

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MÁRCIA MARTINS DE OLIVEIRA ABREU

**A CRIANÇA E A APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA: UMA
POSSIBILIDADE DE ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA**

VOLUME 1

UBERLÂNDIA

2019

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MÁRCIA MARTINS DE OLIVEIRA ABREU

**A CRIANÇA E A APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA: UMA
POSSIBILIDADE DE ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA**

VOLUME 1

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Pastorello Buim
Arena

UBERLÂNDIA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

A162c Abreu, Márcia Martins de Oliveira, 1974-
2019 A criança e a apropriação da cultura escrita [recurso eletrônico] :
uma possibilidade de alfabetização discursiva / Márcia Martins de
Oliveira Abreu. - 2019.

Orientadora: Adriana Pastorello Buim Arena.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.922>
Inclui bibliografia.

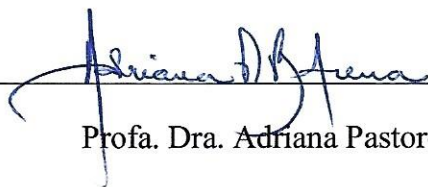
1. Educação. 2. Alfabetização. 3. Crianças - Cultura. 4. Leitores -
Formação e desenvolvimento. I. Arena, Adriana Pastorello Buim, 1972-,
(Orient.) II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

MÁRCIA MARTINS DE OLIVEIRA ABREU

A CRIANÇA E A APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA: UMA
POSSIBILIDADE DE ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA

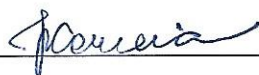
Tese defendida e aprovada em 27 de fevereiro de 2019, pela
Banca Examinadora constituída pelas professoras:



Profa. Dra. Adriana Pastorello Buim Arena (Orientadora)



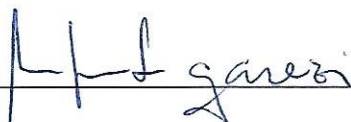
Profa. Dra. Greice Ferreira da Silva (UEL)



Profa. Dra. Joelma Reis Costa (EFMA)



Profa. Dra. Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende (UFU)



Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi (UFU)

Dedico esta tese a todos os alunos que a cada dia, a cada aula, possibilitam a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem. São vocês que impulsionam e estimulam a busca docente por novos caminhos.

AGRADECIMENTOS

O presente estudo apresentou como base a premissa de que por meio do *outro* e das *palavras* é que se dá a constituição humana. Pensando nessa convicção, gerada a partir das interlocuções com as principais teorias que ampararam essa pesquisa, não há como finalizar esse processo sem refletir sobre os meus tantos *outros* e *palavras* que no decorrer dessa trajetória me constituíram.

Dentre as inúmeras palavras, que me constituíram, durante esse processo investigativo, uma se sobressaiu do início ao fim.

Gratidão, eis a palavra!

Dentre os diversos sentimentos que habitam o meu coração, acredito que o que mais se destaca pode ser expresso pela palavra gratidão. A minha trajetória humana, assim como ocorre com todos, foi e ainda é cheia de singulares percursos e percalços, de alegrias e tristezas, de limitações e potencialidades. No entanto, todas as experiências existenciais nos constituem e nos apresentam a possibilidade de aprendizado. E são esses aprendizados únicos, característicos de cada ser humano, que acredito termos a responsabilidade de reconhecermos para ter condições de agradecer e seguirmos com essa palavra ouvida, dita, sentida, interiorizada e vivenciada.

Quando me coloco na posição de agradecer, automaticamente, em meu gesto de agradecimento se fazem presentes Deus e os *outros*. Por isso, meu primeiro agradecimento faço a Ele que me amparou e me concedeu a oportunidade de buscar o equilíbrio, especialmente através das plantas que cultivei e que me cativaram no decorrer do processo. Agradeço ainda a Ele por permitir que estivessem comigo, nessa caminhada da pesquisa, todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a sua realização. Portanto, o meu eterno obrigada!

À minha querida orientadora Adriana Pastorello a quem agradeço a paciência com o meu processo de escrita, de dúvidas, de construções. Sua postura ética e carinhosa ao me orientar foi imprescindível para o alcance de meus objetivos. Sinto-me privilegiada por ter tido você ao meu lado nessa caminhada.

Ao Maurício, meu esposo querido, agradeço pelo incentivo tanto para iniciar como para finalizar esse processo de pesquisa. Sem o seu apoio incondicional e segurança, transmitida nos momentos difíceis do percurso, eu não teria conseguido.

Assim como ao Maurício, aos meus filhos, Lucas e Gabriel, também agradeço pela presença amiga diariamente na trajetória. A torcida de vocês, e mesmo as trocas de

conhecimentos sobre algumas leituras, oportunizaram-me vários insights e serviram-me de incentivo diário. Como sempre, aprendo muito com vocês.

Aos meus queridos pais, Maria de Fátima e Aristides, agradeço por terem, junto comigo, vencido esse processo, pois sei que a vitória dos filhos, de alguma forma, é sentida pelos pais como também suas. Mesmo travando os embates e as limitações já impostas pelo avanço da idade, sei o quanto vocês dois torceram, vibraram e, muitas vezes, até sofreram em silêncio por mim. Obrigada por serem a presença amiga em todos os meus momentos.

Aos meus queridos sogros, Maria Terezinha e Mário Cândido (In Memoriam), que tenho como meus pais também, tenho a certeza de que estão felizes nesse momento, compartilhando comigo mais essa vitória.

Ao meu querido irmão Renato agradeço o apoio dado aos nossos pais nos acompanhamentos médicos, especialmente nos momentos de finalização desse percurso.

À minha querida irmã Luciana (In Memoriam) agradeço a presença amiga não apenas nas minhas lembranças mas nas inspirações provocadas cotidianamente em meus diversos processos, não apenas aos da pesquisa. Você foi, e continua sendo, exemplo de professora e de pessoa para mim.

Às minhas sobrinhas Talita, Livia e Bárbara agradeço o incentivo sempre constante. Sei que assim como eu torço e me alegro com as lutas e conquistas de cada uma de vocês esses sentimentos são recíprocos.

À Ana Maria Esteves Bortolanza e à Valéria Ap. Dias Lacerda de Resende agradeço pelas preciosas contribuições no momento do exame de qualificação. Seus olhares e posicionamentos me auxiliaram muito.

Ao grupo de estudos Lecturi representado, especialmente, por Adriana Pastorello B. Arena e Valéria Ap. D. L. de Resende, agradeço pelas interlocuções teóricas e práticas estabelecidas especialmente nos anos de 2017 e 2018. Meu muito obrigada a todas colegas participantes desse grupo pela amizade, troca de experiências e de olhares sobre as leituras.

A todos os professores do Programa de Doutorado em Educação da UFU. Cada um de vocês contribuiu com o meu processo de pensar sobre o objeto de estudo em um momento específico da pesquisa. Especialmente à Adriana Pastorello agradeço pela disciplina *Tópicos Especiais em Saberes e Práticas Escolares II - Constituição da Autoria em Trabalhos Científicos: formas de escrita e normas de formatação*, ofertada no ano de 2016.

A todos os autores com os quais dialoguei e que deixaram registrados seus pensamentos por meio da escrita, tanto os que ainda se encontram no plano terreno como os que aqui um dia estiveram, o meu muito obrigada. Especialmente, agradeço ao professor Élie Bajard (In Memoriam) que nos deixou durante o período da minha pesquisa, no entanto, será eterno pelas contribuições deixadas aos educadores e pesquisadores da área educacional.

Aos meus queridos alunos, sujeitos dessa pesquisa, meu agradecimento é imensurável. Sem vocês nada faria sentido e esse processo não teria se efetivado. Vocês não só aprenderam a ler e a escrever, mas também me ensinaram muito sobre o ensino e aprendizagem da língua escrita.

A toda comunidade da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, em especial às amigas da área de Alfabetização Inicial: Beloní Cacique, Clarice Carolina, Joice Ribeiro, Léa Aureliano, Letícia Borges, Luciana Soares, Mariane Ellen e Vaneide Correa obrigada pela torcida, respeito e confiança em meu trabalho. Especialmente às amigas Léa Aureliano e Lucielle Arantes, que estiveram muito próximas a mim na trajetória de pesquisa e se alegravam comigo ao perceber os resultados conquistados com meus alunos, o meu agradecimento pela presença amiga.

Às amigas Daniella Faria, Denise Rizzotto, Eliana Carleto, Laís de Castro, Luciana Merino, Pérola Pereira e Rosânia Bacci, agradeço pela amizade construída na escola-campo, pois mesmo não estando mais atuando nesse contexto, nossos laços de amizade serão eternos.

Aos pais dos meus alunos que depositaram a confiança no meu trabalho e acompanharam o desenvolvimento de seus filhos, obrigada pelos feedbacks e trocas cotidianas no decorrer do processo.

A Júlia, pela revisão ortográfica da tese e à dona Ione pela revisão do apêndice, obrigada pela leitura e revisão cuidadosa. E também ao querido amigo Henrique Tinôco, pela valiosa participação na elaboração do *abstract*.

À amiga Dra. Iracema Batista e ao amigo Dr. Nilo Celso Andrade agradeço pelos cuidados com a minha saúde e de todos os meus familiares, durante a trajetória, assim como pelos aconselhamentos sempre tão sábios.

Aos demais amigos e familiares, todos os *outros*, que me habitaram com seus gestos, palavras e exemplos e que, com certeza continuarão me habitando, muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado teve o propósito de desenvolver uma possibilidade metodológica de trabalho com crianças em processo de apropriação da língua escrita, tendo como suporte textos construídos e utilizados socialmente. Para o alcance do objetivo proposto foi realizada uma pesquisa de intervenção com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede federal de ensino localizada na cidade de Uberlândia/MG, na qual a pesquisadora atuou concomitantemente como professora. A proposta se realizou a partir de *Planos de ação* constituídos por sequências didáticas específicas idealizadas para diferentes gêneros textuais. A organização de todo o trabalho foi norteadada por quatro eixos temáticos, sendo eles: Contexto extratextual, Texto gráfico, Palavra e Leitura. Os dados foram gerados na relação entre as crianças e a pesquisadora durante o ano letivo de 2016. Os instrumentos metodológicos foram os próprios *Planos de ação* juntamente com a observação participante, a construção de diário de campo e a transcrição das filmagens de micro entrevistas ocorridas em micro eventos do cotidiano com os sujeitos sobre as produções, orais e escritas, produzidas no decorrer das experiências planejadas e vivenciadas. A pesquisa teve como base os pressupostos teóricos defendidos por Bakhtin e Volochinov sobre linguagem e a Teoria Histórico Cultural representada especialmente por Vigotski, fundamentais para nortear o trabalho e as análises dos dados. Para a idealização da proposta pedagógica de intervenção foram fontes de inspiração Bajard, Jolibert, Schneuwly, Dolz, Marcuschi e Bernardin. Para as análises de dados a pesquisa se apoiou ainda em estudos de autores de várias áreas, dos quais se podem destacar, além dos já mencionados, Arena, Geraldi, Smith e Fiorin. Os resultados indicaram que o envolvimento dos sujeitos no trabalho proposto com os gêneros textuais, norteadado pelos eixos temáticos, auxiliou qualitativamente tanto o processo de alfabetização dos alunos como também seus processos de desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Sendo assim a proposta se apresenta como uma real possibilidade metodológica de formação de leitores e produtores de textos.

Palavras-chave: Alfabetização discursiva; Apropriação da cultura escrita; Gêneros textuais; Formação de leitores e produtores de textos.

ABSTRACT

This PhD research aimed to develop a methodological possibility of working with children in the process of appropriation of written language, supported by texts constructed and used socially. In order to reach the proposed goal, an intervention research was carried out with a 1st grade class from Elementary School of a federal school system located in the city of Uberlândia / MG, in which the researcher acted concomitantly as a teacher. The proposal was made from Action Plans made up of specific didactic sequences idealized for different textual genres. The organization of all the work was guided by four thematic axes, being: Extratextual context, Graphic text, Word and Reading. The data were generated in the relation between the children and the researcher during the academic year of 2016. The methodological tools were the Plans of action along with the participant observation, the construction of field diary and the transcription of the filming of micro interviews occurred in micro events of the daily with the subjects on the oral and written productions produced in the course of the experiences. The research was based on the theoretical assumptions defended by Bakhtin and Volochinov on language and the Cultural Historical Theory represented especially by Vygotsky, fundamental for guiding the work and the analyzes of the data. For the idealization of the pedagogical proposal of intervention were sources of inspiration Bajard, Jolibert, Schneuwly, Dolz, Marcuschi and Bernardin. For the analysis of data the research was also supported by studies of authors from several areas, among which we can highlight, besides those already mentioned, Arena, Smith, Fiorin and Smolka. The results indicated that the involvement of the subjects in the proposed work with the textual genres, guided by the thematic axes, qualitatively assisted both the literacy process of the students as well as their processes of language and thought development. Thus, the proposal presents itself as a real methodological possibility for the formation of readers and producers of texts.

Keywords: Discursive literacy; Appropriation of written culture; Textual genres; Formation of readers and producers of texts.

Sumário do volume 1

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - UMA ALFABETIZADORA EM BUSCA DE NOVAS POSSIBILIDADES	16
CAPÍTULO 2 - A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM NO DESENVOLVIMENTO HUMANO E NA ALFABETIZAÇÃO.....	29
1.1- O uso da linguagem no desenvolvimento do pensamento humano.....	29
1.2 - O ensino e a aprendizagem com vistas ao desenvolvimento da alfabetização.....	40
CAPÍTULO 3 - PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO	62
3.1- À procura da metodologia: pesquisa de intervenção	62
3.2- Percurso metodológico: a investigação realizada	73
CAPÍTULO 4 - PRINCÍPIOS FUNDANTES DE UMA ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA.....	87
4.1- A história da escrita	88
4.2- A oralidade e a escrita: diferentes formas de linguagem	105
CAPÍTULO 5 - EIXOS NORTEADORES EM MOVIMENTO	116
5.1- Contexto Extratextual – o diálogo em aula.....	117
5.2- Texto gráfico - o enunciado materializado	137
5.3- Palavra – os micro-aspectos da escrita.....	157
CAPÍTULO 6 -LEITURA – UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS.....	177
6.1- Reflexões sobre o ato de ler constituído historicamente.....	178
6.2- Leitura.....	185
6.3- Ler para encontrar	201
CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
REFERÊNCIAS	217
APÊNDICE.....	225
ANEXOS	227

Sumário do volume 2

INTRODUÇÃO	243
CAPÍTULO 1	245
PLANO DE AÇÃO DO TEXTO POÉTICO – VOCÊ TROCA?	245
1.1- Contexto extratextual.....	245
1.2- Texto Gráfico	250
1.3- Palavra	254
1.4- Leitura.....	261
CAPÍTULO 2	266
PLANO DE AÇÃO DO TEXTO INFORMATIVO - ZICA CAUSA MICROCEFALIA, CONCLUI AGÊNCIA DOS EUA	266
2.1- Contexto extratextual.....	266
2.2- Texto Gráfico	273
2.3- Palavra	294
2.4- Leitura.....	298
CAPÍTULO 3	306
PLANO DE AÇÃO DO TEXTO INFORMATIVO-CIENTÍFICO – VOCÊ SABIA QUE OS CUPINS VIVEM EM UM REINADO?	306
3.1- Contexto extratextual.....	306
3.2- Texto Gráfico	312
3.3- Palavra	317
3.4- Leitura.....	321
CAPÍTULO 4	326
PLANO DE AÇÃO DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS - OLHA PRO CÉU!..	326
4.1- Contexto extratextual.....	326
4.2- Texto Gráfico	332
4.3- Palavra	346
4.4- Leitura.....	354
CAPÍTULO 5	361
PLANO DE AÇÃO DO TEXTO NARRATIVO FÁBULA - O LEÃO E O RATINHO	361
5.1- Contexto extratextual.....	361
5.2- Texto Gráfico	372
5.3- Palavra	380
5.4- Leitura.....	384

CAPÍTULO 6.....	389
PLANO DE AÇÃO DO TEXTO NARRATIVO CONTO DE FADAS - O PEQUENO POLEGAR.....	389
6.1- Contexto extratextual.....	389
6.2-Texto Gráfico.....	396
6.3- Palavra	398
6.4- Leitura.....	405
CAPÍTULO 7.....	408
PRODUÇÃO ESCRITA NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA.....	408
7.1- Um ensino contextualizado e dialógico da escrita	408
7.2- A relação entre o ato de ler e de escrever na constituição humana.....	422
CONCLUSÃO.....	439
REFERÊNCIAS	440
APÊNDICE	448
APÊNDICE A	449
APÊNDICE B	451
APÊNDICE C	454
APÊNDICE D	455
APÊNDICE E.....	457
APÊNDICE F	458
APÊNDICE G	459
APÊNDICE H	461
APÊNDICE I.....	463
APÊNDICE J	465
APÊNDICE K	466
APÊNDICE L.....	467
APÊNDICE M	469
APÊNDICE N	470
APÊNDICE O	471
ANEXOS	472
ANEXO 1.....	473
ANEXO 2.....	474
ANEXO 3.....	475
ANEXO 4.....	476

ANEXO 5.....	477
ANEXO 6.....	478
ANEXO 7.....	479
ANEXO 8.....	480
ANEXO 9.....	481

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAIC	Centro de Atendimento Integral a Criança
CAP	Colégio de Aplicação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
E.V.A.	Etil Vinil Acetato
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESEBA/UFU	Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia
HQ	História em Quadrinhos
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
ONG	Organização Não Governamental
PCE	Plano Curricular Educacional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGED-FACED/UFU	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Plano de ação do texto poético: Leilão de jardim de Cecília Meireles

Quadro 2: Registro das digitações dos alunos realizadas de forma autônoma e com auxílio

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Dramatização <i>Os homens da caverna</i>	75
Imagem 2: Imagens do vídeo <i>A história da escrita</i>	75
Imagem 3: Exemplo apresentado de escrita da fase pictórica.....	78
Imagem 4: Mensagem construída pelo aluno com sua respectiva interpretação.....	78
Imagem 5: Mensagem interpretada por outra aluna.....	78
Imagem 6: Apresentação dos exemplos de iluminuras	
Imagem 7: Comparação da ordem alfabética com a ordem apresentada no teclado do computador.....	84
Imagem 8: Apresentação do livro ABC da Tatiana Belinky.....	85
Imagem 9: Representação das palavras: <i>miséria e flores</i>	88
Imagem 10: Representação das palavras: <i>cama e soldado</i>	89
Imagem 11: Tentativa de leitura do texto oral transcrito.....	91
Imagem 12: Amostras das apresentações.....	92
Imagem 13: Amostra da filmagem e sua respectiva transcrição.....	93
Imagem 14: Apresentação do grupo	93
Imagem 15: Penúltima versão do processo de reestruturação.....	94
Imagem 16: Última versão do processo de reestruturação.....	94
Imagem 17: Apresentação do <i>baú do tesouro</i>	103
Imagem 18: Momento da descoberta do texto.....	109
Imagem 19: Texto <i>Leilão de jardim</i>	109
Imagem 20: Trechos do vídeo: <i>Leilão de jardim</i>	110
Imagem 21: Silhueta do poema.....	124
Imagem 22: Atividade de montagem da silhueta	125
Imagem 23: Atividade de localização e marcação das teclas.....	131
Imagem 24: Marcação dos espaços em branco entre as palavras.....	133
Imagem 25: Poema em diferentes fontes	139
Imagem 26: Identificação dos sinais gráficos	144
Imagem 27: Tentativa de escrita das palavras escolhidas.....	148
Imagem 28: Aluna registrando a palavra escolhida.....	149
Imagem 29: Processo de classificação das palavras escolhidas.....	152
Imagem 30: Lista de classificação de palavras.....	153

Imagem 31: Amostra do alfabeto ilustrado.....	155
Imagem 32: Parte do alfabeto ilustrado pela turma.....	156
Imagem 33: Cartaz após a ilustração referente à letra W	159
Imagem 34: Diferentes momentos de leitura.....	169
Imagem 35: Momento de exposição das obras literárias nas mesas	170
Imagem 36: Recursos utilizados para a exposição dos gêneros textuais – caixa de leitura e canto da leitura.....	170
Imagem 37: Momento de socialização sobre as leituras	174
Imagem 38: Letra da música O Vira - grupo Secos & Molhados	177
Imagem 39: Imagens do vídeo <i>O Vira</i> - grupo musical: Palavra Cantada	178
Imagem 40: Momentos de projeções de vídeos	178
Imagem 41: Momento do <i>É Hora da História</i> com o <i>tapete mágico</i>	180
Imagem 42: Amostra de registros realizados em casa e socializados na roda - livro: <i>O Medinho e o Medão</i>	181
Imagem 43: Livretos envolvidos no processo de procura.....	186
Imagem 44: Cartaz de apresentação do primeiro <i>Ler para Encontrar</i>	187
Imagem 45: Apresentação das orientações na roda e leitura do cartaz	187
Imagem 46: Fichas com as pistas do primeiro <i>Ler para Encontrar</i>	188
Imagem 47: Registros da leitura e dos locais das duas primeiras e última pistas	189
Imagem 48: Evolução da leitura e da escrita de todos os sujeitos	195
Imagem 49: Evolução dos 17 sujeitos que iniciaram o ano sem a apropriação da leitura e da escrita.....	196

INTRODUÇÃO

O contexto educacional brasileiro apresenta na atualidade, em todos os seus níveis, as marcas do insucesso e da exclusão escolar que são justificadas pelas altas taxas de analfabetismo, repetência e evasão. Nesse cenário, a alfabetização inicial, como responsável pelos processos de ensino da leitura e da escrita tem se destacado historicamente como um desafio constituindo-se em matéria básica de muitas pesquisas da área educacional.

O trabalho na alfabetização realizado de forma mecânica, em que se prioriza a parte técnica da língua escrita e deixa para segundo plano a apreensão de sentidos, tem-se demonstrado ao longo dos anos como um aspecto metodológico que não contribui para a mudança dos resultados que vêm sendo apresentados. Aliada a essa tendência ainda paira no cotidiano das séries iniciais a ideologia do silêncio e da passividade dos alunos num contexto em que não há ainda espaço para o diálogo.

Dentro dessa perspectiva e considerando-se a importância do ambiente escolar alfabetizador para os alunos dos anos iniciais e as dificuldades enfrentadas pelos profissionais que nele atuam, vislumbra-se a importância de se pensar nos processos pedagógicos atrelados à organização do trabalho docente que garantam contextos de alfabetização dialógicos, contextualizados e significativos que realmente contribuam com a formação de leitores e de escritores.

Nessa perspectiva, a alfabetização com base em processos discursivos apresentou-se como uma alternativa concreta de organizar o trabalho na alfabetização de forma a contribuir efetivamente com o processo de apropriação da língua escrita.

Mediante essa convicção é que surgiu a presente pesquisa de intervenção. Todas as explicações necessárias serão apresentadas no decorrer da tese. A estruturação da investigação se constitui de seis capítulos, essa introdução e as considerações finais.

No primeiro capítulo *Uma alfabetizadora em busca de novas possibilidades* são apresentados os objetivos, o problema e as justificativas sobre os encontros e desencontros com a temática da tese a ser defendida.

No segundo capítulo *A importância da linguagem no desenvolvimento humano e na alfabetização* são apresentadas as concepções acerca do ensino e aprendizagem e, ainda, falar-se-á sobre os conceitos de língua e de linguagem que permearam toda a

pesquisa, pois considerou-se necessário anteriormente à exposição dos dados e análises presentes nesta tese para melhor guiar a compreensão do leitor.

No terceiro capítulo intitulado *Pressupostos teóricos-metodológicos do estudo*, apresenta-se o processo de procura da metodologia adequada aos objetivos da investigação, o percurso metodológico realizado, o processo de escolhas dos dados a serem analisados no corpo da tese e a organização do apêndice *Uma proposta metodológica para inserir crianças no mundo da cultura escrita*.

Esse apêndice foi organizado com vistas a oportunizar aos alfabetizadores o acesso às diferentes sequências didáticas idealizadas e desenvolvidas com vistas à materialização do trabalho norteado pelos quatro eixos norteadores. Ele se constitui dos outros seis *Planos de ação* referentes aos demais gêneros textuais trabalhados na pesquisa. Além dos *Planos de ação* apresenta reflexões sobre a produção escrita na alfabetização, numa perspectiva discursiva e contextualizada e socializa algumas situações de produção, oral e escrita, que foram desencadeadas a partir das interações entre as crianças e alguns dos textos literários.

