

POR UMA PRÁTICA DISCURSIVA DE ALFABETIZAÇÃO: EXPLICITANDO ARGUMENTOS

POR UNA PRÁCTICA DISCURSIVA DE LA ALFABETIZACIÓN: ARGUMENTOS EXPLICATIVOS

FOR A DISCURSIVE PRACTICE OF LITERACY: MAKING ARGUMENTS EXPLICIT



Ana Luiza Bustamante SMOLKA¹
e-mail: asmolka@unicamp.br



Ana Lúcia Horta NOGUEIRA²
e-mail: alhnog@unicamp.br



Daniela Dias dos ANJOS³
e-mail: daniela.anjos@usf.edu.br

Como referenciar este artigo:

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



- | Submetido em: 22/03/2023
- | Revisões requeridas em: 15/05/2023
- | Aprovado em: 29/07/2023
- | Publicado em: 19/09/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas – SP – Brasil. Professora Livre Docente do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação.

² Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas – SP – Brasil. Professora Livre Docente do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação.

³ Universidade São Francisco (USF), Itatiba – SP – Brasil. Doutora em Psicologia Educacional. Professora do Programa de Pós-graduação Stricto-sensu em Educação da Universidade São Francisco.

RESUMO: O objetivo do presente texto é contribuir para a explicitação de argumentos que sustentam uma prática discursiva de alfabetização. Tomando como material de análise as falas de professoras alfabetizadoras em reuniões de um grupo de estudos, destacamos algumas das observações, indagações e ponderações por elas compartilhadas, relacionadas ao trabalho realizado no cotidiano da escola. Diante da necessidade de encontrar e dar visibilidade a argumentos que justificam e ancoram seus modos de atuação, vamos examinando em conjunto princípios e pressupostos que se evidenciam nos gestos de ensinar. Em diálogo com contribuições de autores como Vygotsky, Bakhtin e Freinet, nos campos do desenvolvimento humano, da linguagem e da educação, buscamos evidenciar, na vivência dessas professoras, concepções, implicações e repercussões de uma teoria incorporada.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Prática discursiva. Relações de ensino. Perspectiva histórico-cultural.

RESUMEN: *El objetivo del presente texto es contribuir a la explicitación de los argumentos que sustentan una práctica discursiva de la alfabetización. Tomando como material de análisis los discursos de los alfabetizadores en las reuniones de un grupo de estudio, destacamos algunas de las observaciones, preguntas y consideraciones compartidas por ellos, relacionadas con el trabajo realizado en el día a día de la escuela. Ante la necesidad de encontrar y dar visibilidad a los argumentos que justifican y anclan sus modos de actuación, examinamos juntos los principios y supuestos que se ponen de manifiesto en los gestos de la enseñanza. En diálogo con las aportaciones de autores como Vygotsky, Bakhtin e Freinet, en el ámbito del desarrollo humano, del lenguaje y de la educación, pretendemos poner de manifiesto, en la experiencia de estos profesores, las concepciones, implicaciones y repercusiones de una teoría incorporada.*

PALABRAS CLAVE: *Alfabetización. Práctica discursiva. Relaciones docentes. Perspectiva histórico-cultural.*

ABSTRACT: *The objective of this paper is to contribute to the explicitness of arguments that sustain a discursive practice of literacy. Taking the speeches of literacy teachers in meetings of a study group as material for analysis, we highlight some of the observations, questions and considerations shared by them, related to the work performed in the daily routine of the school. Faced with the need to find and give visibility to arguments that justify and anchor their ways of acting, we examine together the principles and assumptions that become evident in their teaching methods. In dialog with contributions from authors as Vygotsky, Bakhtin and Freinet, in the fields of human development, language, and education, we seek to evidence, in the experiences of these teachers, conceptions, implications, and repercussions of an incorporated theory.*

KEYWORDS: *Literacy. Discourse practice. Teaching relationships. Cultural historical perspective.*

Introdução

Desde o início de 2020, temos participado de um grupo de estudos com professoras alfabetizadoras de escolas públicas, o qual se configurou para discutir as práticas pedagógicas no contexto de pandemia e pós-pandemia. Esse grupo, que vem se reunindo sistematicamente há quase três anos, abrange profissionais de diversas redes municipais da região metropolitana de Campinas e professoras pesquisadoras vinculadas a universidades no estado de São Paulo.⁴ A partir do que é problematizado nos encontros, são definidos temas para estudo e aprofundamento teórico, abrangendo questões sobre a linguagem e o desenvolvimento das crianças, as possibilidades de organização do trabalho docente, a educação especial e inclusiva, as tecnologias e o ensino remoto, dentre outras. Uma das características do grupo é a busca de ancoragem teórica e metodológica para o trabalho em sala de aula, presencial ou por via remota, a partir das contribuições de Lev Vygotsky e Mikhail Bakhtin, bem como as aproximações com a pedagogia de Célestin Freinet.

Nosso trabalho se insere, assim, no âmbito dos estudos que vêm discutindo, nas últimas décadas, os processos discursivos na alfabetização das crianças, com base na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano (CORAI, 2018; GERALDI, 1997; LUCIO; OLIVEIRA, 2019; GONTIJO, 2014; GOULART; GONÇALVES, 2013; GOULART; GONTIJO; FERREIRA, 2017; GOULART; GARCIA; CORAI, 2019; MORTATTI; FRADE, 2014; SMOLKA, 1988; dentre outros). A nossa participação no grupo, como docentes que trabalham com a formação de professoras e professores há vários anos, propicia, por um lado, um certo “excedente de visão” (BAKHTIN, 2003, p. 21) na objetivação e nas análises das situações vivenciadas. Por outro lado, nossa atuação e reflexão se sustentam e se nutrem nas incansáveis observações e indagações sobre os fazeres docentes, que se mostram nas intermináveis formas de investigação sistemática, coletivamente partilhada.

