, só consegue repetir “Chu, chu, chu...” (muitas vezes). A primeira tentativa o leva à estranha escrita de “SROQUE”. O amigo Christian, sem ter a intenção de indicar erros, lê “SRO”, levando Kauã a lembrar-se da palavra “SEGURO”, que apresenta o mesmo som inicial e final.

Essas interações discursivas levam Maicon a olhar para sua escrita e desconfiar de que algo esteja errado. Repete o som mais algumas vezes e lembra-se do “C-H-O”, produzindo uma escrita possível para a palavra CHUCKY em português “CHOQUE”. O enunciado final “Agora eu vi, agora eu vi!” encarna o momento insubstituível e único da descoberta do conhecimento. Ao final, lê seu texto com entusiasmo e segue com suas encenações de fantasmas e zumbis.

Observamos como as crianças são capazes de analisar as relações fonema-grafema e irem tomando decisões sobre a escrita, desde o início da alfabetização. Destacamos a coerência de Christian que, ao dizer “É, tem ‘CHU’, tem ‘T - O’, tem ‘C - H - O’, aproxima o som “Ch” [tʃ] (Chucky) da pronúncia carioca da letra “T” [tʃ], como ocorre na palavra TIA [tʃi.ɐ], diferente da pronúncia [t] na palavra TATU [tʃa.tʃu].

Não estamos propondo deixar as crianças descobrirem, por si mesmas, as relações grafofônicas e que o professor não tenha um papel ativo nesse aprendizado. O professor ensina, propõe atividades, destaca o som, a letra, as características do sistema alfabético, mas são as crianças que analisam as relações fonológicas ao aprender. Quanto mais significativas forem as propostas, mais sentido atribuirão ao aprendizado dessas relações que envolvem conhecimento bastante abstrato para as crianças.

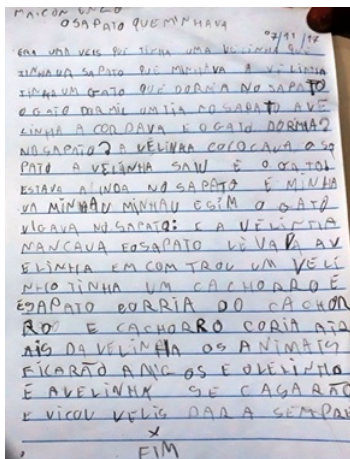
Observamos que Maicon tinha uma razão para escrever, as palavras chegavam à folha de papel carregadas de emoção, de desejo em aprender como transformar o discurso interior e a fala oral em fala escrita. Isso não é fácil! Em seu discurso interior, a história do Chucky, viva, conhecida e potente, dança num fluxo de palavras, imagens e sentimentos e se reestrutura ao converter-se em fala oral. Mas há, ainda, outro plano de fala a que as crianças, como Maicon, precisam ascender, o plano da fala escrita. A escrita exige ação deliberada, um exercício de estruturação do pensamento, de tensão entre a dialogia interna e a reestruturação da fala, até que se realize na palavra.

Não é o que ocorre com a escrita de palavras soltas. A palavra, quando isolada do enunciado, não tem expressividade, é um sinal. Não provoca qualquer reação ou emoção. É uma ilusão pensar que as palavras carregam em sua significação alguma expressividade. Mesmo palavras como ‘amor’, ‘belo’ e ‘justiça’, que designam emoção ou valor, apresentam uma significação neutra, pertencem ao sistema da língua e não ao discurso. O colorido expressivo lhes vem unicamente do enunciado (BAKHTIN, 1991 a, p. 309/310).

Observamos o quanto a fala, concebida como discurso, está implicada na razão para escrever e como a força do vivido impulsiona o desejo de escritura, desafia a criança a buscar, a usar os conhecimentos linguísticos que possui (incluindo as relações grafofônicas) para se arriscar no registro da fala, para transformar a narrativa em texto escrito. Nesse momento, como Maicon, a criança recorre à professora, ao colega que está ao seu lado, busca na sala de aula os recursos para a escrita: o alfabetário preso na parede, o alfabeto acima do quadro, os registros no caderno, dentre outras possibilidades. Está instaurado o desejo de aprender a língua escrita, de apropriar-se dela para registrar o seu discurso.