No quarto capítulo *Princípios fundantes de uma alfabetização discursiva*, são expostas as reflexões sobre as ações iniciais como a apresentação da história da escrita e a distinção entre a língua oral e a escrita, que deveriam ocorrer em um processo de alfabetização significativo e que se realizaram com as crianças envolvidas na pesquisa.

Na sequência são apresentados os dois capítulos que abordam os eixos que nortearam toda a pesquisa. Eles se constituem o coração da tese, tendo em vista que por meio deles é que se apresentam uma possível proposta metodológica de alfabetização.

No quinto capítulo *Eixos norteadores em movimento*, são apresentados os dados gerados e suas respectivas análises especificamente dos três primeiros eixos norteadores do trabalho, sendo eles: Contexto extratextual, Texto Gráfico e Palavra. Já no sexto capítulo, *Leitura – Um processo de construção de sentidos* são apresentados os dados gerados no quarto eixo norteador do trabalho e suas respectivas análises.

E, por último, estão registradas as *Considerações finais* que retomam as questões da pesquisa e apresentam os resultados sobre o processo.

CAPÍTULO 1

UMA ALFABETIZADORA EM BUSCA DE NOVAS POSSIBILIDADES¹

[...] agir é muito bom, refletir, ainda mais. O melhor acima de tudo, é conseguir materializar, em ações, os nossos sonhos e reflexões.
(ABREU, 2006, p. 32)

A expressão por mim afirmada em outra publicação traduz a construção do meu interesse em materializar o presente processo investigativo. Interesse gestado nas inquietações acerca dos diferentes modos de ensinar e aprender a língua escrita, na busca permanente por novos caminhos, novas estratégias, novas possibilidades. Foi assim que esta pesquisa nasceu. Por isso inicio essa tese descrevendo como o problema desta pesquisa foi se definindo ao longo de minha constituição.

Iniciei a minha trajetória profissional como professora alfabetizadora. Posteriormente atuei em cargos administrativos (supervisão, orientação, comissão administrativa de ONGs) sempre ligados à infância e às séries iniciais do Ensino Fundamental. Fui me constituindo pelas vivências, por algumas convicções e, especialmente, por várias incertezas. Neste contexto, também permeado concomitantemente pelos estudos teóricos, desenvolvi minha primeira experiência como pesquisadora estimulada por uma das inquietações com as quais me deparei no meu percurso profissional.

Ao final de 2006, momento em que rede municipal de ensino se organizava para implantar o Ensino Fundamental de nove anos nas escolas de Uberlândia, eu atuava na Escola Municipal Professora Stella Saraiva Peanno – CAIC Guarani, como orientadora educacional de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Foi neste cenário que surgiram as minhas preocupações, especialmente, com o desenvolvimento do processo de alfabetização dos alunos de 5 e 6 anos que fariam a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de acordo com a nova normativa.

A partir da necessidade de investigar os rebatimentos dessa mudança, tanto na formação como nas ações das alfabetizadoras e nas relações que as crianças passariam a estabelecer com a língua escrita e ainda, influenciada pelos estudos sobre letramento, muito expandidos nas últimas décadas, conforme já anunciado, é que conclui, em 2009,

¹ Dado o caráter pessoal desta parte da tese e de algumas outras mais adiante, utilizarei nelas a 1ª pessoa do singular.

minha pesquisa de mestrado. Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED-FACED/UFU) e intitulada *Ensino Fundamental de nove anos: implicações no processo de alfabetização e letramento* (ABREU, 2009) a pesquisa se realizou tendo como uma de suas preocupações o respeito ao desenvolvimento infantil, no que tange, especialmente, ao tempo ofertado à infância de vivências de situações lúdicas.

A referida experiência investigativa voltada para as questões acerca da leitura e da escrita só se tornou possível pelo fato da temática, nesta época, já se constituir para mim como algo desafiador e ao mesmo tempo almejável. Diante do desejo e do desafio, concluí que seria necessário um estudo aprofundado sobre o tema, o qual apenas se concretizaria por meio de um processo investigativo. A alfabetização já direcionava o meu olhar. Conforme afirma Castro (2006, p. 54),

Há um ditado que afirma: “o que os olhos não vêem o coração não sente”. Mas nas ciências sociais parece que haveria um ditado oposto: “o que o coração não sente, os olhos não vêem”. Em outras palavras, voltamos nosso olhar para temas e assuntos instigados por nossas crenças, por nosso coração. São os valores que levam aos temas.

Foi nesse sentido que se constituiu o meu anseio por investigar a alfabetização. Este processo que sempre esteve presente como centro de interesse não apenas em minha formação acadêmica, mas também nas minhas experiências profissionais.

Em agosto de 2010, após oito anos exercendo cargos de gestão, ao ser aprovada no concurso de professora efetiva da ESEBA/UFU para trabalhar na área de Alfabetização Inicial, voltei à sala de aula e me reencontrei nela. No entanto, nesse reencontro, também permeado por diferentes inquietações, curiosidades e expectativas com relação ao desenvolvimento dos processos de alfabetização dos alunos, eu ainda me encontrava em desencontro com as minhas próprias práticas alfabetizadoras. E para elucidar sobre esse reencontro e (des) encontro, necessária se faz uma breve retrospectiva sobre as relações estabelecidas com a escola-campo.

Diferente de todos os outros contextos em que atuei, a ESEBA/UFU me possibilitou novas experiências. Como Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal de Uberlândia, a escola oportuniza aos docentes a implantação, o desenvolvimento e a avaliação de novas metodologias num contexto em que eles cumprem o papel de formação tanto dos alunos da educação básica como dos estudantes de graduação dos mais diversos cursos da UFU.

A formação dos graduandos se dá nas atividades que realizam sob a orientação dos professores da escola, como estagiários ou monitores, e a partir dos últimos cinco anos, também como cuidadores, devido ao aumento, na escola, do quantitativo de alunos com deficiência. Aliados ao processo de ensino, os profissionais possuem a oportunidade de desenvolverem a pesquisa e a extensão com a comunidade.

Ao ingressar no corpo docente da ESEBA/UFU, atuei durante três anos e meio como professora regente em salas de aula de 3º ano. Essa experiência me ensinou muito e, nesse contexto, tive a oportunidade de desenvolver práticas diferenciadas às que eu já havia concretizado até aquele momento. Dentre todas, as que, para mim, se configuraram como as mais significativas foram os projetos literários que já aconteciam de diferentes formas em algumas salas da área de Alfabetização Inicial. No contexto dessas práticas, realizei pelo período de três anos um projeto que idealizei intitulado *Viajando pela Leitura*, que consistia em aliar a leitura literária com a criação de uma representação da história lida, envolvendo ou não os familiares dos alunos. Por meio desse projeto, tive condições de perceber a riqueza que os textos literários apresentam no processo de alfabetização. As relações estabelecidas com as histórias foram gradativamente me apresentando possibilidades de exploração para interferir no desenvolvimento dos alunos especialmente no que tange aos seus relacionamentos com a língua escrita.

No início de 2015, após a atuação com 3º ano, senti a necessidade de trabalhar com os alunos na fase inicial da alfabetização. Então assumi como professora regente, turmas de 1º ano. Voltar a atuar neste ano de ensino, me despertou novas inquietações, curiosidades e expectativas sobre o processo de apropriação da escrita em detrimento das pistas, dos indícios que as crianças apontavam em suas relações com os textos. Ao observar como os alunos pensavam a escrita e se apropriavam dos conhecimentos advindos dos contatos com as mais diversas leituras disponibilizadas de diferentes formas e em diversas atividades, se acentuava cada vez mais a vontade de trabalhar com textos que considerava de qualidade.

Além dessas observações sobre as relações dos alunos com as leituras, outro elemento motivador da minha decisão de desenvolver essa pesquisa foram as próprias experiências, junto ao restante da equipe pedagógica que atuava na área da Alfabetização Inicial.

Por ser um Colégio de Aplicação, a ESEBA/UFU é um ambiente escolar propício ao desenvolvimento de novas metodologias. Consequentemente, a idealização

e respectiva materialização de diferentes experiências, acabam por gerar variadas práticas pedagógicas dentro de um ciclo, de uma área de conhecimento ou até mesmo de um ano de ensino, variando as ações realizadas nas turmas, especialmente em detrimento das influências das pesquisas desenvolvidas por cada professora pertencente à área. Por esse motivo, as práticas docentes muitas vezes apresentam aportes teóricos que nem sempre se convergem nas metodologias implementadas junto às crianças.

No entanto, mesmo podendo existir divergências teóricas, os professores responsáveis seguem o Plano Curricular Educacional (PCE) do ano, que sofre reestruturações constantemente e abrange os três primeiros anos do Ensino Fundamental pertencente à área de Alfabetização Inicial. Neste sentido, são garantidos os conteúdos e os objetivos de cada ano de ensino, previstos no PCE e o aspecto das estratégias de ensino apresentam flexibilidade nas ações de cada docente, podendo mudar de uma turma para outra. Porém, vale ressaltar que existem projetos e ações coletivas das quais todas as turmas do mesmo ano de ensino, área ou ciclo, precisam promover e/ou participar.

Uma das atividades que é desenvolvida coletivamente é a produção dos chamados *Cadernos de Memórias*². Essa é uma atividade comum especificamente no 1º ciclo - desde o 1º período da Educação Infantil até o 3º ano do Ensino Fundamental. Todas as turmas diariamente possuem um momento reservado para a apreciação das produções realizadas com esse instrumento.

Em 2014, a equipe do 1º ano se reorganizou de forma bastante heterogênea pelo fato de o grupo ter sido composto por quatro professoras que haviam atuado no ano anterior em outros anos de ensino e áreas de conhecimentos diferentes, dentro da escola e mesmo fora dela. Isso foi muito interessante e produtivo, no sentido de ter oportunizado às novas docentes, que tinham experiências e concepções bem diversificadas, a autonomia e liberdade de pensarem juntas não apenas sobre o processo de alfabetização, mas também sobre todas as áreas de conhecimento (Português, Matemática, Natureza e Sociedade³).

² O Caderno de Memórias é um instrumental confeccionado pela professora e utilizado pela turma durante todo o ano letivo. A cada dia da semana um aluno leva para casa e produz nele os seus registros sobre o que aconteceu naquele dia, bem como suas percepções e opiniões sobre as experiências vivenciadas junto à turma e professores.

³ O eixo curricular: *Natureza e Sociedade* foi inserido na reestruturação do PCE de 2013 da Alfabetização Inicial. Esse eixo é composto de várias temáticas que englobam os conteúdos e seus respectivos objetivos referentes às disciplinas de Geografia, Ciências e História, que são trabalhados no decorrer do ano letivo.

Mesmo permeadas de tantas ideias novas materializadas em ações que tentavam se adequar também às peculiaridades das turmas, era desenvolvido um trabalho que procurava também contemplar, ainda que não seguindo a ordem linear dos conteúdos propostos, algumas das atividades dos livros didáticos das áreas de Português e de Matemática adotados do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) que coincidiam com as temáticas abordadas com as turmas.

Já em 2015, o grupo de docentes mudou novamente e diversas ações e atividades foram idealizadas, realizadas, redefinidas, reconstruídas e, novamente, também reproduzidas. Mesmo com o anseio de propiciar uma alfabetização qualitativa aos alunos e após todas as revisões, substituições e readaptações das várias estratégias metodológicas, o grupo ainda aplicava prioritariamente procedimentos que tinham como foco as partes menores da escrita, uma alfabetização silábica.

Apesar de tantas aprendizagens com as colegas de profissão e com os alunos, senti a necessidade de construir um percurso metodológico em que os alunos pudessem se apropriar da língua de forma mais ativa, mobilizando o potencial que cada um apresenta no contato direto com verdadeiros textos, em sua totalidade, e não apenas com as suas letras ou sílabas.

Em todos os espaços nos quais atuei e de forma muito especial no contexto da ESEBA/UFU, tudo que eu propunha aos alunos, que para mim naquele momento tinha o caráter do novo, mesmo que um novo que revestia um velho, na materialização da maioria dessas ações os alunos me mostraram que poderiam ir muito além do que eu estava propondo, sempre superando as minhas expectativas.

Foi então mediante essas constatações, somado ao meu incômodo com a minha forma de ensinar, que me deparei com o meu problema de pesquisa *É possível alfabetizar crianças de cinco e seis anos de idade utilizando apenas textos socialmente construídos?* Mediante esse problema e ainda amparada tanto nos meus estudos como nas minhas experiências, decidi idealizar e materializar um projeto investigativo que desenvolvesse uma possibilidade metodológica de uma alfabetização discursiva por meio dos diversos gêneros textuais disponíveis na sociedade.

O estudo objetivou provar que as crianças se apropriam da língua escrita a partir de situações discursivas de uma forma mais qualitativa. Ao entender que as brincadeiras também oportunizam essa apropriação pelas crianças, considereei que seria possível almejar uma proposta metodológica em que elas pudessem se apropriar da escrita de

forma lúdica a partir de textos. Essa suposição teve em vista a mesma preocupação, já anunciada, quanto ao acesso à ludicidade necessária a infância.

O desejo de materializar as minhas convicções e inquietações de alfabetizadora por meio desta segunda experiência com uma pesquisa educacional também se concretizou devido a presença de outros nas minhas experiências que me provocaram a pensar diferente. Ao elucidar sobre a importância do outro na constituição humana, Bakhtin (2003, p. 24) traduz o entendimento deste estudo de que nos constituímos e nos modificamos por meio das relações com os outros. Com as próprias palavras do autor,

Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro. [...] Não se trata do que ocorre dentro mas na fronteira entre a minha consciência e a consciência do outro, no limiar.

A ideia expressa na fala do autor demonstra o processo de reflexão provocado desde a idealização de uma possibilidade metodológica de alfabetização discursiva organizada por eixos acerca da utilização dos gêneros textuais através de uma pesquisa de intervenção até a concretização de todo o percurso trilhado neste processo investigativo. A dialogicidade sempre presente nas relações com os alunos se constituiu como base para a minha tomada de consciência sobre a necessidade de buscar novas opções metodológicas por meio de uma diferente possibilidade de ensino. A relação com os alunos me fez pensar no processo de alfabetização tanto em minha trajetória profissional como acadêmica, anterior à decisão de realizar a pesquisa como em todo o meu percurso investigativo.

Uma das reflexões presente nos meus “diálogos” que também me impulsionou à decisão de pensar nessa possibilidade metodológica para o ensino da língua escrita é que apesar da utilização dessa forma de linguagem acompanhar todo o decorrer da existência humana e não apenas o período da alfabetização, o processo de sua apropriação, de maneira muito significativa, pode influenciar as posteriores relações estabelecidas do indivíduo com a escrita.

[...] o processo de construção da língua escrita, a maneira com que a criança irá desenvolver a aquisição dessa forma de linguagem, bem como os relacionamentos estabelecidos com o mundo da escrita na vida infantil, muitas vezes, pode determinar as futuras relações que o indivíduo irá estabelecer cotidianamente com essa linguagem em fases posteriores. O desenvolvimento de um trabalho qualitativo com os processos de alfabetização e letramento exige, por conseguinte, um trabalho de mediação que consiga considerar os objetivos, os recursos e os sujeitos envolvidos. (ABREU, 2012, p. 156).

Foi nessa perspectiva, que a minha preocupação com a forma de apropriação da língua escrita pelas crianças se concretizou nesta investigação. Este foi o desafio que o presente estudo se propôs a realizar, sob a forma de uma pesquisa de intervenção, com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede federal de ensino de Uberlândia/MG.

A pesquisa teve como fundamentação teórica que sustenta uma alfabetização discursiva as contribuições de Bakhtin, Volochínov e de diferentes estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, especialmente de Vigotski⁴. Sendo assim, a concepção de linguagem, de processos discursivos e das relações linguagem, pensamento e desenvolvimento humano, defendidas no presente estudo, que redefine o conceito de língua escrita, se constitui sob as perspectivas bakhtiniana, volochinoviana e vigotskiana.

Muitas pesquisas já foram realizadas, no sentido de investigarem, tanto a abordagem da alfabetização como da exploração dos gêneros textuais nas escolas. Para confirmar este dado, realizou-se uma consulta no banco de dados do Portal de Periódicos e de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) vinculada ao Ministério da Educação (MEC), pela qual foi possível identificar que atualmente nenhuma delas propunha uma possibilidade metodológica de ensino da língua escrita por meio de gêneros textuais, organizada por eixos temáticos, na qual a pesquisadora tenha a idealizado e a efetivado estando imersa ao contexto de sala de aula. Por este motivo, foi definida a presente investigação com a proposta de construir uma nova possibilidade metodológica acerca do desafio de alfabetizar com os gêneros textuais por meio de eixos norteadores⁵ no contexto da discursividade.

Das pesquisas já desenvolvidas, algumas pela magnitude que apresentam, serviram de inspiração para a construção deste trabalho. Foram várias as que se realizaram sobre o ensino e aprendizagem da língua escrita, no entanto, existem algumas com as quais o estudo teve uma maior identificação por apresentarem

⁴ Apesar de o nome do pensador russo Lev Semyonovich Vygotsky aparecer grafado, tanto nas suas obras como naquelas que têm seus pressupostos como objeto, de diferentes maneiras (Vigotski, Vigotskii, Vygotsky, Vygotski), optou-se pela grafia Vigotski. No entanto, para ser fiel às indicações presentes nas referências, serão mantidas as grafias presentes nos originais.

⁵ Os eixos norteadores foram idealizados no início do processo de doutorado no período de planejamento das ações realizado anteriormente ao trabalho de campo da pesquisa. O eixo Contexto extratextual, considerado o que direciona todos os demais eixos, foi idealizado especialmente a partir da leitura das obras de Bakhtin e Volochinov.

concepções comuns (ARENA, 1991, 1996, 2007; BAJARD, 2002, 2007, GERALDI, 1996, 1999, 2006; JOLIBET, 1994, 2006, 2008;). Já os estudos que abordaram de forma mais pontual o trabalho com os gêneros textuais, de maneira muito marcante, também inspiraram a idealização da presente pesquisa (BAKHTIN, 2011; SOBRAL, 2009, 2010; FIORIN, 2012, 2016; SHNEUWLY e DOLZ, 2004). Todos estes estudos apresentam grandes contribuições sobre a temática e por isso mesmo, foram estabelecidas interlocuções muito profícuas durante esse percurso investigativo.

Partindo do pressuposto de que o processo de alfabetização se caracteriza como um período em que os alunos se apropriam da leitura e da escrita e considerando a influência que esse processo pode imprimir na trajetória dos alunos, não apenas a escolar, mas especialmente a existencial, compreendeu-se que seria importante também algumas reflexões sobre as formas de ensino empregadas nesse processo nos contextos escolares. Nesse sentido, apresentou-se como necessária a reflexão sobre as experiências que são comumente ofertadas pelo contexto escolar, nessa fase de apropriação da escrita, já que é nesse contexto e por meio dele que a maioria das crianças tem a oportunidade de aprender a língua escrita.

A escola se constitui de forma marcante para a maioria dos alunos brasileiros, como a responsável por promover a apropriação e proporcionar o uso eficiente da língua escrita. É especialmente no ambiente escolar, que a maioria dos alunos de diversos contextos escolares terão a oportunidade de usar significativamente a escrita. Segundo a pesquisa realizada no mestrado, constatei que

[...] pode-se considerar que para os alunos pesquisados a escola é um ambiente propício ao desenvolvimento da alfabetização e do letramento, não apenas por trabalhar significativamente com esses processos, mas também por oportunizar o acesso aos materiais escritos, que na maioria das vezes se caracterizam como únicos para esses alunos. (ABREU, 2012, p.140).

Atualmente, a alfabetização é alvo de grande preocupação. Um dos motivos é porque muitos alunos ainda chegam ao final do 3º ano do Ensino Fundamental sem estarem totalmente alfabetizados. Apesar de chegarem ao final do ciclo inicial de alfabetização sabendo nomear os sinais gráficos e seus respectivos sons, muitos não conseguem ler e escrever, ou seja, utilizar com compreensão o sistema de escrita. Segundo Peres e Araújo (2011, p. 119), “grande parte da população brasileira, mesmo a escolarizada, não possui o saber necessário para atender às exigências de uma sociedade letrada”.

Considerando-se a responsabilidade atribuída à escola e especialmente aos docentes que atuam na alfabetização e partindo do pressuposto de que a organização do espaço e do tempo da alfabetização bem como seu planejamento são direcionados pelos objetivos que se tem, entende-se que nenhuma ação é neutra e que elas expressam necessariamente as concepções dos sujeitos presentes em cada contexto. Certamente a presente pesquisa foi fundamentada, tanto na idealização como na concretização de todas as suas ações, nas concepções que a amparam.

O trabalho desenvolvido com a linguagem, por meio da utilização dos gêneros textuais, se configurou não apenas como uma possibilidade de alfabetização discursiva, mas especialmente, como contribuição às reflexões sobre as práticas atuais no que tange à temática, de forma muito especial às da própria pesquisadora.

Portanto, com a crença de que seja necessária a garantia de uma relação qualitativa dos alunos com a língua escrita, já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para que haja uma maior democratização dos acessos aos bens culturais, a alfabetização defendida no contexto desse estudo, se caracteriza como um processo que possa contribuir para uma formação significativa e contextualizada de sujeitos que serão capazes de utilizar amplamente os recursos da língua escrita na construção de uma realidade melhor para si e para os outros. Isso implica no uso eficiente da língua, na qual, a preocupação apresentada é com o sentido que se tem na utilização dessa língua e não com a decifração de sons e sinais gráficos isolados. De acordo com Geraldi (2011, p. 29),

Esta alfabetização com base nos sentidos adquire imediatamente cunho político, porque não discutimos grafemas, mas sentidos. Reduzir a alfabetização à “aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve” é desvestir o processo de alfabetização de todo e qualquer cunho político. Como se a técnica fosse neutra e como se o seu uso – os sentidos que faz circular – fosse independente de interesses sociais.

Compactua-se assim com a defesa por uma alfabetização discursiva tanto para o educando como para o educador. Alfabetização que oportuniza a ampliação da consciência do sujeito a partir da atribuição de sentido por meio do desenvolvimento da linguagem de todos os sujeitos envolvidos de forma contextualizada, dialógica e significativa, é o que está sendo denominado, nesse contexto, de alfabetização discursiva.

Ao refletir sobre o processo de alfabetização com essas características, considera-se que o estímulo à leitura e à escrita seja algo que talvez devesse ser cultivado com mais ênfase tanto nos planejamentos como nas ações realizadas no contexto alfabetizador. A necessidade e o interesse na leitura e na escrita são fatores que necessitam ser pensados e contemplados, de forma muito especial, nos planejamentos dos docentes da alfabetização pela importância que apresentam na constituição de sujeitos leitores e produtores de textos.

Infelizmente, ainda hoje, estão presentes na maioria dos contextos escolares, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e até mesmo e indevidamente, na Educação Infantil, exercícios de escritas e treinos totalmente desvinculados dos interesses e das experiências infantis. No que se refere à oralidade, na maioria das salas de aulas, também são presenciadas práticas de uma cultura que ainda busca silenciar. A fala assim como a escrita ainda é monopolizada pelas professoras e aos alunos cabe apenas obedecer aos comandos meramente mecânicos e descontextualizados.

Ao descrever sobre a criação literária na idade escolar, Vigotski (2009, p 66) contribui com a discussão ao citar as palavras de Blonski,

[...] Para educar um escritor na criança deve-se desenvolver nela um forte interesse pela vida à sua volta. A criança escreve melhor sobre o que lhe interessa, principalmente se compreendeu bem o assunto. Deve-se ensiná-la a escrever sobre o que lhe interessa fortemente e sobre algo em que pensou muito e profundamente, sobre o que conhece bem e compreendeu. Deve-se ensinar a criança a não escrever sobre o que não sabe, o que não compreendeu e o que não lhe interessa. No entanto, com frequência, os professores fazem exatamente o contrário e com isso aniquilam o escritor na criança.

Em consonância com o autor e consciente dessa limitação que normalmente é imposta nos contextos de alfabetização, a presente pesquisa foi organizada para materializar ações e atuações que favorecessem o debate, a troca, a experiência, a comunicação, o discurso. Dessa maneira, a proposta da pesquisa apresentou uma alfabetização em que a construção do sentido perpassasse todo o processo de apropriação da língua escrita, oportunizando as crianças serem protagonistas de seus próprios processos de alfabetização.