No presente texto, nosso foco será posto nas falas de duas professoras, Jade e Rubi⁵, integrantes do grupo de estudos, que assumiram turmas de 1º. e 2º. anos do ensino fundamental durante o período de pandemia e pós-pandemia. As duas professoras são pedagogas e mestres em educação, formadas em uma universidade pública, têm aproximadamente seis anos de experiência como alfabetizadoras e há cinco anos atuam em uma rede municipal de educação, em escolas que recebem crianças em situação de vulnerabilidade social.

⁴ Essas atividades se tornaram objeto de investigação e passaram a integrar projetos de pesquisa em andamento, com o apoio de agências de fomento (Fapesp e CNPq).

⁵ Nomes fictícios.

As falas dessas professoras-em-exercício nas reuniões de estudo reiteram diversas polêmicas que têm atravessado as práticas de alfabetização, há várias décadas. E foram suas dúvidas, perguntas, hesitações, demandas e convicções sobre a importância de um posicionamento mais claro e consistente com relação à alfabetização das crianças que nos levaram a considerar a necessidade de explicitar nuances e diferenças entre pressupostos e referenciais teóricos que ancoram o trabalho pedagógico. Elegemos, assim, essas falas, como locus de problematização das polêmicas com o objetivo de, mais uma vez, dinamizar a discussão de princípios e argumentos que permeiam as práticas e os questionamentos das professoras no cotidiano da escola. No diálogo com as docentes, buscamos ponderar sobre as tensões e as relações entre as teorias e a empiria. O que elas falam sobre o trabalho de alfabetização com as crianças? O que observam? Sobre o que indagam? Como elas têm vivenciado as relações de ensino? Onde elas encontram respaldo teórico para a realização do trabalho pedagógico? Essas perguntas foram norteadoras do texto que aqui se apresenta.

As pertinentes indagações das professoras se transformaram em objeto de investigação no grupo. Assim, na pesquisa em andamento, revisitamos os registros de vídeo das reuniões mensais realizadas on-line (plataforma Google Meet), com o objetivo de transcrevermos e analisarmos mais detidamente as questões por elas levantadas. De maneira consistente com o referencial teórico em estudo, selecionamos algumas das enunciações das professoras como disparadoras de nossas análises, levando em conta a relação de alteridade e os princípios de dialogia, polifonia e polissemia propostos por Bakhtin (2003).

Sobre a dimensão discursiva da alfabetização: a atividade das crianças em foco

Com o objetivo de pontuarmos algumas das questões persistentes que se mostram nos relatos e comentários das professoras, a partir do que tem sido observado nas relações com as crianças, trazemos a fala de Rubi:

Rubi: Só para dar uma réplica do que as crianças trazem... Essa semana uma aluna minha, ela chama Katia. "Professora! Katia... Q... Mas meu nome não começa com Q". [...] Foi do nada, né? pra mim, do nada, não estávamos falando sobre isso... Mas pra ver esse movimento, que ali na aula, a criança está pensando sobre a questão da escrita, sobre seu próprio nome, você percebe que elas estão pensando a respeito... E aí essa associação, o som e como que está registrado, enfim... só para compartilhar que elas ficam nesse movimento (...) (Pesquisa em andamento, Reunião de 21-06-2022).

Os comentários da professora realçam suas observações acerca de detalhes do processo de desenvolvimento e de elaboração da escrita por seus alunos. A fala da aluna – que sabe que seu nome é grafado com a letra K e afirma que, apesar do som ser o mesmo, ela não usa a letra Q – é tomada pela professora como *indício* (GINZBURG, 1990; ABAURRE *et al.*, 1995) das reflexões da criança sobre a escrita das palavras enquanto escreve, sobre o estranhamento e a descoberta de que, no caso do próprio nome, o mesmo som poderia ser grafado com diferentes letras. Concordamos com Goulart quando diz que

[...] os indícios podem ser reveladores do que desejamos conhecer, a respeito das relações discursivas que acontecem nas salas de aula para o ensino-aprendizagem da escrita. Isso significa apostar na possibilidade de a partir da flagrante singularidade de determinado indicio, poder chegar a insights valiosos, a ricos momentos de inferências abduativas por ele desencadeadas (GOULART, 2019, p. 31).

Esse comentário da professora, sobre a elaboração da criança acerca da relação fonema-grafema na escrita do próprio nome, explicita a *atividade epilinguística* – isto é, o movimento que a criança realiza com relação à linguagem em uso, que se torna objeto de conhecimento – e que incide sobre aspectos estruturais da língua escrita:

Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações (FRANCHI, 1991, p. 36).

A constante e atenta observação dos gestos das crianças em seus esforços de elaboração da forma escrita de linguagem, em diferentes momentos do cotidiano escolar, evidencia, para as professoras, a multiplicidade de percursos e relações que vão se realizando e se estabelecendo no dia a dia da sala de aula. A atenção constante aos esforços das crianças parte ao encontro do que tem sido enfatizado nos estudos de Goulart (2017), reiterando a concepção de linguagem como atividade constitutiva (FRANCHI, 1992; BAKHTIN, 2003; VYGOTSKY, 2001): “o sistema alfabético é aprendido em contexto enunciativo; a “consciência” linguística não é uma pré-condição para a leitura e a escrita, mas se desenvolve em meio a atividades significativas” (GOULART, 2017, p. 33). O aprendizado da forma escrita de linguagem pelos movimentos de apropriação e produção de textos se realiza, assim, num intenso e laborioso trabalho simbólico, tal como percebido pela professora:

Rubi: Ele começou a escrever “Era uma vez” (EUMA). No “vez” ele me perguntou como escrevia [...] O que me chamou atenção é o tempo que a criança leva para escrever uma frase... “Era uma vez um cara”. Ele ficou ali, eu acho que foi uns 15 minutos, eu tenho que retomar na gravação. E quando ele diz: “Profª, eu vou continuar depois”, me pareceu assim, ele estava cansado também, exigiu bastante dele (Pesquisa em andamento, Reunião de 21-06-2022).