É neste sentido que consideramos que os conhecimentos fonológicos devem ser ensinados dentro dos enunciados produzidos pelos/com os alunos, individualmente ou em grupo, tendo a professora como escriba inicial que vai propondo caminhos em atividades que tenham significação para os alunos. O trabalho com o alfabeto, com os nomes dos alunos, a escrita de palavras, o reconhecimento de sons e outras características da escrita fazem parte do trabalho da alfabetização, mas tornam-se significativos em atividades que tenham os textos como ancoragem e os discursos das crianças como essência dessa aprendizagem.

Acompanhamos as produções escritas de Maicon Henzo (7a) ao longo do ano e observamos seus avanços como escritor de textos. No final do ano, em novembro de 2017, durante atividades propostas por sua professora com base na história “O sapato que miava”^[2], Maicon escreve o seguinte texto:



Maicon Henzo

07/11/17

O sapato que minhava

Era uma veis que tinha uma velinha que tinha um sapato que minhava /a velinha tinha um gato que dormia no sapato/ o gato dormiu um tia no sapato/ a velinha acordava e o gato dormia no sapato/ a velinha colocava o sapato/ a velinha saiu e o gato estava indo no sapato e minhava minhau minhau/ e sim o gato vigava no sapato e a velinha mancava/ e o sapato levava a velinha [a velinha] encomtrou um velinho [que] tinha um cachorro e o sapato corria do cachorro e o cachorro corria atrais da velinha os animais ficarão amigos e o velinho e a velinha se casarão e vicou veliz para sempre.



X

FIM

Produção textual baseada no livro

"O sapato que miava", Novembro/17

Maicon, assim como seus colegas de turma, apresentou grandes avanços na aprendizagem da leitura e escrita. A turma chegou ao final do ano [3] com 90% dos alunos alfabetizados, alguns com produções de textos mais elaboradas que as de Maicon, como é o caso de seu amigo Christian.

Para concluir

Enfrentar a questão metodológica da alfabetização é tarefa urgente no período em que vivemos, em que antigas propostas reaparecem com nova roupagem, sustentadas por argumentos vindos da ciência, sobretudo da psicologia cognitiva, que reforçam a língua como instrumento e a aprendizagem da escrita como técnica de codificação e decodificação. Uma proposta tantas vezes criticada, de volta à cena.

Considerando os estudos da linguagem, compreendemos que a alfabetização não se dá como aquisição de uma tecnologia. Não podemos considerar como *objeto da alfabetização* o sistema da língua, mas a *linguagem* concebida como constitutiva do ser humano e que envolve um sistema de escrita. Não se adquire a língua, mergulha-se no fluxo ininterrupto de enunciados que a constituem (BAKHTIN, 1997 a).

Se o objeto da alfabetização é a linguagem e esta se constitui de enunciados dialógicos e ideológicos, o *discurso verbal*, que envolve as interações discursivas, apresenta-se como *unidade privilegiada* para o ensino da escrita.

O desprezo às condições sociais e culturais da produção do conhecimento tem levado, ao analfabetismo funcional, uma legião de crianças, jovens e adultos que soletram para ler, sem compreender, e copiam, para escrever, sem ideia do sentido do enunciado. A linguagem só existe porque os sujeitos lhe dão vida.

A análise do vivido em campo confirmou o que Geraldi (2001, 2013) vem propondo, em sua vasta produção teórica, para o ensino da língua portuguesa: *o texto como ponto de partida e chegada* para seu ensino. Textos mobilizam conhecimentos linguísticos, culturais, científicos, cotidianos, literários, artísticos, enfim conhecimentos que estão no mundo e chegam à sala de aula em forma de discurso, trazendo diferentes vozes (de escritores, poetas, jornalistas e outros), movimentando, provocando, acolhendo o dizer das crianças e professoras, incentivando o ensinar e aprender a escrita.