Diferentemente das práticas alfabetizadoras que normalmente são pensadas nos contextos das séries iniciais em que o ensino é estruturado de forma a priorizar o domínio das letras e muitas vezes a transposição de sons em sinais gráficos para só depois os alunos utilizarem a língua escrita, nesta investigação, o uso da língua foi

priorizado como um meio de apropriação e atribuição de sentido, concomitantemente. As crianças ocuparam o papel de leitoras e produtoras de textos das próprias experiências vivenciadas com os diversos gêneros textuais, pelo entendimento de que o contrário se caracterizaria como uma inversão do processo impedindo a consolidação de uma alfabetização discursiva. A despeito dessa inversão, que comumente é realizada nos contextos escolares, Smolka (2012, p. 128) aponta o seguinte questionamento e resposta:

[...] o que é ser leitora e escritora “na escola”? É decodificar e codificar mensagens por escrito; é ler e escrever “com sentido”. Mas ler com sentido é a última etapa que a escola espera da criança no processo de alfabetização. A escola não trabalha o ser, o constituir-se leitor e escritor. Espera que as crianças se tornem leitoras e escritoras como resultado do seu ensino. No entanto, a própria prática escolar é a negação da leitura e da escritura como prática dialógica, discursiva, significativa.

Nessa perspectiva, o presente estudo foi idealizado e realizado como uma possibilidade metodológica de alfabetização, organizada por meio de *Planos de Ação*⁶ que contemplam o trabalho, idealizado para cada gênero textual. As ações previstas em cada *Plano de Ação* foram divididas em quatro eixos norteadores, que buscou oferecer aos alunos o debate, a dialogicidade e a troca constante pelas várias experiências propostas com os diferentes gêneros textuais. Os eixos norteadores: Contexto extratextual, Texto Gráfico, Palavra e Leitura, foram idealizados a partir de vários estudos realizados no primeiro ano de doutorado. Nesta proposta, os gêneros textuais se configuraram como recurso primordial na organização das ações idealizadas e sistematizadas, por meio dos eixos, num primeiro momento, através da elaboração dos planos de ação e, posteriormente, na vivência das ações planejadas no contexto da sala pesquisada. Dessa forma, a leitura, a escrita e a oralidade foram vivenciadas pelos sujeitos de forma articulada às experiências construídas no trabalho com os gêneros textuais. Sendo assim, os tratamentos da leitura e da escrita infantil foram voltados para que as crianças realmente vivessem e discutissem, juntas, no contexto da sala de aula,

⁶ Os Planos de ação na pesquisa foram qualificados tanto como instrumento de coleta de dados como organizadores da rotina. A idealização desse instrumento teve como inspiração os estudos de algumas metodologias, das quais destacaram-se os questionamentos aos textos propostos por Élie Bajard, Jacques Bernardin e Josette Jolibert, a proposta de canteiros da mesma autora, as sequências didáticas de Schneuwly e Dolz e alguns dos recursos pedagógicos propostos na obra *As crianças e a cultura escrita* de Jacques Bernardin.

atribuindo sempre o sentido ao que era lido e ao que era escrito, fosse pela professora ou por algum aluno.

Nessa perspectiva, as crianças foram leitores, produtores de textos, narradores, autores, protagonistas das situações vivenciadas e registradas não apenas pelos registros gráficos, mas também pelas atuações e expressões que ficaram marcadas no papel e especialmente em suas próprias memórias que constituíram o discurso social como elaboração individual, tanto dos alunos como da professora/pesquisadora.

Com o intuito de produzir conhecimento sobre os processos de desenvolvimento das crianças com relação à língua escrita, a pesquisa se propôs investigar as seguintes questões: 1) Como os vários gêneros textuais podem ajudar na construção dos conhecimentos sobre a língua escrita? 2) Até que ponto esses recursos possibilitam de forma significativa a formação de leitores e de produtores de textos? 3) De que maneira os gêneros textuais podem potencializar o processo de alfabetização? 4) Como as crianças expressam o entendimento sobre os textos, lidos e ouvidos, por meio da língua falada e da língua escrita? 5) Quais são as possibilidades de mediações e de intervenções, idealizadas na prática docente, a partir de textos construídos socialmente? Mediante esses questionamentos, o problema desta pesquisa pôde então ser definido por uma questão geral: É possível alfabetizar crianças de cinco e seis anos utilizando apenas textos construídos socialmente?

A partir deste problema e dos questionamentos suscitados, a proposta da pesquisa teve como objetivo geral desenvolver e apresentar uma possibilidade metodológica de trabalho com crianças em processo de alfabetização, tendo como suporte textos de variados gêneros.

Deste modo, a presente pesquisa de intervenção, apoiada numa metodologia das ciências humanas, dentro de uma abordagem de pesquisa qualitativa e à luz das teorias que a fundamentam buscou idealizar, intervir e avaliar simultaneamente uma possibilidade de prática pedagógica numa dada realidade para comprovar a hipótese de que o ensino da língua escrita por meio dos gêneros textuais traz aos sujeitos uma aprendizagem significativa materializada por meio de uma alfabetização discursiva e o real desenvolvimento da linguagem.

O grande desafio se configurou porque mergulhei em um novo conhecimento que, aos poucos, foi construído nas relações cotidianas estabelecidas no campo com os sujeitos da pesquisa. Para Bakhtin (2003, p. 378)

[...] o sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato de compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento.

A pesquisadora, assim como os demais sujeitos, foram marcados pela singular experiência dos encontros com os *seus outros*, na busca de novos sentidos e compreensões sobre o processo de alfabetização produzido a partir das relações nos encontros com os textos.

Todos os encontros e (des)encontros aqui anunciados me levaram à realização dessa nova possibilidade de alfabetização discursiva que contempla o desenvolvimento da linguagem escrita por meio de um trabalho com verdadeiros enunciados e não apenas com fragmentos. E é neste sentido que, após mais de uma década, eu reafirmo que “[...] agir é muito bom, refletir, ainda mais. O melhor acima de tudo, é conseguir materializar, em ações, os nossos sonhos e reflexões.” (ABREU, 2006, p. 32).

Exposta a minha trajetória profissional de alfabetizadora e elucidada a constituição do problema deste estudo, necessário se faz expor as concepções e ponderações sobre a linguagem e sua importância para o desenvolvimento humano, suscitadas a partir dos estudos na busca pela resolução do problema, pois esses aspectos não estavam claros em meu percurso profissional.

CAPÍTULO 2

A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM NO DESENVOLVIMENTO HUMANO E NA ALFABETIZAÇÃO

A aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKI, 2010, p.115).

As afirmações de Vigotski (2010) revelam a compreensão que embasa o presente estudo acerca da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Referenciado nos aportes teóricos da Teoria Histórico-Cultural, especialmente nos pressupostos vigotskianos que amparam a concepção de criança, de ensino e aprendizagem⁷ e de leitura e escrita serão apresentadas reflexões que explicitam o entendimento sobre o processo de ensino e de aprendizagem com vistas ao desenvolvimento e a concepção de alfabetização defendida no contexto investigativo.

Ainda ancorado na concepção de linguagem e de língua de Bakhtin (2003) e de Volochínov (2014, 2017) o presente capítulo se propõe também a explicitar o aporte teórico desses dois conceitos, língua e linguagem, que corroboram para a explicitação de como a alfabetização é entendida no contexto desse estudo e as concepções de ensino e aprendizagem presentes em todo o decorrer do processo investigativo.

1.1- O uso da linguagem no desenvolvimento do pensamento humano

O estudo da relação entre linguagem e pensamento realiza-se a respeito da importância da linguagem para o desenvolvimento humano, especialmente no que se refere ao aspecto cognitivo já pesquisado e sistematizado em diferentes estudos que o antecederam.

⁷ O ensino e aprendizagem nesse estudo são considerados duas faces de um mesmo processo, que se relacionam numa perspectiva da Didática Desenvolvimental da Atividade e por isso mesmo são expressos como uma unidade, assim como revela a expressão russa *obutchénie*.

A intrínseca ligação existente entre a linguagem e o pensamento é inquestionável, visto que o pensamento sofre interferência da linguagem, é expresso por meio dela. Nesse sentido, o pensamento não apenas é estimulado pelas diferentes experiências comunicativas que o sujeito vivencia no decorrer da sua vida, mas também estimula, a partir dessas experiências, novas formas de se comunicar que vão se tornando cada vez mais complexas no decorrer da existência humana. Sendo assim, entende-se que a linguagem possui forte interferência no desenvolvimento do pensamento e se constitui sobre sua significativa influência.

Por meio da linguagem o homem consegue revelar suas ideias, concepções, conhecimentos, valores, costumes e sentimentos que são expressos em suas ações nas relações que estabelece cotidianamente com outras pessoas. Assim, pode-se afirmar que a linguagem, no decorrer da trajetória existencial humana, vai proporcionando ao indivíduo um processo de constituição tanto individual como coletiva.

A demonstração do pensamento, por meio da linguagem, contribui para que o sujeito se torne, cada vez mais, um ser único, singular, e que, ao mesmo tempo, desenvolve semelhanças aos seus pares, ampliando o sentimento de pertença a um grupo de indivíduos, enfim, à consciência de coletividade. De acordo com Charaudeau (2014, p. 7),

É a linguagem que permite ao homem pensar e agir. Pois não há ação sem pensamento, nem pensamento sem linguagem. É também a linguagem que permite ao homem viver em sociedade. Sem a linguagem ele não saberia como entrar em contato com os outros, como estabelecer vínculos psicológicos e sociais com esse outro que é, ao mesmo tempo, semelhante e diferente. Da mesma forma, ele não saberia como constituir comunidades de indivíduos em torno de um “desejo de viver juntos”.

Compactua-se assim com o entendimento de que a linguagem seja realmente primordial para a constituição, individual e coletiva, do sujeito influenciando em seus mais diversos aspectos do desenvolvimento, especialmente no que se refere ao intelectual.

Os estudos sobre a notável relação existente entre a linguagem e o pensamento, realizados por Vigotski (1989), contribuem de forma significativa para o debate apontando para as áreas que trabalham com o desenvolvimento humano, como a área da educação, possibilidades de estudos teóricos e práticos bem como aprofundamentos sobre a temática. Portanto, a reflexão apresentada neste estudo sobre a relação entre

linguagem e pensamento se faz sob a ótica vigotskiana.

Para o autor (2009, p. 409), “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”. Dessa forma, entende-se que é no uso da palavra, constituída de significações, presente no estabelecimento das relações sociais, que o pensamento humano se materializa de forma singular para cada indivíduo. É então, por meio da linguagem, ação própria do ser humano, que ele consegue estabelecer seu pensamento e materializá-lo de forma compreensível para si e também para os outros.

Nas investigações de Vygotsky (1989, p. 37-55), sobre as raízes genéticas do pensamento e da linguagem, o autor verificou que embora a linguagem constitua o pensamento, assim como os instrumentos linguísticos e a experiência sócio-cultural da criança, as ações do pensamento e da linguagem não possuem as mesmas origens. As ações da linguagem e do pensamento não se inter-relacionam em uma ligação primária e sim ao longo do progresso de desenvolvimento da linguagem e do pensamento, momento em que se inicia uma conexão entre esses dois fenômenos que irá se transformar e se desenvolver paulatinamente no decorrer do desenvolvimento humano.

Neste sentido, o autor observou que a partir do momento em que as ações da linguagem e do pensamento se inter-relacionam, a criança começa a atribuir significados às coisas e a expressá-los por meio da linguagem, estabelecendo então, a partir daí, uma nova forma de organização do pensamento e da linguagem em que a ação de pensar começa a ser verbalizada e concomitantemente a linguagem passa a se definir de forma racionalizada.

Mediante essa identificação, já apresentada nos estudos de Vigotski (1989) e tão debatida em outros estudos, da intrínseca relação entre as ações humanas de pensar e de se materializar o pensamento pela linguagem, compactua-se com a compreensão vigotskiana de que ambas ações, apesar de distintas e de possuírem diferentes procedências, passam a se relacionar no decorrer do desenvolvimento humano, estabelecendo assim relações singulares entre a linguagem e o pensamento. Neste contexto, entende-se que a história e a cultura possuem papel essencial na trajetória desenvolvimental do homem, uma vez que ambas definirão as experiências que irão constituir o sujeito e suas ações tanto no âmbito da linguagem como do pensamento. Para Vigotski (1989, p. 54-55),

A natureza do próprio desenvolvimento transforma-se do biológico no sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma natural de

comportamento, inata, mas é determinado pelo processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e do discurso.

O desenvolvimento humano, especialmente no que se refere à linguagem e ao pensamento, acontece sobre a influência do contexto ao qual o sujeito pertence. Apesar de o ser humano desenvolver a fala e o pensamento seguindo o percurso, acima citado, é necessário considerar que cada sujeito pertence a um contexto social, histórico e cultural. Vygotsky (1989) contribui ainda com a discussão, mostrando que a relação do sujeito com o mundo é uma relação mediada, em que a base de apreensão do mundo, por meio da internalização das representações mentais de seu grupo social, se dá pelas interações que possibilitam a construção do conhecimento primeiramente no plano externo e social e posteriormente no plano interno e individual. Dessa forma, os integrantes mais experientes, da sociedade a qual a criança pertence, exercem uma função fundamental nas aprendizagens dos sujeitos menos experientes.

Partindo então do pressuposto vigotskiano de que a formação do pensamento não se realiza de maneira autônoma e sim sob as influências do meio, sofrendo mediações dos signos e dos instrumentos culturais que o sujeito encontra disponíveis na sociedade, pode-se afirmar que o contexto social em que o indivíduo nasce e se desenvolve, bem como os processos de mediação que ele vivenciará com as pessoas mais próximas e os instrumentos disponíveis, em seu percurso desenvolvimental, influenciarão de forma significativa na constituição desse processo.

Mediante essas considerações, fica explícita a importância da utilização de instrumentos pelo sujeito em suas ações no mundo e ainda dos processos de mediação por meio das palavras, ou seja, da linguagem, para o seu desenvolvimento. A ação humana de pensar necessariamente pressupõe o uso de palavras ou imagens e isso só acontece porque o sujeito nasce em determinado meio que é histórico e possui já uma cultura escrita.

Sendo assim, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento traça um percurso permeado pelas marcas sociais da cultura e da história da qual o sujeito faz parte, revelando a natureza social do conhecimento e do desenvolvimento humano.

Na busca pela compreensão de alguns aspectos que envolvem a linguagem e a partir das análises tecidas sobre a relação linguagem e pensamento, considera-se necessária a exposição de alguns apontamentos, no contexto deste estudo, sobre determinadas especificidades da linguagem. Longe de almejar esgotar um tema tão

amplo, o presente exercício de pensar sobre a linguagem permitiu o encontro de algumas possibilidades de caracterização do fenômeno e auxiliou nas ponderações realizadas no decorrer da abordagem do tema.

Considerando-se o pressuposto vigotskiano de que o desenvolvimento humano, assim como a linguagem, se realiza no sujeito, por meio das interações estabelecidas no meio ao qual ele pertence, considera-se que a linguagem, de forma bem singular se desenvolve em cada indivíduo conforme o contexto em que este sujeito se encontra inserido, bem como de forma dependente às circunstâncias por ele vivenciadas. De acordo com Vigotski (2009, p. 148 – 149),

[...] o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da linguagem interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança, como demonstraram os estudos de Piaget, é uma função direta de sua linguagem socializada. O desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem.

Sendo uma forma de manifestação inerente a sujeitos que são únicos e que ocupam espaço e tempo singulares, e que da mesma forma vivenciam situações que são também únicas, entende-se que a análise sobre qualquer forma de linguagem pressupõe o conhecimento da situação em que esse fenômeno foi produzido, não havendo como delimitar o significado de uma palavra desconsiderando o seu contexto de produção.

A partir de uma análise realizada no campo filosófico, pode-se encontrar algumas implicações, na segunda parte da obra de Wittgenstein (1995), que elucidam a falta de uma essência única ou mesmo universal da linguagem bem como a importância da contextualização sobre a produção da linguagem. De acordo com o filósofo, não existe uma linguagem que seja única, mas “jogos de linguagem” articulados aos seus usos, nas mais diversas situações existenciais.

Ao utilizar-se da expressão “jogos de linguagem”, o autor atribui relevância à práxis do fenômeno e bem como a utilização da palavra “jogos” na multiplicidade de atividades das quais ela faz parte, assim evidencia o seu caráter dinâmico em contrapartida à rigidez da “forma lógica”. De acordo com o autor,

Denominamos as coisas e podemos falar sobre elas, referimo-nos a elas no “discurso”. Como se já fosse dado, com o ato de denominar, uma coisa que significasse: “falar das coisas”. Ao passo que fazemos as coisas mais diferentes com nossas frases. Pensemos apenas nas exclamações. Com todas as suas funções distintas:

Água!

Fora!
 Ai!
 Socorro!
 Bonito!
 Não!

Você está ainda inclinado a chamar essas palavras de “denominações de objetos”? (WITTGENSTEIN, 1995, p. 36-37).

Como se observa, Wittgenstein, ao explicitar de maneira prática a dinamicidade e flexibilidade da linguagem em uso, evidencia a inviabilidade de determinação de uma linguagem que seja universal, única e ideal. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que os significados das palavras ou ainda das frases produzidas no “jogo de linguagem” podem variar infinitamente conforme o contexto em que esse “jogo” acontece. Aliado a essa constatação do autor, supõe-se que o uso de uma expressão que se realiza plenamente satisfatória dentro de uma situação não produz o mesmo sentido quando utilizada em outro contexto.

Sendo assim, corrobora-se com o pensamento do filósofo de que a linguagem não seja simples instrumento de representação das coisas que fazem parte do mundo e sim reconhece-se que a linguagem humana, de caráter extremamente dinâmico, possui o poder de transcender, desempenhando um papel muito mais relevante do que meramente nomear, conceber, enfim, representar o mundo.

Mediante a esses apontamentos do autor, uma questão que se acrescenta na análise sobre o fenômeno da linguagem, especialmente quando se lança o olhar sobre a analogia oferecida pelo filósofo, nomeando-o de jogo, é o fato de que assim como o jogo envolve um diálogo, a linguagem também pressupõe um significativo dialogismo. No entanto, sob uma ótica bakhtiniana, considera-se relevante a abordagem do diálogo como processo de internalização que permite o surgimento do novo pela superação do outro, presente no pensamento humano.

O dialogismo se realiza na concretização da linguagem, independentemente da presença de outro, como sujeito físico, no contexto em que ela acontece. Isso se dá porque assim como a vida deriva do diálogo, a linguagem também resulta de um diálogo permanente. O processo do dialogismo constante com as várias falas, vozes, experiências é que permitirá ao sujeito tomar consciência dele mesmo. Neste sentido, *o outro*, de alguma forma, sempre estará presente no sujeito e na linguagem que ele expressa, seja por palavras, pensamentos e ações.

Em consonância com as perspectivas bakhtinianas, o emprego do conceito

diálogo, no contexto deste estudo, refere-se a toda forma de “comunicação verbal”, buscando a amplitude que o termo pode oferecer em sua utilização. Para os autores abaixo citados,

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p.127).

O diálogo aqui abordado se constitui como diferentes formas de se entrar em contato com o outro e com o que o outro proporciona, de forma que ele esteja presente no pensamento humano. Considera-se que o dialogismo, enquanto característica constitutiva da linguagem, não apenas está presente nas interações verbais estabelecidas pelo sujeito, mas é condição para que ocorra a linguagem. O contato com o outro, em diferentes situações cotidianas ao longo da vida, irá oportunizar o desenvolvimento do pensamento do homem e consequentemente da linguagem.

Seja por meio da fala, do gesto ou da escrita as ideias dos outros sempre se farão presentes no pensamento do sujeito que realiza a linguagem, por isso, pode-se afirmar que a revelação do pensamento humano apresenta falas de outros sujeitos, que de alguma forma se relacionaram com ele, alterando o seu modo de pensar e consequentemente definindo as manifestações de suas ideias por meio da linguagem. Nesse processo, pode-se afirmar que a expressão humana se encontra permeada por diversas falas de outras pessoas.

No entanto, embora existam essas várias vozes que dialogam com o sujeito o pensamento expresso não se limita apenas a um conjunto de falas de outros e sim se constitui do resultado de uma interlocução das ideias apresentadas por outros e as próprias conclusões do sujeito, já construídas anteriormente, em outros diferentes diálogos.

Nesta perspectiva, o homem, através da linguagem, expressa de forma bem singular sua própria interpretação sobre o que ouviu, sentiu, apreciou, leu, olhou, tocou, lembrou, enfim, vivenciou em determinada relação com o outro. Conforme já anunciado, o outro referenciado no contexto deste estudo não se apresenta apenas em uma pessoa física, mas em qualquer outra forma de produção oral, gestual, escrita, dentre outras de expressão do pensamento humano. Ao estabelecer essa determinada relação com a produção de alguém, a alteridade provocada por esse dialogismo permite

ao sujeito reelaborar, redefinir e criar suas próprias ideias e concepções que são expressas pela linguagem. Segundo Bakhtin (2003, p. 402),

As influências extratextuais têm um significado particularmente importante nas etapas primárias de evolução do homem. Tais influências estão plasmadas nas palavras (ou em outros signos), e essas palavras são palavras de outras pessoas, antes de tudo palavras da mãe. Depois, essas “palavras alheias” são reelaboradas dialogicamente em “minhas-alheias palavras” com o auxílio de outras “palavras alheias” (não ouvidas anteriormente) e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas), já de índole criadora.

Em consonância com Bakhtin, entende-se, então, que a linguagem se constitui por meio de um dialogismo que permite que o processo de apropriação das ideias do outro seja relacionada com as ideias que o sujeito já tenha estabelecido em momentos anteriores, por meio de diversos diálogos, resultando, muitas vezes, em uma superação de determinado pensamento. A isto o autor denomina de “índole criadora” (BAKHTIN, 2003, p. 402).

Esse processo de criação do pensamento, que ocorre por meio dos diferentes diálogos estabelecidos pelo sujeito ao refletir em sua linguagem, se realiza pelas interações verbais concretizadas nas mais diversas situações presentes da existência cotidiana, tais como: uma conversa informal, uma leitura, a apreciação de uma palestra, uma música, uma apresentação cultural ou um programa de televisão dentre outras atividades que fazem parte da vida humana. Assim, entende-se que os diálogos, enquanto formas de interação verbal, se constituem imprescindíveis aos processos, não apenas de comunicação entre os sujeitos, mas especialmente aos processos de criação, de superação de ideias.

Esse processo de produção de pensamento se caracteriza por meio dos diálogos que os sujeitos vão tecendo no decorrer da vida. Ele se realiza no homem diferentemente do que acontece nos outros animais em detrimento da possibilidade de interação com o outro. Sendo assim, sem o outro não seria possível a produção do pensamento e sua expressão. Vygotsky (1989, p.33) contribui com a discussão ao afirmar que,

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa.

Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

O estudo de Vygotsky apresenta a fundamental importância das relações interacionais para a apropriação e desenvolvimento da linguagem no contexto em que os sujeitos estão inseridos. O outro, tanto no estudo de Bakhtin como no estudo de Vygotsky, assume um importante papel no desenvolvimento da linguagem e do pensamento humano. O primeiro apresenta a relação com o outro por meio do dialogismo, inerente ao processo de desenvolvimento da linguagem, em todas as etapas da vida humana e o segundo, de maneira dialética, define o fundamental papel do outro para o desenvolvimento do homem desde a mais tenra idade.

Mediante as considerações, entende-se que ambos autores colaboram para a busca da compreensão sobre o desenvolvimento da linguagem, pois apresentam de forma muito dialógica e dialética o *outro* que medeia, infere e potencializa a capacidade de aprender, de pensar e de expressar do sujeito, possibilitando-lhe avanços dos mais diferentes aspectos do desenvolvimento e especialmente da linguagem e do pensamento.

Ao pensar em produção de pensamento e expressão humana por meio da linguagem, entende-se que a linguagem se materializa dialeticamente a partir das experiências que o sujeito vivencia no decorrer de sua trajetória. Neste sentido, identifica-se que as diferentes formas de linguagens são desenvolvidas socialmente e produzem os bens culturais e ideológicos de acordo com suas várias formas de utilização nos diversos contextos sociais que os sujeitos frequentam, agem, enfim, vivenciam. Em outras palavras pode-se dizer que as diferentes linguagens se constituem no uso e pelo uso que se faz delas, suas constituições se dão em suas utilizações.