Vale ressaltar aqui a observação, a escuta, a espera atenta e o apoio da professora diante da produção do aluno em processo inicial de alfabetização no caderno de texto livre, introduzido às crianças no início do ano letivo, como podemos acompanhar a seguir:

Rubi: Eu estou produzindo uma história coletiva ... Então, tem o espaço delas produzirem sozinhas, no caderno de texto livre, e aí surgiu a proposta da história para elas criarem em conjunto. Primeiro eu fiz o esqueleto com elas, escolhendo os personagens onde se passava a história, e agora a gente está na parte da escrita [...].
Aí uma das alunas colocou: “Profª, nossa história pode ter rimas?” Eu falei: “Olha, pode ser! É um desafio! Então, vamos lá!” [...] No momento de produção, o cachorro, que era um dos personagens, estava sujo de lama, a gente queria falar que ele estava na rua, e a gente estava buscando uma rima pra palavra lama... E eu: “Nossa, gente, vamos pensar, o que que rima com lama?” Aí uma das alunas falou: “Profª, coloca no Google, palavras que rimam com lama”. Eu achei tão joia, isso, assim... essa estratégia que ela (sugeri). Aí, foi o que eu fiz: “Ah! boa ideia!” [...] A história é da gata Cinderela, do cachorro Caramelo e da borboleta Amarela... Aí eu li pra eles, e a rua onde o cachorro mora é a rua Pindorama. (Pesquisa em andamento, Reunião de 21-06-2022).

É interessante pensar em como o trabalho com rimas e aliterações, que tem sido proposto como recurso didático em todos os programas de alfabetização (PROFA, LER E ESCREVER, PNAIC, etc.), com o intuito de levar as crianças ao reconhecimento da cadeia sonora das palavras, ganha uma nova dimensão, viabilizada pela disponibilidade dos instrumentos tecnológicos em sala e pela sugestão, abraçada pela professora, de uma das crianças na turma.

De pré-condição para alfabetização, as rimas se tornam objeto de investigação, num processo compartilhado visual e sonoramente pelo uso da lousa digital, como auxiliar na composição da história coletiva. Na dinâmica da produção do texto, então, o que se pode ressaltar? A preocupação com a criação da história, com a consistência do texto sendo produzido, com o som e a busca por palavras que rimam, a atenção para as palavras sendo grafadas pela professora na lousa, o recurso tecnológico em uso, a atividade que condensa uma pluralidade de movimentos e processos, tudo ao mesmo tempo, implicado na primazia da significação, do sentido da atividade e do sentido do texto.

No entanto, se podemos acompanhar e apreciar os movimentos implicados nos gestos de ensinar da professora na produção do texto com as crianças, a problematização das questões não para por aí. Na produção acadêmica e nos diálogos sobre alfabetização, as polêmicas e controvérsias se recolocam e persistem. E é assim que novamente emergem as dúvidas:

Rubi: Assisti uma live sobre aproximações e distanciamentos Vygotsky e Freinet e aí estava falando das técnicas de Freinet, Texto Livre, Livro da Vida, dessa escrita com sentido. E no chat surgiu a questão das sílabas... e a [palestrante] foi bem categórica, dizendo que não, não precisa falar de sílaba, não precisa, não vai fazer falta. Aí foi quando eu me fiz alguns questionamentos...

Mesmo na escrita coletiva de um texto com sentido, ali, no Livro da Vida, na escrita da palavra, a gente vai pela sílaba, e eu percebo quando a gente está lá no texto livre, a criança, quando ela vai escrever, ela vai falando em voz alta as sílabas, pra fazer o registro. [...] Eu percebo esse movimento das crianças, de oralizar em voz alta e mesmo que eu não tenha falado de sílabas com elas ainda [...] as crianças também, pra escrever, vão oralizando e registrando, eu percebo esse movimento delas (Pesquisa em andamento, Reunião de 21-06-2022).

Ao comentar sobre a transmissão ao vivo assistida, o questionamento da professora ecoa a crítica aos métodos silábicos de alfabetização. A questão de ensinar ou não as sílabas ganham destaque, na medida em que ela admite que, mesmo sem ter falado disso, observa as crianças silabando ao escreverem. O problema que se levanta é sobre a necessidade, a pertinência ou a possibilidade de se nomear e trabalhar com (o conceito de) a sílaba no processo de alfabetização.

É importante, então, conhecer e explicitar os argumentos que podem sustentar a prática pedagógica. Se a experiência da professora alfabetizadora indica essa *marca* na atividade das crianças – “e aí essa questão de a criança falar em voz alta, pra depois marcar, isso é muito presente.”; “em quase todas as crianças eu observo esse movimento” – onde ela encontra respaldo teórico para orientar a sua ação? São muitos os pesquisadores que abordam o assunto. Alguns defendem que essa sensibilidade a sílabas parece ser universal, como apontado por Magda Soares (2016). De fato, encontra-se presente nas brincadeiras das crianças desde muito cedo, em várias línguas.