Tomar o discurso verbal como base para o ensino da língua significa dizer que os conhecimentos fonológicos serão trabalhados e sistematizados dentro dos textos, orais e escritos, sem necessidade de fragmentar a língua em unidades sem sentido para as crianças. O professor apresenta, sistematiza atividades para que as crianças compreendam como funciona o sistema alfabético de escrita, mas são as crianças que analisam a língua, por meio das próprias observações e de boas intervenções das professoras e até mesmo provocadas por questões de colegas no movimento de ler e escrever.

É no ato de escritura, de elaboração do discurso pela palavra que os conhecimentos fonológicos vão sendo apreendidos e internalizados pela criança. "A dimensão discursiva não desloca e não se descola do aspecto linguístico-cognitivo, mas o permeia e o redimensiona" (SMOLKA, 2017, p.35).

Por isso, é tão importante considerar as condições de produção do texto escrito na escola. Por que se escreve, para quem, como e quando se escreve? Propor atividades de escrita que considerem o meio em que a criança vive e se desenvolve culturalmente, as vivências que experiencia, as relações que estabelece com o *outro* e com os elementos culturais de seu entorno, tudo isso aponta a *cultura* como o fio com que se tece a trama pedagógica da alfabetização. Considerar o sujeito, seu discurso e as condições sociais e culturais da produção escrita, em suas relações lógicas e dialógicas, possibilita que as crianças se alfabetizem tornando-se leitoras e escritoras desde o início dessa aprendizagem. A alfabetização como processo discursivo nos encaminha para uma metodologia que tem no ser humano o sentido para o seu fazer, na linguagem que o constitui, a matéria prima para o seu trabalho e nas interações discursivas, caminhos para a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. (V.N. Volochínov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 1997b.

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREITAS, Maria Teresa de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.116, julho/2002. p.21-39

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

_____. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 2001.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade*. In DIONISIO, Angela P., MACHADO, Anna R. e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2007. p 19-36

PINO, Angel. *As Marcas do Humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

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

_____. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In: SMOLKA, Ana Luiza e GÓES, Maria Cecília R. de (orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 9 ed. São Paulo: Papirus, 2003. p.33-61

_____. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino In: GOULART, Cecília, GONTIJO, Claudia M.M. e FERREIRA, Norma S. de A. (Orgs.) *A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez, 2017, p. 23-46.

SOBRAL, Adail Ubirajara. As relações entre texto, discurso e gênero: uma análise ilustrativa. In: *Revista Intercâmbio*, v. XVII: 1-14 São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2008. p. 1-14

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

_____. Lev S. Vigotski : Manuscrito de 1929. In: *Educação & Sociedade*, ano XXI, n 71, Julho, 2000. p. 21-44

_____. *Pensamiento y Habla*. 1ed. Traducción de Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 2007b.

[1] Vigotski (2007b) usa os termos fala interna, fala oral e fala escrita na obra "Pensamiento y habla" tradução de Alejandro González.

[2] ORTOFF, Sylvia. Ilustrações de Ivan Zigg. O sapato que miava. Rio de Janeiro: Editora FTD, 1998.

[3] Para nós, mais importante que os resultados oficiais que a escola precisa registrar ao final do ano, são os avanços obtidos pelos alunos. Todos avançaram, e muito, mesmo os que não seguiram com seus grupos. O registro dos resultados no texto da pesquisa objetivou complementar e compartilhar informações sobre o trabalho que a escola realiza. Na turma 301, 86% dos alunos foram aprovados (19/22), na T 302 todos foram aprovados (22/22). Não há retenção por rendimento nos dois primeiros anos de escolaridade na rede municipal, todos os alunos seguiram para a etapa seguinte. No 2º ano, 90% da turma estava alfabetizada e produzindo textos (20/22). A turma do 1º ano finalizou o ano com 23 alunos e não atingiu os objetivos como a professora desejava: 07 alunos liam e produziam pequenos textos, 14 alunos relacionavam a escrita à pauta sonora escrevendo palavras e 2 não relacionavam a escrita à pauta sonora, incluindo um aluno da EE. A turma só iniciou a produção de textos no último bimestre.