Com base nas reflexões apresentadas, compreendeu-se que a linguagem é fenômeno que possibilita a troca entre os homens de toda forma de pensamento, sensação, sentimento. É a linguagem que possibilita a interação entre os sujeitos e os avanços do desenvolvimento humano, tanto nos aspectos cognitivo como no sócio-afetivo. As interlocuções com alguns conceitos das teorias vygotskyana e bakhtiniana colaboraram para o entendimento da linguagem como uma atividade dialógica, dialética, contextualizada, criativa e materializada no uso que se faz dela. Independente da língua utilizada pelos sujeitos, a linguagem é o que proporcionará a evolução do homem, especialmente o desenvolvimento de sua ação de pensar.

Mediante essas reflexões, tornou-se evidente a intrínseca relação entre a linguagem e o pensamento que se inter-relacionam no decorrer do desenvolvimento humano e a identificação de alguns aspectos que caracterizam o fenômeno e nos auxiliam a pensar sobre ele. Outra ponderação que o estudo possibilitou foi a de que nenhuma análise de qualquer situação comunicativa pode ser descolada do seu contexto de produção, pois ela sempre será realizada por sujeitos que são sociais, históricos, culturais e únicos e, sendo assim, produzirão “jogos de linguagens” em termos wittgensteinianos, que também só possuem um sentido e significado específico referente àquela situação construída naquele determinado “jogo”, ou, em outras palavras, nas esferas comunicacionais bakhtinianas.

E foi com essa perspectiva, que por meio da linguagem dos sujeitos, foi possível interferir em seus processos de pensamento, modificando suas diferentes maneiras de pensar. Assim, o trabalho realizado com a linguagem se constituiu como o meio de alcançar os objetivos do estudo, ou seja, o desenvolvimento da própria linguagem dos sujeitos, com a produção de novos e singulares “jogos de linguagens”.

Ao elucidar sobre o potencial da linguagem construída pelos sujeitos, como “[...] talvez o primeiro poder do homem,[...]” Charraudeau (2014, p. 7) esclarece que esse poder da linguagem

[...] São os homens que o constroem, que o amoldam através de suas trocas, seus contatos ao longo da história dos povos. Assim, é forçoso considerar que a linguagem é um fenômeno complexo que não se reduz ao simples manejo das regras de gramática e das palavras do dicionário, como tendem a fazer crer a escola e o senso comum. A linguagem é uma atividade humana que se desdobra no teatro da vida social e cuja encenação resulta de vários componentes, cada um exigindo um “savoir-faire”, o que é chamado de competência.

Em concordância com o autor, a pesquisa se realizou no sentido de considerar necessária a provocação cotidiana de situações que impulsionassem o desenvolvimento da competência discursiva do grupo de sujeitos e de cada um com a sua individualidade, com vistas a produzir, nas palavras do autor, “[...] atos de linguagem portadores de sentido e de vínculo social.” (CHARRAUDEAU, 2014, p.8).

Dada a centralidade que a linguagem ocupa no desenvolvimento deste trabalho, considera-se ainda importante a apresentação da compreensão bem como a justificativa de utilização dos termos *linguagem* e *língua* que embasam o presente estudo.

O uso do termo *linguagem* se refere às diversas formas de comunicação humana que envolvem amplamente várias maneiras de expressão com gestos, sons, posturas, dentre outros elementos produzidos nos mais distintos contextos. Portanto, a *linguagem* realizada no estudo correspondeu às diferentes formas de expressão que foram construídas nas interações entre os sujeitos realizadas nos contextos discursivos produzidos pelo processo investigativo. Nesse sentido, pode-se afirmar que a linguagem foi produzida de forma viva, dinâmica e interativa pelos sujeitos proporcionando tanto o desenvolvimento da *língua* oral como a apropriação da *língua* escrita, dentre outras manifestações expressivas da linguagem.

As ideias sobre o conceito de *língua* igualmente estão vinculadas ao movimento de interação verbal, apontada por Bakhtin (2003) e Volochínov (2014, 2017), diferentemente do conceito de língua apresentado pelo estruturalismo. Entende-se que a utilização do termo *língua*, tanto a oral como a escrita, se refere a um sistema de comunicação vinculado à vida e às relações sociais que se estabelecem entre as pessoas. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a *linguagem* se caracteriza como o meio utilizado pelo homem na sua constante relação com a cultura que é concretizada por meio das relações humanas e a *língua*, de maneira muito peculiar, se configura como uma determinada forma de enunciado expressa por ele. Segundo Bakhtin (2011, p. 261),

Todos os diversos campos da ação humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. 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.

Sendo assim, considera-se que a *linguagem* utilizada de forma marcante, por meio de vários recursos, inclusive pelas *línguas*, oral e escrita, se constituíram no presente estudo, de forma dinâmica, interativa e viva nos contextos discursivos construídos. Portanto, os diferentes modos de usos da língua, neste contexto, seja pela oralidade ou pela escrita, não foram apropriadas de forma passiva, mas sim no seu uso interativo, pois nesse processo o externo se internaliza de forma singular em cada sujeito e ele participa de sua construção. Assim, pode-se afirmar que a língua produz e é também produzida numa relação extremamente dialética e dialógica contribuindo paulatinamente com o processo de humanização. Para Geraldi (1996, p.28),

A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente, vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Neste sentido, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque em sua “apreensão” demanda aprender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza), de outro lado porque o produto histórico – resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente que, também fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção.

Nessa perspectiva, a língua é compreendida como algo em movimento, que se dá de forma viva nas relações sociais como construção histórica e cultural que se atualiza pelos sujeitos na interação com o outro, proporcionando que os mesmos, por meio de seus usos, se atualizem, se renovem, se reconstruam, se modifiquem a todo instante.

Tendo o presente estudo a intenção de pensar numa possibilidade metodológica de alfabetização, em que a linguagem se encontra no centro do processo de idealização e efetivação de todas as ações, considerou-se primordial que fossem apresentadas e desenvolvidas as reflexões acima sobre a existência da intrínseca relação entre linguagem e pensamento, sobre importância da linguagem na constituição humana, bem como a exposição sobre a conotação do uso do termo *linguagem* na perspectiva bakhtiniana e volochinoviana, e da natureza social dos diferentes modos de uso da *língua*. No entanto, considera-se ainda pertinente o apontamento sobre alguns aspectos conceituais acerca da relação de ensino e aprendizagem no contexto alfabetizador.

1.2 - O ensino e a aprendizagem com vistas ao desenvolvimento da alfabetização

Assim como o entendimento sobre a relação linguagem e pensamento e os diferentes modos de uso da língua se ampararam nos pressupostos bakhtinianos e vigotskianos, no contexto desta pesquisa de intervenção, a compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem, especialmente na alfabetização, também se serviu destes aportes teóricos. Por isso mesmo, que a alfabetização será não apenas abordada, mas ainda defendida, com base nas concepções baktinianas e na Teoria Histórico Cultural⁸. O desenvolvimento humano é visto de forma diretamente relacionado às

⁸ Embora a teoria elaborada por Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934) ser nomeada em alguns escritos por diversos autores como *Teoria Sócio-Histórica*, no contexto deste estudo será utilizada a expressão Teoria Histórico Cultural para nomear o aporte teórico desenvolvido por este pensador, tendo em vista que na

aprendizagens, portanto, entende-se que o ensino se configura como importante elemento no processo de desenvolvimento no contexto escolar.

Apesar de Vigotski e Bakhtin não terem elaborado uma metodologia para o ensino da escrita, ambos podem contribuir de forma significativa também com reflexões pertinentes à alfabetização, na medida em que apresentaram reflexões que colaboram com alguns dos questionamentos presentes nesse estudo.

Tanto a história como a cultura se caracterizam como dois conceitos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural que se constituiu acerca do estudo do homem, que se encontra em permanente transformação, por meio das suas relações com os instrumentos culturais, tendo por base o Materialismo Histórico Dialético. Essa transformação, vivenciada pelo homem no decorrer do seu desenvolvimento, que o torna humano, é também histórica. Daí a importância destes dois conceitos nesta teoria, nos quais este estudo se fundamenta.

Neste sentido, acredita-se que todo o processo de desenvolvimento do homem esteja relacionado à aprendizagem. Através do que se aprende, em todas as relações, que o homem vai criando condições de avanços para o seu singular desenvolvimento. Portanto, é na relação com o outro que o homem aprende e se desenvolve, por isso mesmo, a presença do outro, bem como a sua participação no desenvolvimento se configura como primordial.

Em consonância com Vigotski (2009) considera-se que a interação, de forma especial a que ocorre entre indivíduos face a face, tem uma função fundamental no processo de internalização. Ao tratar sobre a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, Vigotski (2009, p. 334) afirma:

[...] a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente mas são dois processos que estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento.

Assim como Vigotski valoriza a relação com outro apontando a aprendizagem como verdadeira propulsora do desenvolvimento humano, Bakhtin (2003) também contribui com essa concepção. Ao se referir ao dialogismo presente em todo o decorrer

obra dele, intitulada: O problema do Desenvolvimento Cultural da Criança (1929), evidencia-se que ao abordar a relação do sujeito com os instrumentos culturais ele se refere ao desenvolvimento cultural.

da existência humana, confere a presença do *outro* e especialmente à presença de *suas palavras* grande importância para todo o processo de *monologização* que posteriormente resulta na *consciência criadora*. Para Bakhtin (2003, p.404),

A consciência criadora monologizada une e personifica frequentemente as palavras do outro, tornadas vozes alheias anônimas, em símbolos especiais: “voz da própria vida”, “voz da natureza”, “voz do povo”, “voz de Deus”, etc. Papel desempenhado nesse processo pela palavra dotada de autoridade, que habitualmente não perde seu portador, não se torna anônima.

Dessa forma, entende-se que estes dois pensadores, contribuem para a certificação de que ninguém se desenvolve sem o outro. Mesmo em vertentes historicamente diferenciadas, pode-se afirmar que *o outro*, para os dois autores, são essenciais ao desenvolvimento humano.

Dentre todos os mamíferos, o homem é o único que precisa do outro para se tornar humano, por isso, ele nasce e morre se constituindo por meio das relações. É um ser relacional, cultural e histórico, que estabelece diálogos em toda a sua trajetória existencial. Mediante estas considerações, *o outro*, no contexto deste estudo, será refletido sob a perspectiva da dialogia de Bakhtin (2003) e ainda por meio da vertente da dialética de Vigotski (2009). A concepção de sujeito nesta pesquisa é de alguém que se constitui socialmente por meio de seus diálogos e interações, dentro e fora do contexto escolar.

Partindo de uma perspectiva educacional, entende-se que o ensino seja um fator de grande relevância, que merece a atenção de toda a sociedade. Essa preocupação se justifica pelo fato de a aprendizagem, bem como o desenvolvimento, se constituírem no decorrer da existência, por meio das experiências do dia a dia com outros sujeitos, desde a infância, nos mais variados contextos.

No entanto, com a inserção da criança na escola, as preocupações com o ensino ganham outro enfoque, porque é na instituição escolar que os alunos vão especificamente para aprender. A função do ensino é justamente o objetivo da existência desta instituição: será neste espaço, que os alunos aprenderão os chamados, conteúdos acadêmicos, terão a oportunidade de desenvolver por meio da interação com outros mais experientes os conceitos científicos. De acordo com Vigotski, (2009, p. 244),

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o

pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto. No campo do nosso interesse, isto se manifesta na sempre crescente relatividade do pensamento causal e no amadurecimento de um determinado nível de arbitrariedade do pensamento científico, nível esse criado pelas condições de ensino.

Muitos estudos, especialmente no campo da psicologia, pesquisaram sobre a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem. No entanto, apresentaram naturalmente diferentes concepções acerca dessa relação.

Um dos primeiros grupos que pesquisou a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem apresentava como premissa que o primeiro independia do segundo. Na base desses teóricos estava a convicção de que o desenvolvimento infantil era um processo de “[...] maturação sujeito às leis naturais, enquanto a aprendizagem é vista como aproveitamento meramente exterior das oportunidades criadas pelo processo de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2009, p. 296 – 297). Desta corrente de pensamento pode-se destacar Piaget, (1923) e Binet (1919). Outra corrente teórica analisou a relação considerando que o aprendido fosse o próprio desenvolvimento, que os dois coincidiam. “Essas teorias fundem aprendizagem e desenvolvimento, tornando idênticos os dois processos.” (VIGOTSKI, 2009, p. 300). Esta corrente teórica gerou um grupo de teorias que se divergiram, no entanto, todas se embasaram no associacionismo e posteriormente à reflexologia (Teoria do Reflexo), elaborada por James⁹. Muitos desta corrente enxergavam o desenvolvimento com uma amplitude maior do que o aprendido, como o teórico Koffka e Thorndike. E ainda uma terceira corrente teórica, representada por outros pesquisadores, inclusive por Vigotski, tentaram superar os extremos das outras duas concepções procurando analisar os aspectos presentes nas duas correntes anteriores em que desenvolvimento e aprendizagem estariam totalmente interligados. Sob este ponto de vista, num processo extremamente dialético a aprendizagem influenciaria de forma marcante o desenvolvimento humano permitindo que, com essas aquisições, o indivíduo teria condições de desenvolver novas aprendizagens. Segundo Vigotski (2009, p. 304),

A aprendizagem pode produzir mais no desenvolvimento que aquilo que contém em seus resultados imediatos. Aplicada a um ponto no campo do pensamento infantil, ela se modifica e refaz muitos outros pontos. No desenvolvimento ela pode surtir efeitos de longo alcance e não só aqueles de alcance imediato. Consequentemente, a

⁹ As informações sobre a Teoria do reflexo foram retiradas do texto do próprio Vigotski. Por isso, não é possível saber exatamente de qual obra de James, Koffka e Thorndike ele refere.

aprendizagem pode ir não só atrás do desenvolvimento, não só passo a passo com ele, mas pode superá-lo, projetando-o para a frente e suscitando nele novas formações.

As análises de todas estas teorias sobre a relação entre o aprendizado e desenvolvimento, certamente contribuíram com o entendimento de Vigotski e ajudaram seus seguidores a continuarem as análises sobre essa relação na infância e no período escolar. Tanto que atualmente existem vários grupos de pesquisa diretamente ligados à perspectiva vigotskiana dedicando-se a sistematizar modos particulares para o ensino escolar em diversas áreas de conhecimento.

A partir desta forma de pensar a relação aprendizado e desenvolvimento, o autor auxilia a reflexão sobre o ensino na escola, que teoricamente passa a ser visto como uma ação de propiciar um aprendizado que estivesse compatível não mais com o nível de desenvolvimento superado do aluno, não mais com o que ele já havia adquirido e sim um ensino direcionado ao que os alunos conseguiriam realizar com a ajuda de outros. Até então, nenhuma teoria havia pensado a aprendizagem sob esse ângulo, ou seja, não havia atentado para o que o sujeito ainda não tinha se apropriado cognitivamente como possibilidade de desenvolvimento por meio do aprendizado.

Neste sentido, os apontamentos de Vigotski (2009) sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) contribui com o contexto escolar, de maneira peculiar, nas reflexões sobre o ensino. A consideração destes dois níveis na relação entre o desenvolvimento e as possibilidades de aprendizados, que são o nível de desenvolvimento real (desenvolvimento já adquirido) e o nível de desenvolvimento proximal (possibilidade de desenvolvimento) muda o foco do professor em sua relação de ensino e de aprendizagem. Ao invés de concentrar-se nas aprendizagens já adquiridas, o professor levaria em consideração o que o aluno já domina com vistas às suas possibilidades de desenvolvimento futuro. Para Vigotski (1995, p. 269),

[...] Ao investigar o que a criança pode fazer por si mesmo, investigamos o desenvolvimento do dia anterior, mas quando investigamos o que pode fazer em colaboração determinamos seu desenvolvimento de amanhã.

A partir desta premissa, ao analisar as ações escolares, da forma que são estruturadas na contemporaneidade, acredita-se que focar o ensino nos conhecimentos que o aluno já adquiriu, no que ele já sabe, seria o mesmo que estar organizando um ensino baseado no passado do aluno, o qual não contribuiria para o avanço de suas possibilidades presentes, com vistas a um desenvolvimento futuro. Quando o foco da

aprendizagem são as noções já adquiridas é como se o aluno estivesse sempre revisitando o que já se consolidou cognitivamente o que não oportuniza outros progressos. De acordo com Vigotski (2009, p. 333)

A pedagogia deve orientar-se não no ontem mas no amanhã do desenvolvimento da criança. Só então ela conseguirá desencadear no curso da aprendizagem aqueles processos de desenvolvimento que atualmente se encontram na zona de desenvolvimento imediato.

Esse apontamento do autor possibilita ainda a reflexão sobre os processos de avaliação que permeiam as práticas escolares, no sentido de tentarem avaliar de forma pontual, em alguns períodos do ano, o que o aluno aprendeu ou não sobre os conteúdos ministrados no decorrer de certo período de tempo. Com base nesta afirmativa do autor, acredita-se que a escola poderia contribuir, de forma mais eficaz, com as aprendizagens dos alunos, substituindo as tentativas de mensuração do que aluno aprendeu ou não sobre o que foi oferecido, pela valorização de propostas em que os alunos sejam realmente engajados. Por meio de atividades significativas, o ensino poderia ser pensado com o objetivo de criar condições propícias de aprendizagens, que realmente impulsionassem os alunos.

Nessa nova configuração, a avaliação seria focada não no que o aluno não aprendeu e sim no que ele poderia aprender. O ensino, bem como a avaliação, seria organizado com base nas possibilidades de aprendizagens do aluno e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento e não nas suas limitações como se presencia na maioria das escolas do sistema educacional.

Ainda nesta perspectiva, entende-se como fundamental, a proposta de atividades em que os alunos estejam envolvidos e sejam por meio delas impulsionados a avançar em seus processos de desenvolvimento. Para que isso ocorra, a atuação do professor precisa ser em determinado campo psíquico quando esta função estiver em desenvolvimento, porque este nível de desenvolvimento que se configura em determinada fase de apropriação de conhecimento se define como o momento mais adequado para influenciá-lo e potencializá-lo. Considera-se então, que a atuação docente neste nível em determinado momento, se configura muito mais eficiente do que a tentativa de atuar quando uma determinada função ainda não tem as suas bases necessárias para o seu desenvolvimento ou quando uma função já está totalmente desenvolvida.

Em relação ao processo de alfabetização, Vigotski (2009, p. 336) contribui com a discussão,

A criança começa a aprender a escrever quando ainda não possui todas as funções que lhe assegurem a linguagem escrita. É precisamente por isso que a aprendizagem da escrita desencadeia e conduz o desenvolvimento dessas funções. Esse real estado de coisas sempre ocorre quando a aprendizagem é fecunda.

Assim, entende-se que a escola, com um potencial de interferência no desenvolvimento de seus alunos, possa proporcionar situações de aprendizado que provoquem reais e significativos avanços. Cotidianamente o aluno é colocado numa zona de desenvolvimento em que ele é capaz de entender um problema e se desenvolver. A partir deste novo desenvolvimento, funções que estavam quase aparecendo, mas ainda não teriam surgido, aparecem indicando que houve desenvolvimento e, a partir deste ponto, o professor pode propiciar novas aprendizagens.

Neste processo de ensino e aprendizagem, dialeticamente, o professor não apenas apoia os alunos, mas desenvolve ações com eles que o farão formar novos conceitos, desenvolver novas estratégias, novos recursos, enfim avançarem em seus processos singulares. Vigotski (2009, p. 282), ao pesquisar sobre como a criança adquire consciência dos seus conceitos, conclui que “o centro da atenção na idade escolar é ocupado pela transição das funções inferiores de atenção e de memória para as funções superiores da atenção arbitrária e da memória lógica”.

De acordo com o autor, ao chegar à escola, a criança já traz consigo, os conceitos espontâneos que se caracterizam por aqueles que ela adquiriu espontaneamente por meio de seu cotidiano desde que nasceu. Com a entrada dela no contexto escolar, ela se utiliza dos conceitos espontâneos para redimensioná-los, transformando-os em conceitos científicos.

Apesar de reconhecer que os conceitos espontâneos surgem diferentemente dos conceitos científicos, Vigotski (2009) reafirma, por meio da abordagem destes dois conceitos, a importância da aprendizagem, especialmente no que se refere à apropriação da língua, quando identifica que através de uma aprendizagem o sujeito dialeticamente desenvolve-se obtendo condições de adquirir novas aprendizagens. Com as próprias palavras do autor,

Tudo consiste em entender que a formação dos conceitos científicos, na mesma medida que os espontâneos, não termina mas apenas começa no momento em que a criança assimila pela primeira vez um significado ou termo novo para ela, que é veículo de conceito científico. Essa é a lei geral do desenvolvimento do significado das palavras, à qual estão igualmente subordinados em seu

desenvolvimento tanto os conceitos científicos quanto espontâneos. (VIGOTSKI, 2009, p. 265).

Dentro desta perspectiva, a escola pode ser entendida como um importante contexto de aprendizagens, no entanto, ele não é o único. E, em termos de linguagem, os alunos a utilizam de forma marcante bem antes de serem inseridos neste contexto. Assim, o professor assume um papel de ensinar redimensionado. Ele participa no modo de apropriação pela criança do conhecimento produzido historicamente, em um processo que não é óbvio, nem imediato e é singular para cada sujeito que compõe a sala de aula. O ambiente certamente marca os sujeitos, porém cada um é marcado de uma forma, a partir da compreensão que ele possui e que é individual.

Os alunos produzem sentido no ato de aprender, mas cada um se implicará nesse processo de uma forma única e isso provocará um desenvolvimento diferenciado. Assim, quando o professor se volta para a ZDP deles, essas informações irão ajudá-lo a compreender o que eles já dominam para proporcionar um ensino que resulte em aprendizagens e consequentemente em que eles se desenvolvam.

No entanto, esse processo de aprendizagem e de desenvolvimento está localizado no campo do possível e não da obrigatoriedade. Assim, o professor pode colaborar com esse desenvolvimento, valendo-se do conhecimento da ZDP de seus alunos e por meio dela organizar um ensino que anteceda o desenvolvimento e sobretudo aposte na relação de ensino e de aprendizagem com engajamento. Porém, mesmo estimulando o aluno a engajar-se e organizando um ensino com vistas a sua aprendizagem, é necessário que o professor tenha a consciência de que cada aluno possui uma forma peculiar de envolvimento com as atividades e temáticas abordadas e isto também influencia no processo de aprendizagem como uma possibilidade.

É uma possibilidade porque a efetivação desse desenvolvimento está no campo da liberdade, no campo da escolha. Não significa que porque o professor propôs, indicou, auxiliou, ensinou que o aluno vai aprender e desenvolver conforme o esperado. A aprendizagem se configura numa relação extremamente dialógica, em que o processo, também no espaço escolar, envolve outros aspectos que não somente são cognitivos, mas também são aspectos da emoção, da criatividade, do interesse, do afetivo-emocional, dentre outros.

A proposta de um trabalho com um texto poderá possibilitar ou dificultar o engajamento do aluno na atividade, conforme a relação que será realizada com o texto, com os colegas, com a professora e ainda com o que o aluno traz e que pode ou não

ecoar em seus pensamentos, reflexões através do contato com aquele instrumento. Portanto, são muitas as variantes e todas podem influenciar no processo de cada aluno de maneira particular.

Enfim, o sentido que cada aluno atribuirá à experiência oportunizada pelo professor dependerá também de aspectos subjetivos, que são individuais. Bakhtin (2003, p. 399), ao se referir à interpretação das estruturas simbólicas, corrobora com a questão, apontando o seu caráter heterocientífico:

A interpretação das estruturas simbólicas tem de entranhar-se na infinitude dos sentidos simbólicos, razão porque não pode vir a ser científica na acepção da índole científica das ciências exatas. A interpretação dos sentidos não pode ser científica, mas é profundamente cognitiva. Pode servir diretamente à prática vinculada às coisas.

Sendo assim, entende-se que o envolvimento em atividades científicas se constitui de aspectos não apenas científicos, mas ainda filosóficos, psicológicos, históricos, emocionais e de outras diversas ordens, sendo interpretados de várias formas por cada aluno. Porém, mais uma vez, fica identificada a responsabilidade e a importância de os alunos frequentarem um ambiente escolar juntamente com adultos que estão dispostos e empenhados em organizar seu processo de aprendizagem para que ele ocorra de forma satisfatória dentro das limitações que se apresentarem.