Qual a diferença entre nomear e chamar a atenção das crianças para os elementos da escrita (letra, palavra, sílaba, frase) e alfabetizar a partir do método fônico ou do método silábico? Entre a proposta de um “método silábico”, a afirmação categórica de que não carece ou não se deve proceder pelo ensino de sílabas, e a observação da professora dos gestos das crianças e de sua própria vivência na elaboração de um texto coletivo com a turma, o que fazer? Onde ancorar o trabalho pedagógico de alfabetização? Quais os conhecimentos e argumentos que encontram “comprovação empírica”, isto é, que se “evidenciam” na experiência didática da professora relacionada à vivência da língua(gem) pelas crianças? Como nos alerta Frade:

O modo como a consciência fonológica é trabalhada é que vai determinar se estamos voltando a uma abordagem dos métodos fônicos que focalizavam sons isolados ou se estamos avançando nas estratégias de meta-análise sobre o funcionamento da escrita na relação entre sons e letras.

Se o trabalho com a consciência fonológica tem se centrado na “emissão” artificial de fonemas e seu treino oral tem sido considerado um pré-requisito para aprender a ler, certamente esse tipo de trabalho pode ser um retorno a um método fônico limitado. Se a consciência fonológica tem sido pensada como um fator que ajuda na análise metalinguística – para a leitura e escrita de palavras – estamos dando um passo à frente, fundamentando o processo de alfabetização em ações reflexivas que favoreçam o aprendizado do funcionamento do sistema de escrita (FRADE, 2022, p. 3).

Inúmeras pesquisas no campo dos estudos da linguagem sobre o processo inicial de apropriação da escrita com crianças ouvintes e falantes de português problematizam as relações entre fala e escrita (CAGLIARI, 1989, 1998; GOULART; GONÇALVES, 2013; COUDRY, 2021; MOUTINHO, 2021). De fato, não há relação de identidade entre fala e escrita. Embora relacionadas, as duas modalidades de uso da língua mantêm especificidades e diferenças vinculadas ao seu funcionamento e uso. Fala e escrita são igualmente complexas, há textos escritos que estão mais próximos da fala conversacional e textos falados mais próximos à escrita formal.

Entre os estudos da linguagem, Abaurre (2001) propõe discutir a natureza dessa relação e afirma que:

O exame dos primeiros textos escritos por alunos da pré-escola e das primeiras séries do ensino fundamental permite identificar um conjunto de dados que podem se revelar importantes para a discussão da relação entre a aquisição do sistema alfabético e a (meta-)consciência fonológica, particularmente no que diz respeito ao conhecimento, por parte das crianças, da estrutura fonológica interna da sílaba e da hierarquia existente entre os seus constituintes (ABAURRE, 2001, p. 63-64 , grifos no original).

Assim, não se trata de ensinar as letras, sílabas e “famílias” silábicas descontextualizada e isoladamente, supondo que o sentido da escrita é algo que se produz *a posteriori* e que somente depois de dominar letras e sílabas a criança possa construir palavras e textos – tal como é proposto pelos métodos silábicos e fonéticos. O pressuposto dessa lógica linear, que vai do aparentemente mais simples para o mais complexo, assume que a aprendizagem da criança ocorre pela associação e repetição de elementos e que a atividade de linguagem da criança possa ser inicialmente *sem sentido*. Ao contrário, trata-se de chamar a atenção da criança para o ritmo, a segmentação e a prosódia da fala, o que pode ajudá-la a reconhecer e a comparar aliterações, rimas e regularidades presentes na oralidade e no registro escrito.

Conforme diversos estudos realizados na abordagem da Neurolinguística Discursiva (COUDRY, 2021), a entrada da criança no “mundo das letras” se dá por meio da fala, da leitura e da escrita. Em análise crítica aos procedimentos pedagógicos propostos pelo método fônico, baseado em uma concepção de escrita como registro dos sons da fala por meio de sinais gráficos, Moutinho (2021) problematiza o chamado “método das boquinhas”:

No início do processo de alfabetização, a criança toma a fala como apoio para escrever. Uma criança que tente realizar essa atividade, apoiada na própria fala, poderá ter várias dúvidas: primeiramente, a imagem que mostra a boca não parece corresponder ao que ocorre com fenômeno de alteamento de vogais em final de palavra em diversas variedades do português brasileiro, como vemos em “ovo” e “elefante”. Não raro, por isso, as crianças escrevem “ovu” por “ovo” ou “elefanti” por “elefante”. Se ela seguir a instrução dada do posicionamento da boca, ela reproduzirá uma fala artificial, provavelmente inexistente em sua variedade (MOUTINHO, 2021, p. 260-261).

O desenvolvimento da (meta)consciência fonológica, apontado por Abaurre, abarca a reflexão e a possibilidade de manipular os sons da fala, em situações reais de uso da linguagem oral e escrita, não precisa ser reduzido ao ensino da relação sistemática entre grafemas e fonemas, à codificação e decodificação de fonemas, à segmentação das palavras e à ênfase exagerada no fonema em destaque, como descreve Moutinho:

as atividades envolvem a memorização de pares biunívocos de letras e fonemas a partir dos valores sonoros que constam no quadro fonológico do português brasileiro e, geralmente, envolvem textos escritos para este fim ou frases e palavras descontextualizadas [...] as tarefas desse método envolvem uma série de sonorizações precárias, apartadas de qualquer situação significativa da linguagem (MOUTINHO, 2021, p. 260-278).

O desenvolvimento da consciência fonológica é, portanto, apenas uma das dimensões que integra o conjunto das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, lembrando que todas “ocorrem em qualquer tipo de ações (com a linguagem, sobre a linguagem e da linguagem), mas representam níveis distintos de reflexão” (GERALDI, 1997, p.20). Assim, ao assumirmos uma perspectiva histórico-cultural, podemos perceber como essas dimensões da atividade com a linguagem, da linguagem e sobre a linguagem integram a dinâmica enunciativo-discursiva (BAKHTIN, 2003; GOULART, 2019) e se mostram constitutivas tanto dos sujeitos em interação quanto da própria linguagem enquanto produção humana.