Pode-se concluir que os resultados da realização do ensino mesmo estando condicionada às condições e à participação dos alunos precisam ser pensados com vistas ao desenvolvimento de sujeitos concretos, com suas peculiaridades, para que todos e cada um, no contexto da sala de aula, tenham condições de se desenvolverem.

Especialmente no contexto da alfabetização, por meio do processo de apropriação da língua escrita, é mobilizado um trabalho simbólico na apropriação deste instrumento que interfere de forma significativa nos modos de pensar, de falar e de agir. Assim, a escrita como instrumento simbólico, produzido na história e na cultura, possui o poder de transformar o funcionamento mental do sujeito, potencializando-o e provocando o desenvolvimento de novas funções.

Portanto, em consonância com os pressupostos vigotskianos, acredita-se que a escola possui fundamental importância para o desenvolvimento da criança, pois ela é uma das instituições que poderá proporcionar um ambiente de qualidade e adequado para a concretização de aprendizagens dos alunos.

Ao assumir esse papel, cabe à escola oferecer situações de aprendizagem que desafie e impulse a apropriação de outros conhecimentos. No caso da língua escrita, entende-se que, a partir dos conhecimentos prévios que as crianças apresentem, cabe ao alfabetizador organizar um ensino que permita novas experiências, novas aprendizagens, que possibilitarão o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras.

Foi nessa perspectiva que essa investigação buscou desenvolver a presente possibilidade de ensino da língua escrita. E para o alcance da idealização desse trabalho, fizeram parte deste percurso reflexões acerca do processo de alfabetização escolar, bem como de alguns dos aspectos de sua trajetória histórica, na qual a pesquisadora também esteve inserida.

Atualmente, apesar dos avanços, o sistema educacional brasileiro apresenta ainda em todos os seus níveis, uma realidade marcada pelo fracasso e pela exclusão. Essa situação é justificada pelos apontamentos de altas taxas de analfabetismo, evasão e repetência, demonstrados através dos vários sistemas de avaliação (PISA, SAEB, ENEM, PROVA BRASIL, entre tantos outros) que normalmente apontam o baixo nível de escolarização dos alunos, especialmente das escolas públicas. Tanto as pesquisas como as políticas educacionais historicamente tentam idealizar e implantar mudanças nos processos formativos com o objetivo de minimizar a questão do insucesso e da exclusão escolar e, conseqüentemente, reverter esse quadro.

A partir desta realidade, os estudos e práticas educacionais acerca da alfabetização, se configuram constantemente como importantes alvos a serem repensados e reestruturados na tentativa de modificar o quadro de fracasso e de exclusão escolar, que se retrata por meio da evasão, da repetência e do analfabetismo presentes nos anos iniciais das escolas públicas brasileiras.

Mesmo se constituindo como apenas um dos períodos de escolarização, o universo da alfabetização tem ganhado lugar de destaque na busca por alternativas pelo fato de ser o período em que os alunos efetivam o desenvolvimento da língua escrita. Aliado a isso, estudos advindos de diferentes áreas de conhecimento tais como filosofia, psicologia, fisiologia, pedagogia e outras apontam que as experiências vivenciadas pela criança, nessa etapa, refletem no seu desenvolvimento em fases posteriores.

Portanto, entende-se que a qualidade do desenvolvimento deste processo, influencia tanto no decorrer de fases posteriores do próprio processo de escolarização do

aluno como também em sua atuação nos mais diversos espaços da sociedade em que interagem por meio da utilização da escrita.

De acordo com Soares (2004, p.90),

[...] as discussões que vêm sendo desenvolvidas, nas últimas décadas, tanto no campo da educação quanto na área da mídia, sobre problemas de letramento da população brasileira ainda pouco avançaram na análise das relações entre esses problemas e o processo de escolarização, isto é, entre o papel da escola no desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita e as competências, ou as incompetências, demonstradas por crianças, jovens e adultos em situações de participação em práticas sociais que envolvam a língua escrita.

Muitas pesquisas se desenvolveram, de forma especial nas últimas décadas, objetivando vislumbrar, por diferentes ângulos, uma melhor compreensão sobre os fundamentos teóricos e a idealização de diretrizes para o desenvolvimento desse processo.

Especialmente na década de 1980, surgiu, e ganhou muita evidência no cenário da educação brasileira, o conceito de letramento, influenciando as práticas alfabetizadoras desenvolvidas nos anos iniciais. Dentre os estudos mais significativos desta época, os realizados por Soares (1980) foram os que mais ganharam destaque e por meio dessas pesquisas o conceito foi resgatado e definido como a capacidade de utilização da leitura e da escrita de acordo com as demandas sociais. Enfim, o letramento apresentava em sua essência a dimensão referente ao valor, uso e função social da língua escrita.

Desde então, há mais de duas décadas, a temática do letramento passa a ser foco de estudos sobre o ensino da língua escrita, dicotomizando a língua escrita de seus usos. No entanto, um estudo de Goulart (2014, p. 45), questiona sobre a “pertinência político pedagógica do conceito de letramento, focalizando-o como uma estratégia de compensação”. Através da análise apresentada pela autora, são apontados os riscos do uso e valorização do termo letramento e seus respectivos rebatimentos para o processo de alfabetização.

A inserção e o uso da palavra letramento remetia a uma ideia de que o termo alfabetização havia se tornado insatisfatório, que saber ler e escrever não era mais suficiente e, por isso mesmo, havia uma grande necessidade de valorização dos usos sociais da leitura e da escrita. Neste sentido, a apropriação da língua escrita era concebida como algo que estava descolada de sua utilização nas situações sociais do

cotidiano. No entanto, assim como a autora, entende-se que o domínio deste instrumento, que é a escrita, só faz sentido, se tiver o caráter social, se for utilizado socialmente. Nas palavras dela “[...] desmembrar a face social do conceito de alfabetização, voltada para as práticas sociais de leitura e escrita, seria apartar forma e conteúdo.” (GOULART, 2014, p. 44).

Por essa razão, corre-se o risco de conceber de forma separada dois aspectos que são inerentes aos processos de apropriação e de utilização da língua escrita, que são o domínio do sistema de escrita e o seu uso nos contextos sociais. Ao analisar a valorização atribuída ao aspecto social da escrita, denominado de letramento, destacado no processo de alfabetização, Goulart (2014, p. 40-41), denuncia que

Na perspectiva de explicitar o sentido social da aprendizagem da língua escrita, a utilização da noção de letramento tem levado a dicotomizar forma e sentido, técnica e conhecimento, individual e social, fonema e linguagem, entre outros elementos. Uma forte evidência deste fato é a associação cada vez mais estreita dos dois termos, alfabetização e letramento, em que alfabetização encampa o primeiro elemento de cada dupla elencada e letramento, o segundo. As expressões “alfabetizar letrando” (SOARES, 1998) e “letrar alfabetizando” (GOULART, 2010), do mesmo modo, apartam as dimensões do ensinar-aprender a escrita. Concebê-las como dois processos determina uma cisão, ainda que sejam considerados indissociáveis.

No mesmo sentido, Soares (2004, p. 11), também indica que a partir do uso do termo letramento, tão difundido por meio de suas obras no Brasil, houve realmente uma desvalorização da parte operacional nos processos de ensino da língua escrita, o que pode ter desapropriado a alfabetização de um aspecto que é essencial à sua constituição, ao seu objetivo de existir. Segundo ela,

A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade.

Nesse período, presenciou-se uma valorização dos textos no trabalho com a escrita, mas de forma direcionada ao domínio do sistema de escrita, em que os textos apareciam como um pretexto para se extrair palavras que seriam desmembradas em sílabas e letras para que fossem realizadas a memorização e os treinos das partes menores da escrita.

Pôde-se então observar, tanto nas práticas pedagógicas, como nas produções de livros didáticos, um movimento de retomada significativa dos antigos processos em que

a preocupação era com o domínio das partes menores da escrita, especialmente letras e sílabas. Esses processos, mesmo que ainda numa vertente tradicional, foram nomeados de novos pelo fato de o trabalho ter sempre como ponto de partida textos que eram utilizados como suporte para o ensino silábico. Sendo assim, o fato de a alfabetização partir do texto, normalmente de uso social, era concebido como um processo que desenvolvia o letramento dos alunos.

Com objetivo de atender à demanda de novas metodologias, foram evidenciadas diversas práticas alfabetizadoras com textos esvaziados tanto de sentido como da necessidade de utilização/produção. Textos artificiais utilizados em contextos desprovidos da dialogicidade e da discursividade. Em relação a esse tipo de prática Arena (2009, p.170) esclarece que

A apresentação de textos simplificados e artificialmente inventados dá a falsa idéia de que a escola estaria realizando uma aproximação entre o aluno e a língua escrita, de maneira que a apropriação se fizesse completamente. Há, em sintonia com o que venho comentando, uma contradição nessa conduta, porque a aproximação deveria dar-se na direção da língua viva, usada no cotidiano, trazendo com ela o que dela não poderia ser apartado: os matizes ideológicos, a contextualização, as suas finalidades e funções, a necessidade de uso.

Sendo assim, a exploração dos textos se constituía no sentido de utilizá-los para o trabalho de apropriação do sistema de escrita sem a preocupação com o discurso, revelado por meio deles, do significado daquela escrita e do sentido que poderia ser atribuído pelos alunos no contato com eles.

Em outras palavras, a preocupação da alfabetização era mais com a retomada dos processos de codificação e decodificação de letras e sílabas, que havia se perdido na busca por resultados mais satisfatórios acerca da apropriação da língua escrita do que com o desenvolvimento de possibilidades do estabelecimento de relações discursivas dos alunos com os textos. Para Goulart (2014, p.45),

A dimensão discursiva dos processos de aprendizagem da escrita compreende relações com as experiências de vida dos sujeitos, com seus valores. Não basta providenciar um contexto para as unidades de trabalho, sejam letras, palavras, sílabas e textos, no caso da linguagem escrita. Há propostas de práticas de ensino da escrita em que a noção de letramento é considerada na perspectiva de práticas sociais letradas, entretanto tais práticas não são homogêneas e consensuais. O ponto de partida são textos legitimados socialmente, mas a linguagem é trabalhada como um elemento sem peso, com prioridade para a análise da língua encaminhada pelo professor, subordinando o conhecimento

e as possibilidades de análises das crianças, e as próprias crianças, ao estudo de características do sistema linguístico.

O surgimento e a utilização do termo letramento tornou o processo de sua implementação no trabalho com a escrita muito focado na parte instrumental. Ao identificarem, tanto na prática como na teoria, que o processo de alfabetização estava se tornando esvaziado pela supervalorização da utilização da língua escrita em detrimento da sua apropriação, muitos alfabetizadores buscaram essa nova alternativa de redimensionar os velhos métodos de alfabetização por meio de novos textos. No entanto, nesses trabalhos se faziam presentes os processos de treinamento, memorização das partes menores da escrita, composição e decomposição de palavras, tão já utilizados em outros tempos.

Essa descaracterização da alfabetização, instalada por meio da utilização do termo letramento, ocorreu pelo fato da palavra letramento não se referir de forma específica ao domínio da língua escrita e sim a vários tipos de atividades sociais. Smolka (2017, p. 35) ao refletir sobre como o surgimento do termo letramento afetou os sentidos da alfabetização alerta:

Enquanto *letramento* vai configurando e se referindo à prática social, à ambivalência letrada, à convivência das pessoas com as formas escritas de linguagem, a *alfabetização* vai sendo (novamente?) circunscrita e reduzida a uma “forma de letramento escolar”, em que predomina a ênfase e o foco nos aspectos fonéticos e fonológicos como método de ensino, muitas vezes distanciada da concepção de linguagem como prática social, significativa. (grifos da autora).

A utilização de alguns termos no meio educacional, especialmente nos contextos de alfabetização, muitas vezes acaba por suggestionar o trabalho prático, criando tendências que nem sempre contribuem com a qualidade dos processos formativos. Foi o que ocorreu com o surgimento do termo letramento, que acentuou o processo de separação da forma da língua de seu uso, descaracterizando a alfabetização como processo discursivo.

Especialmente no que tange à prática do alfabetizador, é de suma importância que o professor responsável pelo processo de alfabetização vislumbre possibilidades que contribuam com o avanço das competências leitoras e escritoras do alfabetizando, oportunizando a eles um uso autônomo e eficiente da língua escrita em seu cotidiano. No entanto, o professor, ao planejar e organizar a rotina da sala de aula, expressa os seus objetivos e consequentemente as suas concepções, que normalmente determinam

as ações do cotidiano alfabetizador. Enfim, as práticas alfabetizadoras são definidas a partir das concepções docentes que se materializam na rotina escolar.

Pensando por esta perspectiva, toda e qualquer mudança educacional, necessariamente deve partir das concepções e das práticas docentes que permeiam todo o fazer pedagógico. Então, no trabalho alfabetizador, considera-se que as concepções dos sujeitos é que devam direcionar as mudanças práticas pedagógicas, pois são elas que devem direcionar os métodos e as instruções e não o contrário. Goulart (2014, p. 43) ainda alerta

Os processos humanos apresentam regularidades mecânicas ao lado de criações imprevistas, imperfeições, incertezas, sustos. Na escola os processos também devem ser pensados assim, além disso, os conhecimentos e seus modos de organização, como a linguagem escrita, são objeto da cultura e não da escola.

Mesmo partindo desta premissa, referendada pela autora, de que a língua escrita se constitui como um recurso humano utilizado cotidianamente nos mais diversos setores da sociedade, percebe-se muitas vezes que as práticas docentes, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendem a planejar e efetivar ações acerca dos processos de ensino e de aprendizagem da língua escrita, de forma que a própria apropriação do sistema de escrita, bem como sua utilização, fique bastante limitada às atividades desenvolvidas na e pela escola, criando um pensamento equivocado de que o lugar da leitura e da escrita se restringe apenas à escola e não às diversas ações dos sujeitos no mundo.

Assim, comumente são presenciadas nos contextos escolares práticas pedagógicas que influenciam até mesmo os próprios alunos a considerarem que o objetivo maior do domínio da língua escrita, seja a realização das atividades propostas pela instituição escolar com mais eficiência ou mesmo para conseguir avançar em seu processo de escolarização.

Segundo pesquisa realizada por Abreu (2012, p. 150) evidenciou-se que

[...] a atribuição da importância dada à leitura e à escrita, desenvolvidas no contexto escolar por todos os alunos entrevistados, apesar de reafirmar a hipótese da pesquisadora de que a escola realmente se constitui num ambiente privilegiado ao desenvolvimento da escrita por todos aqueles que o frequentam, revela ainda uma visão de funcionalidade da escrita muito restrita. Grande parte dos alunos pesquisados consideram que a aquisição da leitura e da escrita se apresenta como uma necessidade mais para a escola do que para a vida.

Os alunos da referida pesquisa expressaram de forma marcante que as ações de ler e escrever se constituíam mais importantes para as questões escolares, tais como: conseguir copiar do quadro, realizar a atividade que a professora enviava para ser realizada no contexto familiar, ler o caderno para recordar sobre o que foi escrito na lousa e para os estudos preparatórios para as avaliações, conseguir ser aprovado para o ano seguinte dentre outros, semelhantes. Mediante os relatos, fica explícita a concepção dos alunos pesquisados, de que a importância do uso da escrita estava relacionada apenas às atividades realizadas e propostas pela instituição escolar. Assim, fica evidente que o ato de ler e de escrever, muitas vezes, é visto pelos alunos de forma bem limitada, como simples condição para desenvolver as atividades, em sua maioria, de escrita propostas pela escola.

É ainda nesse sentido que se reafirma que as concepções, muitas vezes, norteiam as diferentes formas de agir dos sujeitos nos contextos em que atuam e, no caso da escola, não apenas dos adultos, mas também das crianças e dos jovens.

Mesmo permeando tantas ações humanas, especialmente comunicativas, a língua escrita em diversas práticas pedagógicas ou ainda em estudos que a possuem como tema central, muitas vezes é compreendida e ainda trabalhada apenas como um simples sistema simbólico, uma língua estática, estudada fora de seu uso e não como um ato cultural humano que se encontra em permanente movimento.

Sob essa ótica, a preocupação exagerada com a parte técnica da escrita, muitas vezes, conduz a trabalhos com a língua escrita descolada de seus sentidos e desprovidos de suas verdadeiras funções e diferentes possibilidades de usos. Sobre esse aspecto Marcuschi (2007, p. 46) aponta:

Como lembram Bledsoe e Robey (1993, p. 110), trata-se de resolver o dilema instalado entre o *potencial técnico* da escrita enquanto pode ser usada para produzir e transmitir uma mensagem de maneira eficiente e duradoura e suas *funções sociais* referentes ao modo como ela se adapta às diversas culturas e sociedades ou como é por elas apropriada em sua vida cotidiana. É o problema do letramento e seu alto potencial ideológico na sociedade. Sobre isso conviria refletir demoradamente com os alunos no trabalho escolar, chamando-lhes a atenção para os usos da língua na sociedade. (MARCUSCHI, 2007, p. 46)

As questões relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem da escrita, historicamente, foram passando por um percurso de mudanças e adequações às diversas concepções educacionais e a introdução do termo letramento, que separa o caráter social da língua escrita de seu caráter linguístico, acabou por acentuar ainda mais a exclusão

daqueles que estão imersos em um mundo letrado e que passam a ser classificados como iletrados.

Assim, em consonância com Goulart (2014), acredita-se que da mesma forma que os vários programas de aceleração da aprendizagem¹⁰, a utilização deste termo se configurou como mais um elemento de caráter compensatório, numa sociedade do consumo, como a nossa, onde a cultura escrita também é consumida.

Nesta perspectiva, considera-se também desnecessária a utilização do termo letramento, pois esse uso pode apresentar uma contribuição para o aumento da defasagem escolar ao invés de reverter o quadro de fracasso que vem sendo vivenciado por muitos alunos brasileiros. Assim como a autora acredita-se que,

A dicotomização talvez esteja servindo para, mais uma vez, esvaziar o conteúdo do termo alfabetização em seu sentido político, situado historicamente. E para perpetuar as diferenças de conhecimentos que grupos sociais populares levam para a escola como insuficiências que acarretam dificuldades, que precisam ser compensadas. (GOULART, 2014, p. 49).

Ainda sobre o uso do termo, Marcuschi (2007, p. 46) questiona a pertinência da sua utilização nos estudos sobre a língua pela própria incerteza que ainda paira sobre o seu campo de abrangência, que vai muito além dos estudos linguísticos.

Alguns autores (como a Escola de Lancaster) acham que o letramento não é sequer uma questão tipicamente linguística, e sim social e política; outros o vêem como um problema linguístico, como Hasan (1996) e Halliday (1996), embora reconheçam que há aspectos tipicamente políticos, sociais e cognitivos envolvidos. De fato, hoje não é mais possível investigar questões relativas ao letramento como prática da leitura e da escrita na sociedade, permanecendo apenas no aspecto linguístico sem uma perspectiva crítica, uma abordagem etnograficamente situada e uma inserção cultural das questões nos domínios discursivos. Investigar o letramento na sua relação com a oralidade é observar práticas linguísticas em situações em que tanto a escrita como a fala são centrais para as atividades comunicativas em curso.

Mediante todas as questões expostas, a partir deste momento, no decorrer deste estudo, será utilizada a palavra alfabetização para se referir ao processo de ensino e de

¹⁰ Termo atribuído ao programa instituído em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC) visa corrigir a distorção do fluxo escolar, ou seja, a defasagem entre a idade e a série que os alunos deveriam estar cursando. Essa distorção geralmente está ligada à repetência e à evasão escolar, considerados os principais problemas da educação nacional. A correção do fluxo escolar é entendida como uma questão política pois a partir dela surgem políticas ou planos educacionais determinados, como a aceleração de aprendizagem. Através do programa o MEC coloca disponibiliza aos estados e municípios recursos para a reprodução do material didático e para a capacitação dos professores que nele atuam. Aulas via TV (teleeducação), incluindo o modelo Telecurso 2000, têm sido usadas nas turmas de aceleração.

aprendizagem da língua escrita entendendo que esses processos só se concretizam por meio de relações sociais e também se constituem pelo caráter linguístico. Portanto, a palavra letramento não será utilizada, devido ao entendimento de que a essência da língua escrita é a linguagem em uso.

A alfabetização é um período propício para a participação em experiências que incentivarão o aluno a querer a aprender e a se desenvolver cada vez mais. O processo de alfabetização se configura como primordial para a realização de mudanças significativas no desenvolvimento infantil tendo em vista que, por meio dele e a partir dele, os alfabetizandos terão possibilidades de acesso a diferentes culturas.

Ao dominar a língua escrita, assim como quando começa a falar, a criança passa a se envolver também em atividades que antes não se envolvia por meio de um recurso que até então ela não dominava. A alfabetização então se define como um momento de novas possibilidades de aprendizagens e consequentemente de novos processos de desenvolvimento pelo fato de ela conseguir um novo canal de comunicação com o mundo onde habita, por meio do seu acesso à cultura escrita que possui uma conotação ampla, que vai muito além da simples decifração de símbolos. Para Britto (2005, p. 15),

Cultura escrita implica valores, conhecimentos, modos de comportamentos que não se limitam ao uso objetivo do escrito. Entre os tópicos próprios de investigação e intervenção nesta área estariam: a relação da escrita com o desenvolvimento; a inter-relação escrita/oralidade; as demandas por habilidades cognitivas e o modo de produção atual.

Mesmo considerando a apropriação da língua escrita tão importante quanto a conquista da língua oral, é preciso ressaltar que ambas possuem suas semelhanças, mas acima de tudo possuem também suas peculiaridades, em que o uso da escrita não apenas demandará uma abstração maior do que o uso da fala como também exigirá da criança uma maior percepção do uso de sua própria fala, do que tinha antes de dominar a língua escrita. Vigotski (2009, p. 317), ao discutir sobre a manifestação da linguagem interior por meio da escrita, afirma

[...] a linguagem interior é cheia de idiotismos. O contrário que acontece com a linguagem escrita: aqui a situação deve ser restaurada em todos os detalhes para que se torne inteligível ao interlocutor, mas desenvolvida, e, por isso, o que se omite na linguagem falada deve necessariamente ser lembrado na escrita. Trata-se de um linguagem orientada no sentido de propiciar o máximo de inteligibilidade ao outro [...] linguagem para o outro, requer da criança operações sumamente complexas de construção arbitrária do tecido semântico.

Portanto, a aprendizagem da língua escrita, conseqüentemente, provoca um desenvolvimento cognitivo por ampliar as experiências infantis através do domínio e da utilização cotidiana deste novo instrumento cultural.

Consciente dessa responsabilidade e ainda em consonância com Bakhtin (2003) e com Volochínov (2014, 2017), compreende-se também que o trabalho com o ensino dos atos culturais de ler e escrever, que são atos que se encontram na linguagem, podem e devem ser apropriados com vistas ao desenvolvimento do psiquismo humano, da formação humana. Nessa perspectiva, a alfabetização é concebida como um processo que vai muito além do simples reconhecimento de letras que sirvam para nomear os elementos do mundo, mas sim é um processo fundamental para o desenvolvimento do aluno como instrumento para sua formação humana, em que por meio dele os sujeitos são capazes de se transformarem, inferindo em seus próprios processos de formação, por meio de sua apropriação e utilização. Britto (2005, p.17) afirma

Aí está um desafio difícil: inserir a criança no mundo da escrita é mais que alfabetizá-la se entendermos por alfabetização apenas o domínio do código; ou é iniciar a alfabetização, se compreendermos por alfabetização a inclusão em um universo cultural complexo em que a escrita aparece como mediadora de valores e de formas de conhecimento.

Em consonância com o autor, compreende-se a alfabetização como um desafio, no entanto, com a mesma intensidade de sua complexidade ela também é entendida como potencializadora de processos de transformação. Processos estes que possibilitam ao aluno, aprender a se autotransformar por meio do acesso efetivo ao mundo da escrita tendo condições de pensar, crescer e se desenvolver por meio dos mais diversos usos da língua escrita em todos os contextos de sua existência.

Enfim, o desafio necessário a se enfrentar é o desenvolvimento de processos de alfabetização que possibilitem aos alunos, durante a aprendizagem da língua escrita refletir, significar, expor, criticar, apontar seus pontos de vistas, negociar situações, enfim, que oportunizem as crianças a vivenciar esse processo de forma significativa e também consigam se ressignificar por meio do domínio desta forma de linguagem presente tão fortemente nas sociedades letradas. Dessa forma, à medida que vão se apropriando do conhecimento sobre a língua escrita, ao mesmo tempo em que se apropriam do objeto que é da cultura, elas se transformam e ao mesmo tempo a transformam.

Nessa perspectiva, acredita-se que o processo de aprendizagem da língua escrita deveria ser considerado como “[...] a conquista de uma nova linguagem e não como o domínio de um código de transposição recíproca entre letras e fonemas.” (BAJARD, 2012, p. 11). Ler e escrever são ações culturais relacionadas à construção e compreensão de enunciados, concretizadas por meio das relações dialógicas carregadas plenamente de sentido, logo, compreender é dialogar. Entende-se que o alcance de uma alfabetização que oportunize uma apropriação da língua escrita por meio do diálogo com significação só pode se concretizar por meio de um trabalho com uso dos diferentes gêneros presentes na sociedade, de forma que haja espaço tanto para a construção como para a compreensão de enunciados concretos, coerentes e significativos. Mas lamentavelmente, o que prevalece nos anos iniciais das escolas brasileiras é um ensino de uma técnica, desprovida de sentido, realizada com base na correspondência entre sons e letras. Conforme denuncia Smolka (2012, p. 48),

[...] o ensino da escrita tem se reduzido a uma simples técnica, enquanto a própria escrita é reduzida e apresentada como uma técnica, que serve e funciona num sistema de reprodução cultural e produção em massa. Os efeitos desse ensino são tragicamente evidentes, não apenas nos índices de evasão e repetência, mas nos resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação.

Considerando a premissa de que o ensino da língua somente se concretiza de forma qualitativa, se efetivado por meio de enunciados construídos e explorados através de situações discursivas com provocações de relações dialógicas no ambiente alfabetizador, não se considera possível a idealização de uma metodologia de ensino da leitura e da escrita limitado a explorações de letras, sílabas e palavras soltas. Nessa perspectiva e, coerentemente com os pressupostos teóricos que amparam o presente estudo, este ensino só poderia ser idealizado e efetivado com vistas a provocar os sujeitos a pensar sobre a escrita, estabelecendo relações significativas com ela e em seu uso, num contexto em que a presença permanente do diálogo é uma condição.

Nessa perspectiva, da necessidade de se propiciar condições favoráveis ao desenvolvimento da alfabetização com vistas a aprendizagens qualitativas que possibilitem avanços no processo de desenvolvimento infantil, é preciso que os processos de ensino sejam repensados, e é preciso ainda repensar o papel dos professores. Mello (2009, p.8) aponta que:

É o/a professor/a, ainda, quem – ao conhecer a importância da relação que a criança estabelece com a cultura para a sua apropriação – pode intencionalmente buscar as formas adequadas para provocar nas crianças o estabelecimento de uma relação com a cultura que favoreça o estabelecimento das máximas qualidades humanas nas diferentes etapas de seu desenvolvimento.

As reflexões apresentadas se configuraram como tentativa de se pensar uma diferente possibilidade de ensino da língua escrita que promova aprendizagens mais significativas, dialógicas e discursivas. Assim, considera-se que as tentativas de novas configurações metodológicas para o ensino da língua escrita se apresentam também como necessárias para o alcance de mudanças concretas.

O ensino da língua escrita para além de um simples domínio de um sistema deve ser visto e organizado de forma que aos alunos seja possível a atuação ativa nesse processo de forma que por meio dele, não apenas no início de sua escolarização, mas em todo o seu processo de escolarização ele se aproprie dessa língua tendo condições de utilizá-la como instrumento para sua formação humana, de forma que os sujeitos sejam capazes de se transformarem, inferindo em seus próprios processos de formação.

A língua escrita deve ser entendida em seus usos desde o processo de apropriação pelos sujeitos em contextos discursivos planejados para que as interações ocorram dialogicamente no contexto alfabetizador. Ao explicar a distinção entre texto e discurso, Fiorin (2012, p. 162) contribui com o debate apresentando como que o uso da língua escrita veicula um discurso já se constituindo um ato de reflexão e ainda de criação.

A distinção entre texto e discurso é necessária porque os procedimentos de discursivização são diversos dos de textualização, porque eles são objetos que têm modos de existência semiótica diversa: um é do domínio da atualidade, o outro, do da realização. Um é da ordem da imanência, o outro, da manifestação: o texto é a manifestação do discurso por meio de um plano da expressão, o que significa que um mesmo discurso pode ser manifestado por textos diversos. Por outro lado, certas relações que se estabelecem entre o texto e o discurso dão uma dimensão sensível ao conteúdo, porque ele não é apenas veiculado pelo plano da expressão, mas criado nele.

Tendo em vista que a alfabetização historicamente tem trilhado todos estes caminhos permeados por grandes equívocos e desencontros na tentativa de superação do fracasso dos alunos brasileiros, pode-se afirmar que atualmente vivemos uma crise de paradigmas em que os métodos ainda se encontram no centro das discussões práticas e teóricas.

Assim, uma proposta investigativa que possui como objetivo apresentar diretrizes para uma possibilidade metodológica de alfabetização, necessariamente precisa se concretizar à medida em que esse fenômeno se desenvolve concretamente, ou seja, nas condições reais em que acontece, pois de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, os processos psíquicos de ordem superior só podem ser estudados no seu desenvolvimento histórico. Desse modo, esta investigação buscou estudar o processo de alfabetização materializado a partir da utilização de textos construídos socialmente, revelando as concepções que subjazem a idealização dessa proposta, que se apresenta como uma possibilidade de alfabetização discursiva.

No sentido de esclarecer como se realizou o encontro com a temática, após explicitar as concepções que embasam o estudo, referentes à linguagem, ensino, aprendizagem e alfabetização, será realizada no capítulo que se segue, a contextualização do encontro com a metodologia vislumbrada como a mais pertinente para o alcance do objetivo desta investigação, do contexto investigado junto aos sujeitos participantes e de todo o percurso metodológico da pesquisa.

CAPÍTULO 3

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Acredito que dentro de cada professor sempre existirá, mesmo que ainda adormecida, uma alma com anseio de pesquisar. Pesquisar para melhor ensinar, pesquisar para ensinar a aprender, pesquisar para ajudar a desenvolver e mesmo sem querer ou ainda perceber, a se autodesenvolver. A atuação de professor exige estudo e pesquisa sobre os processos de desenvolvimento dos alunos para que nas relações, nas interações, eles se desenvolvam.

Foi nessa perspectiva que a presente pesquisa se realizou considerando as singularidades que envolveram o objeto de estudo, o contexto investigado e os sujeitos participantes. Dentro de uma abordagem de pesquisa qualitativa e à luz das teorias que fundamentaram esse estudo, os dados foram analisados com a certeza de que os caminhos percorridos foram permeados pela subjetividade dos sujeitos e especialmente da pesquisadora.

Com o intuito de apresentar os pressupostos teórico-metodológicos do estudo, esse capítulo se refere à exposição das escolhas metodológicas no percurso investigativo bem como suas justificativas, a contextualização da escola-campo e caracterização dos sujeitos participantes no momento histórico e cultural em que ocorreu a coleta de dados e a apresentação da proposta de intervenção com a respectiva construção do instrumento de coleta de dados.

3.1- A procura da metodologia: pesquisa de intervenção

Muitas vezes, na produção do conhecimento científico, o que se coloca no centro dos estudos são as certezas, mas na verdade, o que possibilita ao pesquisador conhecer um pouco de seu objeto de estudo e a se conhecer melhor são as dúvidas. São elas que nos impulsionam a pensar em diferentes maneiras de fazer o que fazemos sempre da mesma forma, de um novo jeito. A incerteza do conhecimento, comumente vista como uma limitação, pode se configurar como uma nova possibilidade de melhor compreender tanto sobre o mundo pesquisado como sobre o próprio pesquisador.

O ato de estudar o objeto é a forma de o cientista se conhecer, sendo assim, isso estaria diretamente relacionado à ação de autoconhecimento. De acordo com Santos

(2008, p.85):

No paradigma emergente, o caráter autobiográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido. A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. No futuro não se tratará tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos.

O produto do conhecimento e o ato de conhecer se definem de uma maneira indissociável, situando o pesquisador e seu objeto de estudo numa relação significativamente íntima e dialética.

Nessa perspectiva, tem-se a convicção de que as experiências humanas podem contribuir para a construção de novos saberes teóricos e a teoria pode provocar mudanças práticas na vida das pessoas. Assim, o presente processo de pesquisa para além das mudanças realizadas no grupo de 18 crianças certamente possibilitou também mudanças na pesquisadora, que permitem um novo olhar tanto para o objeto como para si mesma.

Ao analisar o desenvolvimento de pesquisa no contexto educacional, pode-se considerar que a realização destes estudos se configura como um desafio, à medida que na base teórica do contexto da educação, não existe um corpo epistemológico coeso e definido e ainda o seu campo é constituído por confluências de muitas disciplinas que às vezes auxiliam os profissionais da educação a entenderem melhor os processos escolares, mas por outro lado, às vezes, os direcionam ou ainda limitam a análise dos fenômenos educativos. Um exemplo clássico foi a maneira como as pesquisas do epistemólogo, psicólogo e biólogo, Jean Piaget, foi difundida no campo educacional e apropriada parcialmente pelos profissionais da educação. Por outro lado, as discussões teóricas advindas das várias áreas de conhecimentos sobre as práticas escolares, podem contribuir com possíveis avanços. De acordo com Graue e Walsh (2003, p. 44),

[...] a teoria é uma ferramenta que sustenta e restringe, simultaneamente a investigação. Ela fornece-nos uma perspectiva do mundo, mas essa perspectiva pode excluir outras. Todavia, sejam quais forem as suas limitações, a teoria continua a ser a ferramenta necessária sem a qual a investigação não pode progredir. Como qualquer ferramenta, é preciso saber usá-la. Como qualquer ferramenta, deve ser acrescentada ajustada sempre que necessário.

A diversidade de fatores que influenciam a educação escolar tem levado historicamente várias áreas, especialmente a psicologia, a produzir conhecimento na

tentativa de contribuir com a complexidade desse universo multideterminado, constituído pelas relações sociais vigentes e marcado por processos de exclusão e desigualdades, tão presentes em nossa sociedade.

A realização de uma pesquisa, independente da área em que se situa, somente se concretiza por meio de escolhas. Ao decidir realizar um processo investigativo, necessário se faz escolher o problema, o objetivo, os aportes teóricos, dentre as várias outras escolhas que envolvem esse processo. Nenhuma pesquisa é neutra e, muito menos, as escolhas que são realizadas em seu contexto. Daí o paradoxo existente no âmbito da pesquisa educacional, que, se por um lado existe a ausência de um corpo epistemológico único definido para a educação, por outro lado, contraditoriamente, essa mesma ausência é o que permite a riqueza de possibilidades de diálogos com outras áreas para além da pedagogia que proporciona uma visão do objeto de estudo por diferentes ângulos.

Pensando pontualmente nesse aspecto do diálogo entre as várias áreas de conhecimento, a educação pode ser vista como um campo de conhecimento que apesar de todas as suas peculiaridades, se constitui propício à materialização de investigações científicas empenhadas em compreender os diferentes aspectos do ensino e da aprendizagem tendo em conta contribuir com os processos pedagógicos.

Nesse mesmo sentido, esse estudo realizou as suas escolhas direcionadas às concepções presentes na constituição da pesquisadora e buscou dialogar com alguns teóricos de campos diversos, e em especial, pode-se destacar além dos pedagogos, alguns didatas, linguistas, filósofos, psicólogos, antropólogos e sociólogos.

Mesmo consciente das infinitas contribuições das pesquisas realizadas no campo da educação por pesquisadores de outras áreas, acredita-se que o desenvolvimento de estudos realizados, neste campo, por meio ou ainda juntamente com professores da educação básica, podem contribuir ainda mais para a reflexão sobre os problemas enfrentados hoje por aqueles que estão imersos nas salas de aula desse nível de ensino.

No entanto, existem inúmeros fatores que dificultam o processo de investigação, sobretudo em função das condições para a sua realização e divulgação. Vários estudos sobre a identidade da pesquisa do professor do ensino básico, como por exemplo, Gatti (2009), Imbernón (2009), Sacristan (1999), Nóvoa (1992) têm revelado as dicotomias que permeiam o assunto, estando ainda essa questão configurada de maneira obscura.

Independente dessa falta de clareza sobre o assunto, considera-se, em concordância com os autores citados, que a pesquisa educacional realizada por

professores da educação básica possui significativa importância, por considerar a proximidade que eles possuem com os problemas da educação escolar.

Os embates práticos e teóricos, referentes a todo o processo de escolarização, da mesma forma, são presenciados no âmbito específico da alfabetização, período escolar em que se desenvolve o “domínio ativo da escrita e da leitura” (MARCUSCHI, 2010, p. 22). O período da alfabetização, responsável por ensinar os atos culturais de ler e escrever, sofre também os seus dilemas. São dúvidas expectativas cotidianas e os constantes e ininterruptos desafios práticos e teóricos perpassados por distintas considerações advindas de diferentes campos de conhecimento. Arena (2007, p.1), ao analisar as relações estabelecidas comumente no contexto escolar, que muitas vezes se efetivam de forma contraditória, no processo de ensino da leitura afirma:

O tema não é novo, mas também não envelhece. É recorrente, persistente, incômodo, porque atravessa a história, a leitura, os comportamentos do leitor e a atuação do ato de ensinar, vinculado ao de aprender, nas relações sociais amplas e na instituição escolar, de modo específico. De outro, é provocativo porque atravessa áreas do conhecimento que trocam conquistas, avanços, mas que também se repelem veementemente: entre fonoaudiologia e educação; entre neurologia e lingüística, entre sociologia e psicologia; entre filosofia e literatura. [...] são tantos conceitos, tantas manifestações, tantas as opções, tantos os argumentos que parece tornar-se difícil encontrar novos caminhos para acolher a reflexão do pesquisador que insiste em estudar, ainda e sempre, leitura.

A análise do autor, mesmo direcionada especificamente ao ensino da leitura, pode ser estendida ao processo de alfabetização, na sua totalidade. A apropriação da língua escrita, por meio do domínio das ações culturais de ler e escrever, ensinadas no contexto escolar, é temática que apesar de há anos se encontrar no centro dos debates teóricos e práticos tem seus dilemas, seus embates e especialmente seus (des)encontros renovados à cada nova tentativa do docente por uma alfabetização que possibilite as crianças a ler e a escrever verdadeiramente.

Nesse sentido, tanto o ensino da leitura como o da escrita, se encontra permeado por todas essas influências das diferentes áreas de conhecimento, que muitas vezes ajudam, mas também polarizam as interpretações. Nessas idas e vindas, nesses embates e (des)encontros o “velho” tema, alfabetização, vem se constituindo num constante processo de rejuvenescimento no decorrer da história do ensino sistematizado da língua escrita, à medida que apresenta tantas mudanças, modismos e até diretrizes normativas que influenciam na sua forma de se efetivar nas salas de aula.

Foi com a consciência de pertencimento a essa longa história da alfabetização brasileira, da qual faço parte como alfabetizadora já há três décadas, nos embates e desafios constantes e nas pistas apresentadas pelas crianças com as quais convivi que surgiu a idealização e a decisão de desenvolver uma pesquisa que interviria nos processos de alfabetização dos alunos. Proporcionar um ensino em que as crianças pudessem aprender a ler e a escrever de uma maneira mais significativa e mais dialógica, numa perspectiva discursiva, por meio de textos, se configurou, num primeiro momento, como uma dúvida, como uma hipótese antiga e ainda como um verdadeiro problema.

Foi nessa perspectiva, de sentir a necessidade de investigar sobre uma possibilidade de alfabetização diferente da realizada até então em minhas práticas que me deparei com o problema: *É possível alfabetizar crianças de cinco e seis anos de idade utilizando apenas textos socialmente construídos?* Mediante esse problema e o desejo de pensar sobre uma diferente e mais qualitativa forma de ensino e aprendizagem da língua escrita é que surgiu a necessidade de desenvolver uma pesquisa que viesse intervir na realidade pedagógica. Necessidade esta, que já acompanhava há tempo a pesquisadora, originada tanto por meio de seu conhecimento, como de seu autoconhecimento e ainda seu *autodesconhecimento*. Segundo Santos (2008, p. 92),

Duvidamos suficientemente do passado para imaginarmos o futuro, mas vivemos demasiadamente o presente para podermos realizar nele o futuro. Estamos divididos, fragmentados. Sabemo-nos a caminho, mas não exatamente onde estamos na jornada. A condição epistemológica da ciência repercute-se na condição existencial dos cientistas. Afinal, se todo o conhecimento é autoconhecimento, também todo o desconhecimento é autodesconhecimento.

Sendo assim, investigar as relações entre a alfabetização e os gêneros textuais, com vistas à proposição de uma possibilidade metodológica para o ensino da língua escrita, objeto de estudo desta pesquisa, se configurou como tarefa de conhecimento e autoconhecimento de maneira instigante e ao mesmo tempo desafiadora. Apesar de todos os desafios, a realização desse estudo, pelas descobertas e reflexões suscitadas sobre o processo de alfabetização e as infinitas possibilidades de trabalho com textos construídos socialmente, já oportunizou, em seu desenvolvimento, grandes *diálogos*, em termos bakhtinianos, que foram muito frutíferos para minha constituição como pesquisadora e como alfabetizadora.

Mesmo consciente das limitações singulares que cada pesquisa possa apresentar, o estudo se constituiu como oportunidade de estabelecer diferentes diálogos e se

configurará como possibilidades de novas reflexões, para além das já estabelecidas, com diferentes leitores envolvidos ou interessados pela mesma temática. De acordo com Freitas (2002, p. 216),

A mais modesta das teses representa mais uma contribuição ao saber, seja pela inédita perspectiva que explora, seja pelo novo olhar que lança sobre uma bibliografia clássica, ela significa sempre mais uma possibilidade de provocar insights. Tem-se ainda que considerar que a tese é parte indissociável da formação de um pesquisador [...].

Baseada nessa convicção de que ao final da realização de uma tese o pesquisador sempre se apresentará melhor do que quando a iniciou e de que no diálogo com outras formas de conhecimento pode-se apresentar contribuições sobre a temática envolvida, é que se realizou o presente estudo que se propôs a investigar uma questão que se apresenta de maneira muito especial para a pesquisadora, que é o processo de alfabetização. Conforme já anunciado, a investigação situou-se no campo da abordagem qualitativa, pois esta se apresenta pertinente à natureza do objeto de pesquisa: a alfabetização. Nas pesquisas qualitativas, são trabalhados dados subjetivos, crenças, valores, opiniões, fenômenos, hábitos. Para Minayo (1994, p. 21-22),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Mediante a definição de investigar o processo de apropriação da língua escrita pelas crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, surgiu a necessidade de realizar o estudo na medida em que esse processo fosse desenvolvido, em condições reais, pois, conforme já ressaltado, a pesquisa se amparou nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que prevê o estudo dos processos psíquicos de ordem superior apenas no seu desenvolvimento histórico. Sendo assim, o estudo buscou investigar o processo de aquisição da língua escrita pelas crianças por meio de um trabalho com gêneros textuais, no decorrer de um ano.

Ainda em consonância com a Teoria Histórico-Cultural, o homem é considerado um sujeito que é construído pela sua própria história e capaz também de construí-la. O homem só se torna humano pelo contato com o outro na apropriação das características humanas.

Nessa perspectiva, considera-se que o processo de humanização ocorre sempre na interação com os outros e, no caso do contexto escolar, o professor representa uma figura responsável pelos processos de humanização de seus alunos. Através do planejamento e organização das aulas, o professor pode intencionalmente desenvolver um ensino que provoque avanços no desenvolvimento de seus alunos por meio das aprendizagens configuradas nas situações escolares.

No contexto alfabetizador, da mesma forma, o professor se apresenta como o mediador responsável pelas relações que os alunos estabelecerão na escola com a língua escrita bem como pelos possíveis avanços desse processo. A alfabetização pode se desenvolver de diferentes maneiras e a forma de condução desse processo interfere de maneira significativa na qualidade das relações estabelecidas entre a criança e os atos de ler e de escrever. Vigotski (1995 p. 201) colabora com a reflexão sobre a apropriação da escrita como um instrumento social, pois para ele

[...] a escrita deve ter sentido para a criança, deve ser provocada por necessidade natural, como uma tarefa vital que é imprescindível. Unicamente não estaremos seguros de que a escrita se desenvolverá na criança não como um hábito de mãos e dedos, mas como um tipo realmente novo e complexo de linguagem.

Considerando-se então, a alfabetização e a humanização dos sujeitos, o estudo se situou dentro da abordagem qualitativa de pesquisa educacional amparado nas concepções bakhtinianas e nos aportes da Teoria Histórico-Cultural, especialmente em Vigotski, ponderando a importância desse aporte teórico para o desenvolvimento de pesquisas educacionais a partir da relação dialética entre objeto e método. Escolher um método para pesquisar qualquer aspecto da educação se configura como um convite desafiador à reflexão pelas características complexas e variáveis que esse campo de conhecimento envolve. Apesar disso, tem-se a consciência das variadas contribuições de grandes pensadores que historicamente se dedicaram a pensar, nos diferentes aspectos da educação. De acordo com Grass (2017, p. 39),

Pensar no método na pesquisa educacional traz à tona várias reflexões, especialmente porque o assunto está imerso num longo caminho de resultados significativos na área, na prolifera história da pesquisa educacional no Brasil, e nos inúmeros esforços de grandes pensadores, pedagogos, psicólogos, filósofos, sociólogos e de todos aqueles que de diversas formas ocuparam e ocupam o lugar do educador.

Esse convite reflexivo quando direcionado para a análise dos aspectos da linguagem humana com os seus enunciados, voláteis, infinitos, “relativamente estáveis”

e em permanente transformação se caracteriza como um desafio, pelas infinitas possibilidades que oferece e pelos diferentes caminhos metodológicos que permite.

Mesmo consciente das infinitas possibilidades metodológicas para o desenvolvimento de um trabalho nessa abordagem, a metodologia selecionada e utilizada foi a pesquisa de intervenção pedagógica.

Essa escolha se deu devido à conclusão de que para o alcance do objetivo seria necessária uma metodologia que permitisse não apenas a participação da pesquisadora no contexto investigado, mas que, fundamentalmente, possibilitasse intervenções pedagógicas realizadas nos processos de alfabetização dos sujeitos participantes. Rocha e Aguiar (2003, p.72) apontam as possibilidades de contribuição desta forma de investigação:

A pesquisa-intervenção vem viabilizando trabalhos de campo que colocam em análise as instituições que determinam a realidade sócio-política e os suportes teórico-técnicos, construídos no território educacional. Não há, portanto, o que ser revelado, descoberto ou interpretado, mas criado.

A pesquisa de intervenção foi a que mais se aproximou do tema selecionado e seus objetivos, pois ela permite a inserção do pesquisador no contexto escolar e possibilita a interação dos aspectos teóricos com os práticos, que foram almejados no período de idealização.

Nesse sentido, a pesquisa de intervenção foi vislumbrada como ferramenta metodológica para a idealização, o planejamento e a efetivação do processo investigativo, se configurando não apenas como a metodologia mais adequada para o processo, mas também como a mais condizente com o aporte teórico com o qual a pesquisadora se identifica, que são as teorias vigotiskiana, baktiniana e volochinoviana.

Pelo fato de o estudo se amparar fundamentalmente nas teorias de Vigotski, Bakhtin e Volochínov, foi almejada uma metodologia que proporcionasse a interação e os processos discursivos, enfatizados como importantes para o desenvolvimento e a constituição humana nas reflexões destes teóricos. No entanto, considera-se pertinente o esclarecimento sobre a conotação dada ao termo intervenção no presente estudo, que se encontra em consonância com os pressupostos dos referidos autores, especialmente Vigotski e Bakhtin. Segundo Freitas (2009, p. 5),

Relendo Bakhtin vejo que em seus textos a palavra *intervenção*, como em Vygotsky, também não está presente explicitamente, mas toda orientação que confere à pesquisa é que ela possibilite uma compreensão ativa geradora de uma resposta: um encontro dialógico e transformador entre dois sujeitos. Bakhtin também se refere aos

termos descrever e explicar, tomados da hermenêutica de Dilthey, criticando a explicação quando ela se apresenta monológica, isto é quando é imposta por um único sujeito ativo: aquele que explica. (Grifo da autora).