As observações das professoras reiteram que no início da alfabetização as crianças usam a fala como apoio para escrever, por meio da soletração, do ajuste da fala à leitura. Entretanto, como Abaurre argumenta, as crianças em fase inicial de alfabetização “não escrevem como falam”, “é possível identificar desde cedo a incorporação de aspectos convencionais, o que só pode ser explicado pelo forte apelo social das atividades de leitura e escrita” (ABAURRE, 1988, p. 137).

A complexidade, as especificidades e as contribuições dos estudos linguísticos se evidenciam aqui. Pensar essas atividades – linguística, epilinguística, metalinguística – pelo prisma da *vivência* da linguagem (VYGOTSKY, 1997, 2018) e do trabalho pedagógico implica considerá-las numa dimensão de interconstitutividade, de maneira que a palavra “sílabas”, ou a palavra “palavras”, ou a palavra “letras”, já se tornam e atuam como elementos/instrumentos/signos históricos e culturais que vão intermediando os modos de apropriação e elaboração da própria forma escrita de linguagem em práticas discursivas significativas.

Em termos do processo de desenvolvimento, cabe ainda destacar como o exercício dessas atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, de forma mediada por práticas pedagógicas intencionais, pode levar a criança a prestar maior atenção a características da fala que ganham relevância com a explicitação de características da escrita, conforme o relato a seguir:

Jade: Tem motivos diferentes em cada atividade. Por exemplo, quando eu proponho lá, o texto livre, não é meu objetivo que a criança escreva convencionalmente. Meu objetivo é que ela escreva, que ela vá organizando o pensamento, que vá perdendo esse medo da escrita, né? [...] Estou fazendo o momento das novidades, toda 2ª feira a gente sorteia um colega e se ele quiser, tiver alguma coisa pra contar, ele conta e nós registramos na lousa. [...] O objetivo é fazer o registro, colocar a data primeiro, depois como que organiza a fala do colega. [...] Tem momentos dentro do planejamento que você vai escolhendo para dar essas informações para as crianças. é como eu vejo hoje, como eu tenho conseguido trabalhar hoje (Pesquisa em andamento, Reunião de 24-05-2022).

A *escrita com sentido* aparece como uma marca do trabalho pedagógico das duas professoras alfabetizadoras. Seja no Texto Coletivo, no Livro da Vida, no Texto Livre, instrumentos propostos pela Pedagogia Freinet (FREINET, 1975), a prioridade é dada à função social da escrita, tal como defendido também por Vygotsky (1995, 2001).

Podemos perceber, assim, como a dimensão ontogenética é afetada, impregnada pela história e pela cultura. Nessa perspectiva, entende-se que o processo de apropriação da escrita integra o desenvolvimento cultural como um todo e não se reduz aos processos cerebrais, neurais, orgânicos (tão enfatizados pelos estudos das neurociências na contemporaneidade); mas realiza-se na sociogênese, no processo histórico-cultural da humanidade (VYGOTSKY, 1995). A hipótese de Vygotsky, respaldada pelos estudos de Luria (1979) sobre a plasticidade cerebral e a complexa dinâmica das funções superiores, supõe que o *signo*, instrumento psicológico que se produz nas relações interpessoais, constitui e transforma a atividade mental,

gerando novas formações psíquicas, especificamente humanas. Nesse sentido, a apropriação da escrita (produção humana, nova formação na história) pela criança potencializa e redimensiona seu funcionamento psíquico. Essa dimensão histórica, relacional, constitutiva da linguagem é uma marca na perspectiva discursiva da alfabetização (SMOLKA, 1988).

Sobre as condições de realização do trabalho e os argumentos que sustentam a prática

Jade: Vocês falaram da questão da formação né, qual conhecimento a gente tem da língua [...] A gente começou a refletir: precisamos de formação para discutir alfabetização nesse momento (de pandemia) muitas crianças com defasagem... A OP sugeriu que a gente retomasse a teoria da Emília Ferreiro, porque ainda é uma teoria que permite entender como a criança vai construindo [...] A gente já tinha uma discussão [anterior], de fechar qual é concepção de alfabetização da nossa escola, e que não era pra tirar o método dessa teoria, mas eu acho que vai para além disso, mas falei que a gente precisa avançar. Tem professoras da escola que trabalham com outras perspectivas... se a gente for escolher a Emilia Ferreiro, a gente já vai estar escolhendo um caminho, mas aí eu tomei uma: “Olha o discurso da universidade é lindo, mas a gente precisa ver na prática”. Eu fiquei quietinha. [...] aí ela acertou uma formação com uma professora aposentada da rede, e a gente viu que a perspectiva era bem nessa linha. [...] Várias de nós ficamos incomodadas com a fala dela. [...] se não é isso o que é então? Chegamos a conclusão que ao invés de chamar uma pessoa de fora... vamos olhar para o nosso trabalho.

Rubi: não sei se isso [sondagem] está realmente prescrito ou entrou num automático da escola... tá em algum lugar dizendo que tem que ser assim. para preencher a ficha descritiva a gente faz a sondagem. todo mundo sabe fazer, é rápido e fácil...

Jade: eu uso a sondagem porque [...] é mais um instrumento para você ir acompanhando a criança, mas não deve ser o único... A sondagem não diz de toda criança, eu fui fazer a sondagem agora de maio com um aluno meu que estava já escrevendo texto bem bacana... já silábico-alfabético, e ele foi fazer a sondagem e eu olhei para aquela sondagem e falei esse aqui não é o [aluno], essa não é a produção dele... então assim, como, isso que é o difícil... quando a [OP] falou isso, da questão que na universidade tem um monte de discurso... porque ela sabe de onde estou falando, ela me conhece, ela sabe de onde eu venho... e eu não sabia como argumentar... (Pesquisa em andamento, Reunião de 24-05-2022).

Nesse trecho da conversa, as professoras fazem referência ao construtivismo, perspectiva que desde a década de 1980 tem sido hegemônica nas redes de ensino. Inúmeros trabalhos têm analisado criticamente tal perspectiva e seus modos de penetração no campo educacional brasileiro (tais como GONTIJO, 2014; MORTATTI; FRADE, 2014; DE OLIVEIRA e DELMONDES, 2019). Na mesma época, outras perspectivas com outros referenciais teóricos também são elaboradas, mas não ganham a mesma força ou repercussão que o construtivismo. Na rede de ensino na qual essas professoras trabalham, não há uma opção assumida oficialmente – seja pelo construtivismo, seja pelo método fônico, tal como proposto pelo Plano Nacional de Alfabetização (PNA/2019). No entanto, as professoras do ensino fundamental fazem a sondagem e classificam os alunos de acordo com as hipóteses descritas por Emília Ferreiro (pré-silábico, silábico, alfabético).

A dúvida sobre a prescrição com relação à sondagem na rede municipal de ensino leva à consulta das Diretrizes Curriculares e à constatação de que no documento vigente, elaborado por uma equipe de professores da própria rede e publicado em 2012, não há também referência aos trabalhos de Emília Ferreiro ou Piaget, nem menção a este tipo de sondagem.

[A] cada início de ano os professores de cada ciclo definam, coletivamente, um conjunto de atividades que funcionem como instrumentos de avaliação de acordo com critérios e objetivos de sondagem, visando ao planejamento de ensino. Tais atividades devem possibilitar conhecer os alunos reais, aqueles com quem os professores se encontram cotidianamente (Diretrizes RMC, 2012, p.39).

Mas, ainda que não esteja prescrito oficialmente há uma prescrição oficiosa, não escrita, que diz como os profissionais devem agir, que é assumida pela maioria como “natural” (CLOT, 2010). Tanto que, ao pensar numa proposta de formação para o coletivo de professores, a orientadora pedagógica de uma das professoras propõe justamente uma formação que tem como base a proposta construtivista. Quando Jade reage negativamente a esta sugestão, escuta o velho, mas ainda atual, embate entre teoria e prática.

Interessante perceber que é justamente do lugar da prática que as professoras buscam respaldo teórico para sustentação de seu posicionamento:

Jade: [...] diante de todas as dificuldades, que caminho que a gente segue né, que perspectiva que a gente toma? Então talvez ajudar né a gente a olhar para o que a gente faz e conseguir argumentar... que eu falei que ainda é uma dificuldade minha né, conseguir argumentar dentro do grupo de coletivo de trabalho lá da escola, (sobre) uma outra prática (Pesquisa em andamento, Reunião em 3/6/22).

Essa questão da dificuldade de argumentação apareceu diversas vezes em nossos encontros. Em várias ocasiões, as professoras relataram que se sentiam sem argumentos para defender o trabalho que realizam. No entanto, vemos que Jade traz a crítica à metodologização da pesquisa de Ferreiro e indica assumir uma posição diferente da que está sendo proposta. Sua voz, contudo, não é acolhida no grupo e acaba silenciada. A questão que emerge, então, parece ser: as professoras não têm argumentos ou não encontram espaço para argumentar?

Se as professoras encontram nas primeiras tentativas de escrita das crianças, na produção do texto livre, as hipóteses elencadas por Ferreiro, elas têm clareza de que não podem transformar tais hipóteses em método de ensino e falam sobre os limites da sondagem na relação com a produção textual das crianças. Elas admitem que desde o início do processo de alfabetização, as crianças trazem na escrita as marcas da prosódia, daquilo que conseguem perceber na oralidade, dos sons identificáveis na língua, da grafia que já conhecem, no movimento da linguagem em funcionamento e na produção de textos com sentido. As crianças buscam as palavras disponíveis na sala, copiam textos de livros, perguntam como se escreve corretamente... A observação atenta das crianças feita pelas professoras vai *evidenciando* tudo que está implicado no processo de alfabetização, suas regularidades e suas singularidades. Por que, então, a dificuldade em argumentar? Com quem se argumenta e o que se torna objeto de polêmica?

É no sentido de ponderar sobre a elaboração de possíveis argumentos que possam mais claramente substanciar uma prática discursiva de alfabetização que dialogamos com as professoras, buscando, do nosso lugar *exotópico*, explicitar a sustentação e a potência do trabalho que elas já realizam. Trazemos como exemplo o relato de Jade, no retorno às aulas presenciais:

Jade: Desde que a gente voltou pro presencial, como nós dividimos a turma (...) em dois grupos, (...) eu queria pensar como que eles poderiam ter contato com os outros colegas que não estavam indo na mesma semana que eles, e ir construindo, de alguma forma, um vínculo. Então eu comecei... eu propus lá pra eles, no começo, em maio... Que a gente fizesse um registro do que nós fizemos ao longo da semana pros próximos colegas lerem. Então a gente começou a fazer esse registro coletivo, eu na lousa, eles davam as ideias ... e eu sempre propunha que eles... ah, vocês querem fazer um desenho? Pra que outros colegas possam ver, possam conhecer um pouco de vocês... e aí a gente começou a fazer esse movimento, cada grupo que vinha na semana, a gente fazia um registro, eles faziam um desenho, podia ser de alguma coisa que tinha acontecido na semana, alguma coisa que queriam compartilhar, e aí, na outra semana eu lia pro outro grupo, mostrava os desenhos... e começou assim a ter ... uma conversa entre os grupos da mesma turma (Pesquisa em andamento, Reunião de junho-2021).