A leitura realizada por Freitas revela a conotação dada ao termo *intervenção* nesse estudo. Foi em concordância com essa forma de *intervir*, no sentido de dialogar, transformar e compreender por meio do processo investigativo, à luz dessas teorias que se deu a escolha da metodologia que melhor contribuísse com o seu desenvolvimento. Mediante essa expectativa e na busca pela “compreensão ativa geradora de uma resposta: um encontro dialógico e transformador”, ressaltado pelos teóricos Bakhtin e Vigotski, é que a pesquisa de intervenção foi idealizada e se efetivou.

Freitas (2009, p. 5-6) ainda contribui com a discussão ao apontar os diferentes sentidos construídos por Vygotsky e Bakhtin em relação aos termos *descrever* e *explicar*,

À primeira vista parece que estão se opondo: Vygotsky enfatiza que descrição precisa ser completada pela explicação e Bakhtin insiste que o homem não pode ser objeto de explicação mas sim de compreensão. Entretanto, ao penetrar mais fundo em seus enunciados, vejo que Vygotsky ao se referir ao ato de explicar que vai à gênese das questões e busca a compreensão das relações entre os elementos que as constituem pode estar se aproximando do que Bakhtin chama de descrever, que para ele, se constitui em um movimento compreensivo. O elemento comum entre ambos pode, portanto, ser a preocupação com a compreensão em profundidade, aquela que atua a partir do diálogo com o outro levando a um movimento transformador.

Nessa perspectiva, a pesquisa de intervenção se definiu como a melhor alternativa pelo fato de possibilitar que fossem realizadas intervenções nos processos dos sujeitos não num sentido de realização de interferências para medir, calcular, impor uma nova realidade, mas especialmente no sentido de proporcionar uma ressignificação, uma transformação em todos os sujeitos envolvidos, tanto na professora-pesquisadora como nos alunos, ou seja, no sentido relacional, dialógico, com vistas a descobertas para todos os envolvidos. Freitas (2009, p. 7), ao socializar os estudos realizados com seus pares, apresenta o conceito de pesquisa de intervenção referindo-se ao sentido da palavra *intervenção* da seguinte forma:

[...] concebendo a intervenção no interior da perspectiva histórico-cultural como “mudança no processo” “transformação” “ressignificação dos pesquisadores e do pesquisador” “ação mediada”, “compreensão ativa”. Realmente em nossas contínuas discussões e reflexões temos chegado à conclusão de que não se trata de intervir para obter resultados mensuráveis. A pesquisa nesta abordagem está centrada no processo, na relação entre os sujeitos, relação dialógica

que portanto provoca compreensão ativa de seus participantes. Compreensão ativa que para Bakhtin é geradora de respostas, de contra-palavras. Na relação entre sujeitos, que caracteriza esse tipo de pesquisa, a compreensão ativa mostra o objetivo que se busca perseguir.

Pode-se afirmar que a professora-pesquisadora, no seu processo de descobertas, junto aos sujeitos, acerca da apropriação da língua escrita e desenvolvimento da língua oral, sofreu muitas intervenções durante todo o percurso, talvez dentre todos os sujeitos seja aquele que mais sofreu intervenções, ou ainda, em consonância com as palavras da autora, “mudanças no processo”, “ressignificações”, “compreensão ativa”.

Foi dessa forma que a presente pesquisa de intervenção se amparou nessa abordagem dialética de Vigotski e Bakhtin possibilitando nas interações entre os participantes através da linguagem as recíprocas transformações entre os seus sujeitos. Nesse mesmo sentido, Volochínov corrobora com os objetivos da pesquisa uma vez que considera que “A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro [...] A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor.” (VOLOCHÍNOV, 2017, p. 205). E por meio dessa ligação, para além de me “ligar ao outro”, eu me dou forma, me “compreendo” e sou capaz de me “ressignificar”.

Foram a partir dessas premissas que a pesquisa se configurou como um lugar de produção de linguagem por meio dos diferentes usos da língua e ainda um espaço propício à circulação de discursos, à comunicação e à constituição de todos os sujeitos participantes do processo.

Definida a metodologia para o desenvolvimento do trabalho, deparou-se com a necessidade de definição dos sujeitos, aqui concebidos como coautores do processo, sujeitos históricos, culturais e singulares. Sujeitos que além de se autotransformarem pelos desenvolvimentos de suas linguagens contribuíram para o desenvolvimento e para a transformação de seus pares e da professora-pesquisadora por meio de todos os processos comunicativos estabelecidos dentro e fora do contexto escolar. Para Leontiev (1978, p. 273),

A comunicação, quer esta se efetue sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade.

A citação acima reafirma o poder da comunicação humana, seja ela com os outros que fazem parte do nosso cotidiano, com os outros que não nos comunicam verbalmente, mas que são e estão presentes em nossas vidas e ainda com os outros que

habitam os nossos pensamentos. São eles, com suas presenças físicas ou ideais que nos auxiliam em nossa caminhada desenvolvimental. Foi com vistas à potencialização dessa comunicação, verbal e mental, impulsionada pelas experiências de interlocução dos sujeitos com os textos e as possibilidades comunicativas encontradas e exploradas no contexto investigativo que se deu esse trabalho. Por meio da escola-campo e dos sujeitos que por um período especial por ela passam, é que foi oportunizada a mim vivenciar as situações de professora-pesquisadora.

A presente pesquisa de intervenção se desenvolveu tendo como centro de investigação o processo de alfabetização em uma sala de 1º ano da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU) – Colégio de Aplicação da UFU.

A escola-campo em que o estudo foi realizado é a mesma em que a pesquisadora atua como professora, desde 2010, ano em que iniciou sua trajetória na escola, pela aprovação em concurso público, para o cargo de professora efetiva na área de Alfabetização Inicial do 1º Ciclo.

Portanto, os sujeitos participantes da pesquisa foram todos os alunos matriculados no ano de 2016 para cursar o 1º ano em que a pesquisadora era professora regente, no momento histórico e cultural em que se deu a coleta de dados.

A ESEBA/UFU, como todos os outros 16 Colégios de Aplicação (CAPs) existentes no país, possui as suas especificidades. A forma de ingresso dos alunos, por exemplo, é uma dessas. Enquanto em alguns CAPs, a forma de ingresso é por meio de exames de seleção dos alunos, na ESEBA/UFU, assim como em alguns colégios de aplicação do país, o processo seletivo dos alunos é por sorteio público de vagas, o que possibilita o acesso a alunos pertencentes a todas as classes sociais. Sendo assim, o público atendido pela escola apresenta uma diversidade sócio-econômica muito grande, fato que se configura como uma riqueza sócio-cultural para todos que fazem parte desse contexto, além de ser, uma forma mais democrática de ingresso.

Outra característica que deve ser ressaltada é que pelo fato de ser uma escola de aplicação da UFU, dentre as escolas públicas do município, ela se apresenta como uma das mais almeçadas pela população, por isso mesmo, a taxa de evasão é praticamente nula. Os alunos permanecem na escola desde a Educação Infantil até o final do Ensino Fundamental.

A turma pesquisada tinha 16 alunos sem deficiência e 2 com deficiência. Esse universo da turma investigada, com 18 alunos, era composto por 9 meninos e 9

meninas, com idade de ingresso no 1º ano variando entre 5 anos e 6 anos e 8 meses. Essa variação se deu pelo fato do Edital de nº 001/2013/SE, referente à regularização de ingresso desses alunos, ter normatizado que a idade exigida para a entrada seria 4 anos, que poderiam ser completados em todo o decorrer do ano, tendo como data-limite 31/12/2014. Dessa forma, muitos alunos ingressaram na escola e cursaram grande parte do 1º período com 3 anos e outra parte já com os 4 anos completos. Sendo assim, no ano da pesquisa os sujeitos se encontravam também com essa variação em suas idades.

A composição tanto dessa turma, como das outras três turmas de 1º ano, no período da pesquisa, eram as mesmas desde o ingresso dos alunos na escola, ou seja, não houve processo de enturmação¹¹ nem na Educação infantil (do 1º Período para o 2º Período) e nem para a entrada dos alunos no Ensino Fundamental. Portanto, o 1º ano se caracterizou como o terceiro ano consecutivo em que os alunos dessas turmas estudaram juntos, não havendo mudanças nos agrupamentos.

As crianças iniciaram o 1º ano já representando a escrita por meio de letras, com exceção dos alunos com deficiência. No entanto, a maioria não reconhecia todas as letras do alfabeto e nenhuma delas, mesmo as que já reconheciam todas as letras não conseguiam representar alfabeticamente o pensamento por meio da produção escrita. Em relação à leitura, uma das crianças da turma iniciou o ano já com o seu domínio.

No início do ano letivo, foi realizada uma reunião com os responsáveis pelas crianças, com vistas a esclarecer sobre o processo investigativo bem como solicitar a autorização de participação dos alunos como sujeitos do estudo, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo 1). Para preservar a identidade das crianças, tanto dos relatos como das análises, optou-se por identificá-las pelas iniciais de nomes fictícios.

3.2- Percurso metodológico: a investigação realizada

No diálogo com as reflexões e ações delineadas historicamente sobre a relação do homem com a língua escrita, construída socialmente, e ainda com as experiências vivenciadas e refletidas no campo subjetivo, materializadas individualmente, é que se

¹¹O processo de enturmação se constitui na organização dos alunos ao final de cada ano com utilização de critérios pré-definidos por cada escola para organizar as turmas do ano posterior. Na ESEBA/UFU, o processo de enturmação da Educação Infantil para a Alfabetização Inicial varia a cada ano de acordo com as características das turmas.

manifestou o interesse de realizar uma diferente possibilidade para o ensino da escrita. Esse processo de idealização só foi possível pelos diálogos estabelecidos com os estudos que o antecederam, e nessa mesma perspectiva, poderá futuramente dialogar com novas formas de se pensar a relação homem e escrita. Assim, considera-se pertinente mostrar no percurso metodológico, a apresentação das justificativas teóricas sobre as escolhas realizadas durante este percurso.

É em consonância com a teoria bakhtiniana que o trabalho leva em consideração a capacidade inerente do ser humano, de desde muito cedo poder pensar por meio dos diálogos e ainda entender que a verdadeira apropriação da língua escrita só pode se efetivar nas interações verbais, nas relações estabelecidas com os enunciados e não com as unidades da língua. “Todo enunciado é um diálogo e faz parte de um enunciado ininterrupto; por esse motivo, a linguagem é interação, é um fenômeno social, inseparável do fluxo da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2003, p. 90).

Sendo assim, o diálogo por meio das interações com o outro se concretiza através do que vemos, ouvimos, falamos, lemos, escrevemos e pensamos. Todas essas ações fazem parte deste *enunciado ininterrupto* que é também dialeticamente construído por essas ações. Por isso, o estudo se ampara na convicção de que são através dos enunciados que os homens colocam em ação a sua capacidade de atribuir sentido compreendendo e fazendo ser compreendido.

Partindo então deste pressuposto, é que a apropriação da língua escrita não se define como um simples processo mecânico de correspondência entre grafemas e fonemas. Contrariamente, tem-se a concepção de que ao aprender a ler e escrever a criança se apropria de uma prática cultural em que ela consegue atribuir sentido. O aluno só pode realizar uma leitura e construir uma escrita se for capaz de atribuir um sentido aos sinais gráficos que lê e aos que traça na folha. Assim como Mello (2010, p. 25), acredita-se que o aprendizado do uso da leitura e da escrita possui uma função comunicativa permeada de sentidos indo muito além da simples emissão e percepção de sons:

[...] um leitor, ao ler, busca a realidade e não os sons por trás da palavra escrita. Da mesma forma, um produtor de textos ao escrever busca registrar essencialmente sentimentos, informações, experiências vividas e não os sons de palavras que representam essas experiências.

Os momentos discursivos são os reais promotores de atitudes de produção de sentidos. As crianças se desenvolvem na medida em que atribuem sentido ao que

aprendem e o processo de uma alfabetização significativa só pode ser concretamente realizado por meio da construção permanente de sentidos. Construção esta que é facilitada ou ainda promovida quando feita sobre os enunciados reais.

Assim, no contexto escolar, através de ações que permitam o alcance desse processo de forma colaborativa e dialógica em um movimento de constante interação social, as crianças podem desenvolver seus processos de alfabetização, numa perspectiva discursiva, contextualizada e conseqüentemente mais dialógica. Processo este em que o professor ocupa um papel primordial na organização do ensino, influenciando de forma marcante na apropriação da língua escrita e da cultura humana. Por esse entendimento é que se optou por um trabalho que partisse do texto, acreditando que no contato com ele, o leitor infantil procura entendê-lo na sua composição total, com vistas à procura de um sentido.

O texto, historicamente, se configura como a forma mais sublime de expressão humana, apresentando a capacidade de transmitir por meio de registros dos homens os pensamentos, os sentimentos e os modos de ser dos humanos. Jolibert (2006, p. 183) ao abordar os processos de ensino e de aprendizagem da língua escrita por meio do contato com textos, ressalta que:

O leitor procura, desde o início, o sentido do texto, utilizando – para construí-lo – diferentes processos mentais e coordenando muitos tipos de indícios (contexto, tipo de texto, título, marcas gramaticais significativas, palavras, letras, etc.). Na escola, ler é ler “de verdade”, desde o início, textos autênticos, completos, em situações reais de uso e relacionados aos projetos, necessidades e desejos em pauta.

Diferentemente de um trabalho realizado com o foco nas partes menores da escrita ou ainda que objetivasse apenas a apropriação das características formais do texto, de maneira estática, os gêneros textuais foram utilizados como instrumentos para o desenvolvimento da alfabetização de forma dinâmica e em seu uso, estando atrelado às situações vivenciadas no cotidiano dos sujeitos da pesquisa. Bakhtin (2003, p. 262) afirma,

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Um trabalho realizado a partir dos gêneros textuais possibilita, que durante o processo de aprendizagem, seja explorado o funcionamento do texto, inserido em uma

situação comunicativa real. Por serem os gêneros textuais, instrumentos utilizados na sociedade em seus mais diversos contextos, eles se configuram como importante recurso pedagógico para a efetivação desta pesquisa do tipo intervenção. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros na escola podem estabelecer uma relação particular com as práticas de linguagem por colocar os alunos em “situações de comunicação que sejam próximas de verdadeiras situações de comunicação que tenham sentido para eles”. Portanto, assim como os autores, acredita-se que os gêneros possam ocupar, na escola, um lugar de “objeto a ser analisado”. Schneuwly e Dolz (2004, p. 76) apontam que na situação específica da escola,

[...] há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais um instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, no espaço do “como se”, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, fictícia, uma vez que instaurada com fins de aprendizagem. (Grifo dos autores).

Desse modo, o trabalho com uma notícia, como um objeto de ensino, envolve a compreensão dos sujeitos sobre o uso deste gênero textual adaptado às práticas sociais, bem como a percepção de quais os tipos de discursos que são inseridos e circulados, neste determinado gênero, por meio do trabalho com a língua em sua realidade. Portanto, no âmbito deste estudo, o trabalho se concretizou através da vivência do gênero no contexto escolar, bem como a sua apropriação como uma atividade humana e não como um processo de ensino que levasse ao domínio de um conhecimento profundo do conjunto de normas e características de cada gênero.

Nesse sentido, a alfabetização, organizada tendo como principal recurso pedagógico os gêneros produzidos e circulados na sociedade, possibilita a vivência de práticas dialógicas de leitura e de escrita mais significativa e contextualizada. No contato com os textos em suas totalidades, com o oferecimento de seus inúmeros *sinais* e informações, os alunos conseguem abstrair o significado constituído em sua construção, atribuir suas diferentes e singulares possibilidades de sentido e ainda a expressarem parte de sua compreensão por meio da produção escrita. Compreensão essa que foi produzida através das diferentes experiências discursivas vivenciadas nas interações com os textos.

Nessa perspectiva, entendeu-se ainda que esses *sinais*, nomeados como *código*, por muitos dos teóricos utilizados no estudo, especialmente os linguistas, estão fortemente presentes nos textos, pois são eles que os constituem concretamente. No

entanto, o processo de atribuição de sentido dado pelos sujeitos no ato de ler, vai muito além da identificação desses *sinais*, sejam eles em forma de letras, pontos, acentos, símbolos ou palavras. O sentido atribuído e a apreensão dos significados pelos sujeitos aos escritos advêm do mundo real no qual estão inseridos, pois o contexto é considerado o que realmente possibilita os sujeitos apreender, tomar para si, a compreensão da mensagem escrita. Jolibert e Jacob (2006, p.184) afirmam,

Desde a primeira olhada, o suporte, o tamanho, o fato de ser manuscrito ou digitado, a silhueta dos blocos de texto se destacando do fundo, são informações preciosas para começar a entender um texto. Desde o primeiro momento, em função do contexto no qual encontramos um texto, podemos formular hipóteses de significado.

Foi nessa perspectiva que o trabalho priorizou a compreensão dos significados e atribuição dos sentidos por meio dos gêneros textuais. Somente o texto em sua integralidade, mensagens específicas direcionadas com um objetivo para determinados leitores, poderia oferecer essas “informações preciosas”, apontadas pela autora, aos leitores e escritores iniciantes.

Foi com esta convicção que a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho no contexto da alfabetização que partisse de gêneros textuais foi vislumbrada. Trabalho esse que pudesse garantir que o ensino da língua escrita se efetivasse em conexão com a vida social e em um contexto em que cada gênero trabalhado cumprisse seu verdadeiro papel de instrumento de comunicação e de formação da autonomia para os atos culturais de ler e escrever. Antunes (2007, p. 130) justifica a utilização de gêneros como objeto de ensino da Língua Portuguesa, com as seguintes afirmações:

O texto não é a forma prioritária de se usar a língua. É a única forma. A forma necessária. Não tem outra. A gramática é constitutiva do texto e o texto é constitutivo da atividade da linguagem. Sua exploração em sala de aula tem outras razões que deixar as aulas menos monótonas e mais motivadoras. Tudo o que nos deve interessar no estudo da língua culmina com a exploração das atividades textuais e discursivas.

Em consonância com a autora, considera-se que o texto pode se definir como um material importante quando se almeja um trabalho com o desenvolvimento da linguagem, seja qual for o aspecto a ser explorado, pois ele por si só, em sua essência, já é uma forma de manifestação da linguagem. E quando o objetivo se define como um trabalho com a apropriação da língua escrita, a adoção deste material se torna não apenas pertinente, mas ainda “prioritária”.

Numa perspectiva bakhtiniana, o texto não é visto como um produto fechado, mas sim é constituído pelas relações com o contexto social, pelos diálogos já estabelecidos através das leituras do autor que escreve expressando-as, e por isso mesmo, não é constituído apenas da voz de quem escreve, ou seja, do autor, mas se encontra permeado de outras vozes. Considera-se, ainda, que na interação com o texto, com o registro do outro já permeado de “outros”, o sujeito que lê tem a oportunidade de construir os seus sentidos que envolvem tanto as suas próprias experiências como as de quem escreveu o texto.

Sendo assim, a experiência do encontro entre leitor e texto promove um singular e permanente processo de constituição de sentidos vivenciado tanto por quem escreve como por quem lê.

Geraldi (1997, p. 166-167) contribui com discussão ao analisar a leitura de textos e os intrínsecos processos interlocutivos de produção de sentidos do leitor e do autor:

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e o outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos [...] É o encontro destes fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto [...] A produção deste, leitor, é marcada pela experiência do outro, autor, tal como este, na produção do texto que se oferece à leitura, se marcou pelos leitores que, sempre, qualquer texto demanda. Se assim não fosse, não seria interlocução, encontro, mas passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem contrapalavras: reconhecimento ou desconhecimento, sem compreensão.

Além do entendimento expresso no estudo sobre a relação humana com a escrita, como processo de atribuição de sentido nas experiências com os enunciados, foi ainda considerada nesta pesquisa de intervenção, a língua oral, como importante instrumento humano que se relaciona com a língua escrita mediante a sua funcionalidade e adequação às necessidades do dia a dia dos sujeitos.

A língua, tanto na modalidade falada como na escrita, é considerada um produto da história e da cultura humana. Ela se encontra permanentemente em movimento de forma que, por meio das relações sociais, os homens interagem uns com os outros, reconstruindo-a cotidianamente.

Nesse sentido, acredita-se que ambas modalidades, como atividades discursivas, na medida que são apropriadas pelos sujeitos, abrem várias possibilidades relacionais

sendo marcadas pelos seus usos e pelos espaços sociais em que passam a ser utilizadas. No entanto, mesmo mantendo uma relação muito próxima, tanto a fala como a escrita, se desenvolvem diferentemente e uma não é a representação da outra.

Marcuschi (2007, p. 58) colabora com esse pensamento, à medida que esclarece:

Certamente, não se trata de ver a fala como um simples “código oral” e a escrita como um simples “código gráfico” que codificam uma língua que estaria previamente pronta, homogênea e fixa. Quanto a isso, concordamos com Blanche-Benveniste (2004, p. 12 – 14) para quem tanto a língua falada como a língua escrita têm uma história e formas próprias, embora realizem o mesmo sistema abstrato. Mas elas são representações históricas mais ou menos independentes, e a escrita não é uma representação da fala. O próprio desenvolvimento histórico da escrita de cada língua segue uma linha de mudanças e adaptações que, na maioria dos casos, se distancia da pronúncia porque a fala segue outros caminhos.

Em consonância com o autor, partiu-se da premissa de que oralidade e escrita são diferentes e importantes instrumentos da língua. Uma não é mais importante que a outra e, conforme já afirmado, uma não é a representação de outra. Vale ainda ressaltar que no período da alfabetização os alunos já chegam falantes. Mesmo que ainda de forma mais limitada, no caso dos alunos que possuem deficiência que interferem no desenvolvimento da fala, com exceção dos alunos mudos, eles também conseguem se expressar por meio da oralidade. Então, pode-se afirmar que um dos maiores objetivos da alfabetização seja a apropriação da língua escrita e o desenvolvimento, a ampliação da língua oral. Foi com o foco sobre esses dois diferentes modos de uso da língua, a oralidade e a escrita, que o estudo almejou o desenvolvimento da linguagem dos sujeitos.

Tendo em vista que a linguagem é inerente ao homem e sendo composta também por meio da língua oral e da escrita, ambas as manifestações da linguagem permeiam as ações humanas e consequentemente são utilizadas em todas as áreas do conhecimento humano. Mediante essa convicção é que as escolhas pedagógicas foram guiadas pelos objetivos do estudo, não apenas no campo de conhecimento da linguagem, mas em todas as demais áreas de conhecimentos do currículo escolar e certamente essas atividades, realizadas em outras e diferentes áreas de conhecimento, também contribuíram com o processo de alfabetização dos sujeitos. No entanto, pelo limite imposto pelo próprio processo de sistematização da tese, serão aqui abordados apenas os aspectos com relação à linguagem, especialmente no que se refere à apropriação da língua escrita e ao desenvolvimento da língua oral.

Considerando todas as premissas acima apresentadas é que foi construído o instrumento de coleta de dados, o qual será descrito a seguir.

A proposta desta pesquisa foi organizada a partir da seleção de alguns gêneros textuais, para os quais foram planejadas sequências didáticas específicas que seguiram quatro eixos norteadores, os quais serão apresentados mais adiante. A organização das sequências didáticas idealizadas para cada gênero textual e norteadas pelos eixos compuseram o que se nomeou de *Planos de Ação*. Sendo assim, foram materializados sete *Planos de Ação*, sendo um para cada trabalho efetivado referente a cada gênero específico. Nessa organização cada *Plano de ação*, não apenas organizava a rotina escolar da sala pesquisada, mas também se constituía como o instrumento de coleta de dados.

Os gêneros textuais escolhidos para o trabalho da pesquisa foram: *Poemas*, *texto informativo*, *texto informativo-científico*, *Quadrinhos*, *Fábula* e *Contos de Fadas*. Diferentemente dos demais gêneros, para o trabalho com o texto poético foram selecionados dois títulos desencadeadores de dois trabalhos, sendo eles *Leilão de Jardim* de Cecília Meireles e *Você troca?* de Eva Furnari. O texto desencadeador *Leilão de Jardim* será apresentado, juntamente com suas análises, nos capítulos referentes à discussão dos eixos norteadores, no contexto desta tese.

Já os outros seis planos de ação foram sistematizados e apresentados no apêndice intitulado *Uma proposta metodológica para inserir crianças no mundo da cultura escrita*. Este material além de corroborar o que esta tese defende - a alfabetização só poderá ser significativa se oferecida de forma discursiva a partir de produções que circulam socialmente -, foi organizado com vistas a oportunizar outros alfabetizadores a conhecerem as possibilidades metodológicas de trabalho desenvolvidas com os gêneros textuais idealizadas neste percurso investigativo.