Figura 1 – Registro de correspondência entre as crianças

21 DE MAIO DE 2021

ESSA SEMANA NÓS TOMAMOS CAFÉ NA ENTRADA. LEMOS VÁRIAS HISTÓRIAS, COMO OS LIVROS "BICHANO" E "UM, DOIS, TRÊS, AGORA É A SUA VEZ!".

NÓS TIVEMOS AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E FIZEMOS EXERCÍCIO.

ANA LUIZA, BRENDA E BERNARDO.

11 DE JUNHO DE 2021

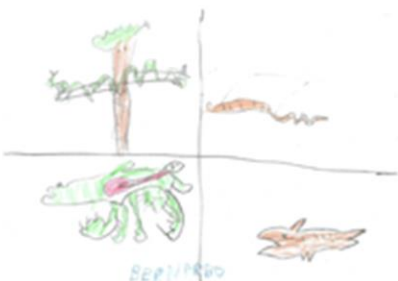
OII

NÓS QUEREMOS FALAR QUE ESSA SEMANA FOI MUITO LEGAL. NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PROFESSORA COLOCOU MÚSICA PARA A GENTE DANÇAR.

QUAL É A BRINCADEIRA FAVORITA DE VOCÊS?

DESEJAMOS QUE VOCÊS SE CUIDEM, ISSO É MUITO IMPORTANTE! TODO MUNDO DESSE GRUPO DESEJA AMOR, CARINHO E REPEITO.

ANA LUIZA, BRENDA E BERNARDO.



13 DE AGOSTO DE 2021

OI, TUDO BEM? COMO VOCÊS ESTÃO?

NÓS DESENHAMOS O SACI NA AULA DE ARTES.


NÓS NOS DIVERTIMOS! UM DIA VAMOS PODER VER VOCÊS.

O JOGO DA MEMÓRIA FOI LEGAL. NÓS JOGAMOS EM EQUIPES: MENINAS CONTRA MENINOS.

QUANDO O CORONAVÍRUS ACABAR, VAMOS PODER BRINCAR NO PARQUE. ESTAMOS ANSIOSOS PARA CONHECER TODO MUNDO,

TCHAU, A GENTE VAI VER VOCÊS UM DIA!

JUARES, CRISTIAN, OSÉIAS, GIOVANA, MARIA E WELLINGTON.



Fonte: Banco de dados das pesquisadoras

Nas difíceis condições de retorno às aulas presenciais, no ano de 2021, que determinavam a divisão da turma de 1o ano em dois grupos de crianças que se revezavam semanalmente na sala de aula, a professora criou uma situação real de comunicação entre os grupos, pensando em mobilizar a interação e o conhecimento entre elas. Para tanto, a escrita foi trabalhada como registro da história, do vivido, como modo de interação e comunicação com quem estava ausente. Esse processo de interlocução viabilizou mudança nos modos de dizer das crianças, formas de apropriação de recursos e ideias uns dos outros e modos de reflexão conjunta; mobilização da memória, da imaginação, das emoções, bem como elaboração de projetos de futuro: “quando a pandemia passar...”. A professora foi intermediando, via escrita, as relações entre as crianças, que quando vieram a formar um só grupo, já se conheciam de alguma forma através da correspondência.

No caso das duas professoras em diálogo, o que se evidencia e se encontra disponível para fundamentar a argumentação sobre a prática pedagógica em realização? Propostas como essas narradas pelas professoras permitem entrever as marcas da teoria incorporada no trabalho que já realizam. Se as professoras já mostram a vivência da teoria na prática, constatam agora a importância e a necessidade de adensamento da fundamentação e demandam de si mesmas a consistência e a explicitação da argumentação sobre essa prática, sobre os princípios e as implicações das concepções assumidas (de desenvolvimento humano, de linguagem, trabalho pedagógico, relações de ensino), sobre a *praxis* relacionada à perspectiva discursiva da alfabetização das crianças. Os relatos evidenciam, assim, a força da *vivência* (VYGOTSKY, 2018) na prática de alfabetização, que se torna constitutiva do próprio argumento e que, dialética e intrinsecamente, é por ele também sustentada.

Considerações finais

As falas das professoras trouxeram para discussão questões e polêmicas que persistem ou se recolocam face às prescrições e aos inúmeros estudos acadêmicos sobre o processo de alfabetização das crianças.

No conflito de tendências e debates, emerge a necessidade e a premência de apurar os argumentos que sustentam uma prática discursiva de alfabetização, que tem sido criticada como assistemática e pouco efetiva, “sem método” e carente de “evidência científica”.

Contudo, a prática das professoras evidencia a importância da observação atenta e sistemática de cada criança, bem como a cuidadosa organização do trabalho pedagógico,

respaldadas pelos fundamentos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, que implica a sociogênese das funções psicológicas superiores. Conhecer e assumir a perspectiva teórica faz diferença nas relações de ensino.

Destacamos, ainda, a relevância do conhecimento dos estudos da linguagem – por exemplo, a caracterização da atividade linguística, epilinguística e metalinguística – assim como as ponderações da Neurolinguística Discursiva, que podem contribuir para o olhar da professora na observação da atividade da criança e na orientação das ações no processo de alfabetização.

Ensinar crianças a ler e a escrever nas con(tra)dições da contemporaneidade nos leva a (re)colocar em perspectiva a função social da escola. As condições concretas em mudança na história humana – por exemplo, a pandemia, a tecnologia – provocam *novas formações* (VYGOTSKY, 1995, 2018) nas dimensões coletiva e individual, instigam a criação do novo, demandam envolvimento e persistência no trabalho docente.

Trabalho este que envolve, muitas vezes, o enfrentamento entre pares acerca de diferentes modos de agir. No caso das professoras alfabetizadoras, a participação no grupo de estudos, no qual há um compartilhar de experiências cotidianas, aliado a uma reflexão teórica sobre a prática, tem inspirado a realização da atividade docente e alimentado o desenvolvimento profissional. Vemos aqui em funcionamento a força do coletivo na pessoa singular, aumentando o poder de agir (CLOT, 2010). A produção desta análise insere-se no contexto deste coletivo e se justifica no sentido de fortalecê-lo.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? *In*: KATO, M. A. (org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes Editores, p. 135-142, 1988.
- ABAURRE, M. B. M. Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos? *In*: HERNANDORENA, C. L. M. (org.). **Aquisição de Língua Materna e de Língua Estrangeira: Aspectos fonético-fonológicos**. Pelotas: ALAB/EDUCAT, 2001. p. 63-85.
- ABAURRE, M. B. M. *et al.* Considerações sobre a utilização de um Paradigma Indiciário na análise de episódios de refacção textual. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 25, p. 5-23, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639237>. Acesso em: 26 jul. 2022.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Lingüística**. 1.ed. São Paulo: Scipione, 1989.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-be-bi-bo-bu**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 1998.
- CLOT, Y. Trabalho e poder de agir. **Rev. bras. Saúde ocup.**, São Paulo, v. 36, n. 123, 2010. DOI: 10.1590/S0303-76572011000100015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/fxLxGkBNcqhQ8bCHgfPpQCg/>. Acesso em: 25 jul. 2022.
- CORAIS, M. C. **Alfabetização como processo discursivo: princípios teóricos e metodológicos que sustentam uma prática**. 2018. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.
- COUDRY, M. I. H. C. O CCAZINHO como lugar de linguagem: fala, leitura e escrita. *In*: CRUZ, T. C. S. C.; D'OLIVO, F. M. (org.). **Linguagem, cognição e ensino: Conceitos e possibilidades**. Campinas, SP: ABRALIN, 2021. p. 27-58.
- DE OLIVEIRA, B. C. P.; DELMONDES, C. D. S. A proposta pioneira da alfabetização como processo discursivo no Brasil e sua apropriação pelas alfabetizadoras, em Mato Grosso. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], v. 1, p. 126-148, 2019. DOI: 10.47249/rba.2019.v1.337. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/337>. Acesso em: 26 jul. 2022.
- FRADE, I. C.A. S. **“O trabalho com a consciência fonológica pode se tornar um método fônico?”** CEALE, 2022. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/otrabalho-com-a-consciencia-fonologica-pode-se-tornar-um-metodo-fonico.html#:~:text=O%20trabalho%20com%20a%20consci%C3%Aancia%20fonol%C3%B3gica%20n%C3%A3o%20pode%20se%20tornar,prev%C3%AA%20uma%20reflex%C3%A3>

o%20da%20linguagem.%20Acesso%20em%2025%20de%20julho%20de%202022. Acesso em: 15 jul. 2022.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1991.

FRANCHI, C. Linguagem – Atividade Constitutiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 22, p.9-39, 1992. DOI: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636893>. Acesso em: 15 jul. 2022.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Estampa, 1975.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In: Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras: 1990.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2014.

GOULART, C. M. A.; GARCIA, I. H. M.; CORAIS, M. C. **Alfabetização e Discurso: dilemas e caminhos metodológicos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

GOULART, C. M. A. Para início da conversa sobre os processos de alfabetização e de pesquisa. *In: GARCIA, I. H.M.; CORAIS, M.C. (org.) Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos*. Campinas, Mercado de Letras, 2019. p. 13-45.

GOULART, C. M. A.; GONÇALVES, A. V. Aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita. *In: GOULART, C. M. A.; WILSON, V. Aprender a escrita, aprender com a Escrita*. São Paulo: Summus Editorial, 2013. p. 21-42.

GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. A. **A Alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

LUCIO, E. O.; OLIVEIRA, B. C. P. Dossiê “Alfabetização, leitura e escrita como processo discursivo na/ para a infância”. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], v. 1, n. 9, 2019. DOI: 10.47249/rba.2019.v1.349. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/349>. Acesso em: 25 jul. 2022.

LURIA, A. **Curso de Psicologia Geral: Vol I a IV**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília, SP. Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MOUTINHO, I. O método fônico e a consciência fonológica: soluções ou dispositivos de patologização? *In*: CRUZ, T. C. S. C.; D'OLIVO, F. M. (org.). **Linguagem, cognição e ensino**: Conceitos e possibilidades. Campinas, SP: Abralín, 2021. p. 253-290.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental Anos Iniciais**: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação. Campinas: SP, 2012. Disponível em: https://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/01_diretrizes_anos_iniciais.pdf. Acesso em: 26 jul. 2022.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, M. **Alfabetização**: A questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Vol. III (Problemas del desarrollo de la psique). Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Vol. IV (Paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil). Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski**: Sobre os fundamentos da pedagogia. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: As autoras agradecem às professoras pelo compartilhamento do cotidiano de sua prática pedagógica.

Financiamento: Auxílio à Pesquisa – Processos nº 2021/08679-9 e nº 2021/08708-9, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Processo nº CNPq 313751/2021-8.

Conflitos de interesse: Não aplicável.

Aprovação ética: Pesquisa aprovada segundo CAAE: 66996023.2.0000.8142.

Disponibilidade de dados e material: Os dados e materiais são de uso restrito para as pesquisadoras participantes do projeto, conforme aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Contribuições dos autores: As autoras contribuíram igualmente na elaboração do artigo, incluindo o processo de pesquisa de campo; construção de dados; transcrição, análise e interpretação dos dados; redação e revisão do artigo.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