Ainda sobre os gêneros textuais trabalhados, vale ressaltar que o texto literário teve uma maior abrangência na seleção e materialização das atividades por se reconhecer o poder que uma história, uma poesia, uma fábula possui no campo do imaginário de um sujeito e de poder contribuir com a interlocução com outras realidades e, conseqüentemente, com a constituição humana por meio dos processos dialógicos. Smolka, (2012, p. 111) considera

[...] a literatura como discurso escrito, revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social; ao mesmo tempo, instaura e amplia o espaço interdiscursivo, na medida em que inclui outros

interlocutores – de outros lugares, de outros tempos – criando novas condições e novas possibilidades de troca de saberes, convocando os ouvintes/leitores a participarem como protagonistas no diálogo que se estabelece.

Foi então em consonância com esse pensamento que o gênero literário foi trabalhado com maior intensidade. Esse foi o único dos gêneros que teve dois *Planos de ação* realizados e ainda o mais ofertado propositalmente às crianças nas atividades do eixo leitura. No entanto, apesar dessa conotação dada à literatura, cada trabalho se constituiu de forma única para todos os sujeitos, alunos e professora-pesquisadora. Mesmo cada texto tendo suas ações orientadas pelos mesmos eixos norteadores e sempre à busca dos mesmos objetivos, cada sequência didática se concretizou de forma bem peculiar desenvolvendo apropriações específicas das singulares características que constituem cada gênero com suas formas e funções tanto na língua escrita como na oral.

A materialização do *Plano de Ação* referente a cada gênero textual se efetivou num período de tempo que variou de duas semanas a um mês e meio. Essa variação se apresentou em detrimento tanto do envolvimento da turma, como das adaptações do processo em relação às demais atividades referentes às outras áreas de conhecimento previstas no currículo da escola-campo e ainda por questões particulares do colégio de aplicação como greve, programação especial de semana da criança e festa julina.

Os *Planos de Ação*, compostos pelas sequências didáticas construídas de acordo com cada eixo norteador, se constituíram como instrumento de coleta de dados, à medida que eram, ao mesmo tempo, direcionadores do trabalho e adaptados a cada estudo realizado com um gênero textual específico.

A ideia de estruturar os *Planos de Ação* por meio de sequências didáticas teve como inspiração a proposta de Schneuwly e Dolz (2004), na qual os autores organizam as atividades escolares, de forma sistemática, com a finalidade de apropriação de um gênero em si. Apesar de ter se inspirado nesta proposta, a organização e materialização das sequências didáticas na presente pesquisa de intervenção se diferenciam da proposta dos autores à medida que não partem de uma produção escrita inicial dos alunos, como na deles, assim como não apresentam certa rigidez nos módulos planejados.

Além dessa, outras propostas teóricas e práticas também serviram de inspiração para a idealização e elaboração da proposta metodológica dessa investigação. Dentre elas, as que mais influenciaram foram *As estratégias de leitura* propostas por Elie Bajard (2012), bem como *a Proposta de canteiros* apresentada por Josette Jolibert

(1994) e também *Os questionamentos de textos* apresentados tanto pela autora como pelo autor e também por Jacques Bernardin (2003), sendo que este último inspirou ainda a elaboração de alguns recursos pedagógicos por meio da leitura de sua obra: *As crianças e a Cultura Escrita*.

Conforme já anunciado, no contexto de cada *Plano de ação* referente ao trabalho com o gênero textual específico, as sequências didáticas foram planejadas com base em quatro eixos norteadores que direcionaram a efetivação das atividades pedagógicas. Estes eixos foram assim denominados: *Contexto Extratextual*, *Texto Gráfico*, *Palavra e Leitura*.

Esta escolha se deu devido ao entendimento de que todo texto apresenta aspectos fundamentais da linguagem e da língua que possibilitam a dialogia provocada entre os alunos e o texto. Sendo assim, para a materialização destes aspectos, as sequências didáticas referentes a cada gênero textual foram organizadas dentro dos eixos, sob a forma de quadros que compuseram os *Planos de ação*.

O quadro abaixo representa o primeiro *Plano de ação* realizado com um dos textos poéticos.

Quadro 1: Plano de ação do texto poético: Leilão de jardim de Cecília Meireles

Eixo: Contexto Extratextual -Apresentar o <i>baú do tesouro</i>¹² contendo a obra de Cecília Meireles e anunciar que dentro dele tem algo que foi escolhido para a turma. -Mostrar a capa do livro, ler o título e estimular os alunos a imaginarem e expressarem suas hipóteses sobre o que imaginam que seja o assunto do texto. - Perguntar se conhecem a palavra: <i>leilão</i> e explorar o levantamento de hipóteses sobre o significado dela. - Realizar a leitura do texto. -Projetar o vídeo: <i>Leilão de Jardim</i>. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=i6i67jC2BsY. -Realizar perguntas sobre questões apresentadas no texto. -Oportunizar aos alunos que expressem suas opiniões sobre o texto e sobre a intenção da autora com aquela escrita. - Questionar os alunos de forma que reflitam sobre as características do texto (se descreve, narra ou apresenta uma opinião). -Dramatizar o poema <i>Leilão de Jardim</i> de Cecília Meireles para alunos de outras turmas e faixa etárias.
Eixo: Texto gráfico - Apresentar a obra de Cecília Meireles <i>Leilão de Jardim</i> como um poema, ampliado no porta-texto. - Realizar a leitura do poema observando os “contornos” que ele apresenta.

¹²O *baú do tesouro* foi um recurso utilizado na roda no momento da apresentação do texto aos alunos que imita o formato de um baú de tesouro.

- Chamar a atenção dos alunos para as características deste tipo de texto (É um texto que objetiva impressionar o leitor causando nele sensações, podendo variar a quantidade de versos e estrofes, com ou sem rimas).
- Questionar as crianças sobre a construção do texto: nome/título, quantidade de versos, formato das estrofes, presença de poesia, de rimas.
- Distribuir a atividade individual de seriação e colagem das estrofes, título e versos do texto na silhueta¹³ de cada parte, a partir da observação do poema ampliado.

Eixo: Palavra

- Chamar a atenção dos alunos, para o sinal (?) que se repete em todo decorrer do texto.
- Devolver a atividade individual de montagem da silhueta e solicitar que marquem o sinal de interrogação.
- Questionar se os alunos reconhecem o sinal de interrogação, bem como o porquê de aparecer sempre ao final da maioria das frases do poema.
- Propor a brincadeira dos alunos que quiserem ir à frente da sala falar uma palavra que escolheu do poema e fazer a tentativa de sua escrita.
- Pedir, após a escrita na lousa, que o aluno registre a palavra escolhida numa ficha para ser fixada na parede/cartaz da sala, no intuito de que seja montado um banco de palavras do texto.
- Disponibilizar as fichas com as palavras escolhidas e confeccionadas pelos alunos na roda e convidá-los para definirem juntos um critério de organização.
- Solicitar que cada aluno digite no computador conectado ao datashow um dos versos do poema para que observem especialmente o uso da barra de espaço.
- Distribuir para os alunos a figura do teclado para que localizem cada tecla e coloram de acordo com os comandos.
- Retornar ao texto ampliado e chamar individualmente os alunos para marcar os espaços que se apresentam entre as palavras.
- Projetar para os alunos o poema digitado em diferentes fontes de letra para que os alunos visualizem o mesmo texto de diferentes formas.
- Dividir a turma em duplas e para cada uma oferecer o texto *Leilão de Jardim* digitado em uma fonte diferente para que cada dupla faça as marcações dos espaços em branco entre as palavras.

Eixo: Leitura

- Expor na sala livros literários para que cada aluno escolha um título e faça a tentativa de leitura (na sala e/ou em casa).
- Realizar a roda de conversa sobre as leituras realizadas para que cada aluno exponha suas observações sobre a obra de maneira geral.
- Entregar diariamente leituras poéticas para que os alunos acompanhem junto à professora e em seguida façam uma discussão sobre o tema lido.
- Proferir a leitura de um livro literário na roda com o Tapete Mágico¹⁴ de uma a duas vezes por semana, promovendo o momento *É Hora da História*.

¹³ O termo silhueta foi empregado por Josette Jolibert e seus colaboradores em seus estudos sobre formação de crianças leitoras e formação de crianças produtoras de textos, publicados em 1994. A construção das silhuetas dos textos trabalhados nesta pesquisa de intervenção, se inspiraram no trabalho da referida autora, por isso no decorrer de todo o registro do presente estudo, o termo será utilizado para identificar o trabalho com a estrutura gráfica dos textos.

¹⁴ O Tapete Mágico foi um recurso construído pela professora/pesquisadora com o material emborrachado de EVA em formato de uma flor em que as pétalas indicam a escrita cursiva: É hora da história! Era utilizado no meio da roda de alunos sinalizando o horário de ouvir uma história.

- Realizar o empréstimo de livros na biblioteca com cada aluno para que possam levar a obra e ficar com ela por uma semana para ler com os familiares.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Todas as ações desenvolvidas em cada eixo temático serão explicadas, nos próximos capítulos. Dessa forma, ao explicar teoricamente o contexto Extratextual serão apresentadas as falas e as atividades usadas neste contexto, bem como suas análises, e assim sucessivamente.

Após a escolha dos eixos que embasaram todas as sequências didáticas idealizadas dentro dos *Planos de Ação* foi também definida a ordem em que eles foram trabalhados. As atividades sempre se iniciaram pelo *Contexto Extratextual*, em seguida eram trabalhadas as atividades do *Texto Gráfico* e, por último, as do eixo *Palavra*. O eixo *Leitura*, diferentemente, perpassou todo o processo de efetivação das atividades planejadas e efetivadas, se materializando desde o início até a finalização de cada *Plano de Ação*, enfim, durante todo o ano letivo.

Para a efetivação das propostas do eixo *Leitura*, o gênero literário foi inserido desde o primeiro trabalho, sendo disponibilizadas diversas obras selecionadas para as ações voltadas tanto para atividades de ouvir histórias como para o ato cultural de ler. A cada trabalho foram inseridos no acervo da turma outros materiais escritos referentes ao gênero que estava em destaque. Dessa forma, no desenvolvimento das ações pedagógicas com os textos poéticos, os alunos tinham disponíveis apenas os textos poéticos. Já no trabalho com o gênero jornalístico, os alunos passaram a ter no acervo obras poéticas e jornais, após o trabalho com a revista científica para crianças havia disponível além das obras poéticas, os jornais e as revistas científicas. E assim sucessivamente foram sendo inseridos os diferentes materiais escritos no acervo da turma de forma que, ao final, estavam à disposição dos sujeitos todos os tipos de gêneros trabalhados.

Vale ainda ressaltar que, apesar do *Contexto Extratextual* se configurar como o ponto de partida, ele sempre esteve presente e em transformação no decorrer de todo o percurso, por isso, pode-se afirmar que além de eixo norteador, ele se apresentou como eixo central no desenvolvimento de todas as sequências didáticas.

As análises dos dados serão apresentadas na mesma ordem em que as sequências didáticas se materializaram no contexto investigativo. Sendo assim, o Contexto

Extratextual será o primeiro eixo a ser explicado, bem como analisado com base nos dados apresentados.

Os *Planos de Ação* se definiram como o principal instrumento de coleta de dados, no entanto, foram utilizados outros recursos metodológicos que também contribuíram com a pesquisa, os quais serão apresentados na sequência abaixo.

A observação participante foi realizada em todo decorrer da pesquisa, tendo em vista a imersão natural da pesquisadora no contexto investigativo como professora da turma. De acordo com Vianna (2007, p. 73),

A observação na escola, centrada em sala de aula, caso seja feita segundo os princípios definidos pela sua metodologia, pode gerar elementos que esclarecem o ocorrido, mesmo os que são familiares ao professor, pela sua atuação diária em sala, e ao pesquisador por suas atividades específicas.

As observações realizadas se concretizaram concomitantemente à atuação como professora e pesquisadora. Através da observação participante foi possível identificar não apenas as variadas relações que os alunos estabeleciam com a língua oral e escrita, mas foi possível perceber de que forma o contexto pode propiciar situações profícuas no campo da linguagem. O objetivo maior da observação, no contexto de um estudo como este, de caráter qualitativo, foi o de construir reflexões, análises e pensamentos que não existiriam se não fossem feitas as ações de observações nos contextos das interações. Para Vianna (2007, p.98) a

observação é interessante para a análise estabelecer-se uma relação entre teoria e dados, sem engessar os dados pela teoria. A observação, no contexto de uma pesquisa, visa, no caso, a gerar novos conhecimentos e não a confirmar, necessariamente, teorias.

Acredita-se que o esforço do pesquisador deva caminhar para a busca de explicações teóricas para os aspectos estudados e não o contrário.

Para um registro fidedigno das falas e ações dos sujeitos foram ainda realizadas gravações de imagens e áudios e a construção de um diário de campo. Este último foi constituído com os registros reflexivos e as informações, obtidas no decorrer do processo, que serviram também como forma de avaliação das ações, das reações obtidas e ainda como ajuda-memória dos micros eventos vividos no percurso investigativo.

Além dos *Planos de Ação*, da observação participante e da construção do banco de dados pelas transcrições das gravações e pela confecção do diário de campo, a

pesquisa ainda contou com a realização de micros entrevistas que se realizaram nos micros eventos do cotidiano com os sujeitos sobre as produções, orais e escritas, construídas no decorrer das experiências planejadas e vivenciadas. Esse instrumento de coleta de dados foi utilizado em todo o percurso da pesquisa, de forma concomitante a todas as ações desenvolvidas. Segundo Szymanski (2004, p. 40),

Se, na sua essência, uma entrevista é uma situação de interação humana, estamos respondendo aos estados emocionais e índices não-verbais que nosso interlocutor está emitindo, o que não significa “adivinhar” o que o outro está sentindo – o que é impossível – mas descrever a impressão que nos causou.

As micro entrevistas, realizadas no cotidiano da sala de aula, possibilitaram análises qualitativas sobre as situações vivenciadas com os sujeitos bem como o material produzido por eles relacionados aos seus singulares processos de alfabetização.

Feita a descrição do percurso teórico-metodológico da pesquisa e da elaboração do instrumento de coleta de dados considera-se necessária, antes da discussão acerca dos eixos norteadores, pelos quais toda prática pedagógica foi desenvolvida, a apresentação do caminho metodológico preliminar percorrido antes de iniciar o trabalho idealizado com os gêneros textuais ou ainda os princípios fundantes de uma alfabetização discursiva.

CAPÍTULO 4

PRINCÍPIOS FUNDANTES DE UMA ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA

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

Muitos professores, ao atuarem na alfabetização apresentam resistência ao trabalho a partir dos gêneros textuais sob a justificativa de que não há como o trabalho se iniciar diretamente por meio dos textos considerando, equivocadamente, que as crianças não possuem nenhuma interação com as partes menores da escrita.

No entanto, no trabalho que parte dos gêneros textuais assim como na presente proposta idealizada, faz-se necessária e pertinente a apresentação ou ainda o reconhecimento das letras, que já fazem parte do cotidiano das crianças, como a ferramenta utilizada para a leitura e a escrita. Nesse sentido, antes de iniciar o trabalho com os textos, foram apresentadas as letras em um processo de significação, o qual foi nomeado de princípios fundantes. Processo esse que teve a discursividade e a contextualização presentes, assim como todos os outros. Processo que é histórico, mostrando aos sujeitos de onde a escrita vem e para onde ela vai, ou seja, a história de sua constituição e não apenas a apresentação das letras de forma descolada de sua história.

Além do conhecimento contextualizado das letras entende-se também como importante que as crianças, na fase de apropriação da escrita, reconheçam e diferenciem as duas formas de utilização da língua, a escrita e a oralidade, já que essa última é utilizada diariamente por elas.

Por isso, pensando nesses dois objetivos, de contribuir com a compreensão da criança sobre a forma de utilização da língua escrita, bem como o de apresentar a diferença entre essas duas formas de linguagem, é que foram idealizados dois trabalhos que antecederam a efetivação dos *Planos de ação* com os diferentes gêneros textuais.

Os trabalhos então se constituíram em uma contextualização sobre o surgimento da escrita e em uma atividade comparativa entre os dois diferentes modos de uso da linguagem, a oral e a escrita. Ambos serão apresentados na sequência.

O primeiro trabalho introdutório que foi realizado com as crianças no início do ano letivo objetivou ensiná-las, conforme já anunciado, sobre a construção histórica da

tecnologia utilizada para a leitura e a escrita, ou seja, o sistema alfabético, juntamente com reflexões que se referem a algumas opções adotadas no trabalho.

Mesmo tendo frequentado a escola por dois anos na educação infantil, ao adentrarem no 1º ano do ensino fundamental, as crianças foram esclarecidas que aprenderiam a ler e a escrever e para que essas ações se realizassem elas se utilizariam de letras e outros sinais gráficos. Diante deste fato ressaltaram-se os aspectos sobre a origem e o desenvolvimento histórico e cultural da escrita sob a forma de atividades específicas.

Buscando ser fidedigna à ordem em que as ações ocorreram em campo, fez-se a opção por apresentar primeiramente as atividades que antecederam o início do trabalho com os gêneros textuais.

4.1- A história da escrita

Utilizada em diversos setores de atividades humanas da sociedade, a escrita se constitui importante ferramenta na realização de diferentes ações, desde as formais às mais informais, nos variados contextos de utilização. Devido a sua presença e uso marcante nas sociedades letradas, a escrita se apresenta para as crianças, ainda muito pequenas, em diferentes suportes e atualmente de forma intensa, nos digitais.

Mediante a consciência sobre essa ampla disseminação social da escrita como importante modalidade de utilização da língua e do contato constante dos sujeitos com ela é que se decidiu iniciar a presente possibilidade metodológica de uma alfabetização discursiva com a contextualização histórica da escrita.

As atividades realizadas objetivaram resgatar aspectos sobre a origem e desenvolvimento da escrita que oportunizassem a ampliação do entendimento sobre a importância dessa tecnologia, construída historicamente por sujeitos que nos antecederam e que se constitui o meio utilizado nos atos culturais de ler e de escrever. Com vistas a iniciar um processo que valorize o diálogo, a discursividade, condizente com o objetivo maior do trabalho, almejou-se ainda propiciar discussões acerca da temática de forma a dialogar e também compreender quais eram as relações que os sujeitos já haviam estabelecido anteriormente com a escrita.

a fase da escrita representada na dramatização *Os homens da caverna* foi a pictórica, primeira fase histórica da escrita.

A idealização de um trabalho em que a dimensão discursiva da alfabetização se constitui nas relações cotidianas necessariamente apresenta o diálogo com as crianças e com suas diferentes formas de se manifestar, suas diferentes formas de aprender, como elemento fundamental dos processos de ensino. Nesse sentido, a aprendizagem de forma contextualizada se apresenta como primordial para que a criança se aproprie da história, da cultura e da construção do conhecimento.

No trabalho de contextualização sobre o surgimento da escrita, por meio da discursividade, os sujeitos, com suas percepções contemporâneas, foram aproximados à história situada em outro tempo e espaço. Entender que o homem já representou seu pensamento por meio de símbolos traçados em paredes de cavernas, ou ainda, em blocos de argila, para quem hoje vive numa sociedade permeada de aparelhos celulares, tablets e tantos outros dispositivos que possibilitam outras formas de escrita, que também se encontram em transformação, oportuniza o conhecimento e o pensamento sobre uma trajetória histórica da qual esses sujeitos fazem parte e que se encontra em permanente transformação.

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

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

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

Nessa perspectiva, o trabalho de contextualização por meio da discursividade, considera o sujeito histórico e oportuniza a apropriação e a transformação do sujeito com possibilidades de transformação de suas realidades presentes e futuras.

Em relação ao conhecimento sobre a língua escrita, como ferramenta utilizada nas diversas relações humanas com possibilidades de modificar e ser modificada pelos sujeitos em seus variados usos, essa contextualização pode ser considerada imprescindível aos sujeitos que estão em processo de sua apropriação. Por meio dessa nova forma de linguagem, esses sujeitos poderão se transformar e ainda transformá-la pois “a escrita muda à medida que a humanidade se transforma. É uma dimensão da condição humana.” (FISCHER, 2009, p. 10).

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

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

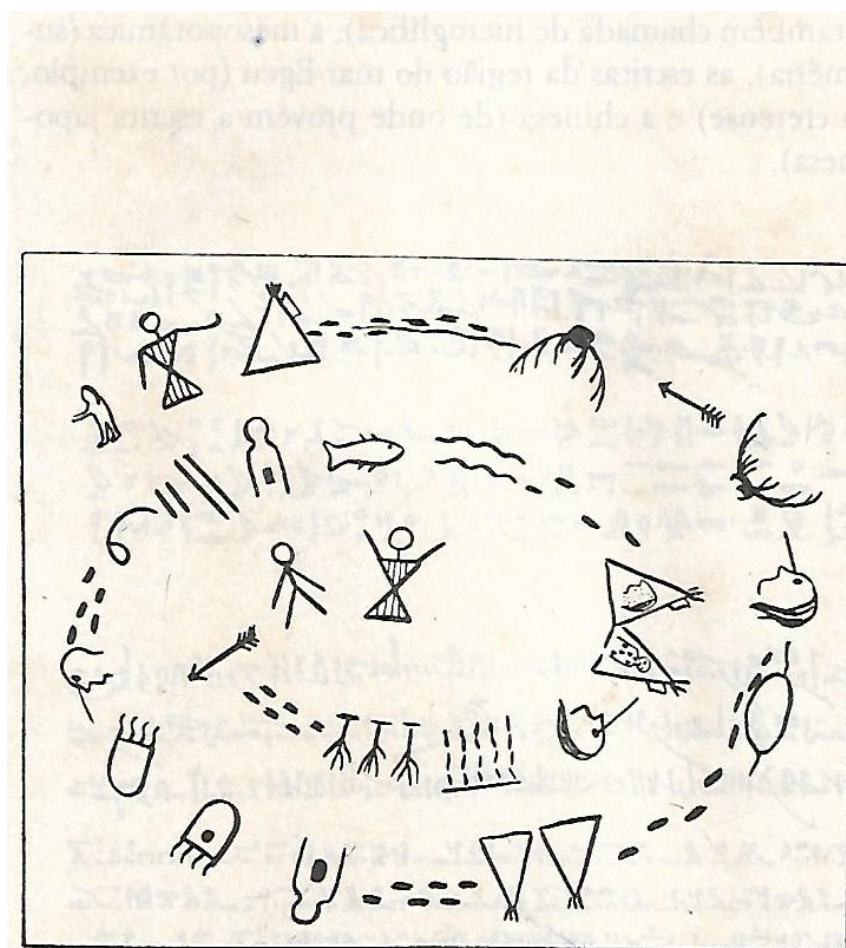
Nesse sentido, o ensino sobre o surgimento da língua escrita pode apresentar para os sujeitos das novas gerações a possibilidade não somente de acesso ao conhecimento histórico produzido sobre a escrita, mas ainda a possibilidade de pensar sobre sua atual materialização na sociedade e futuramente nas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

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

Nesse sentido, considera-se necessário não apenas o estímulo à escrita, mas também a criação da necessidade de sua utilização no contexto alfabetizador.

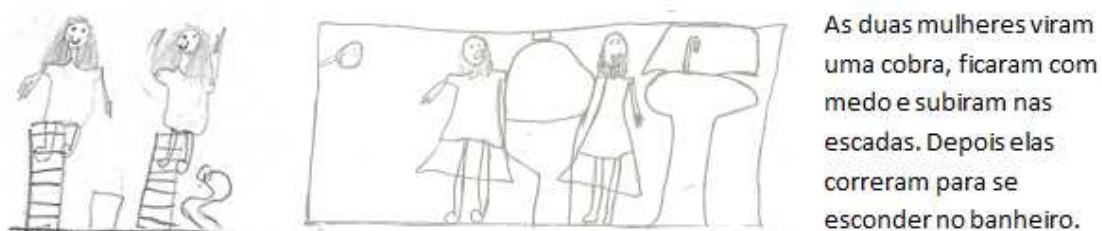
Sendo assim, na busca pela aproximação dos sujeitos com a história da escrita, na sequência, foi apresentada aos alunos a proposta de observarem um exemplo de escrita também da fase pictórica com sua respectiva interpretação e de construírem o registro de uma mensagem por meio de desenhos e, posteriormente, trocarem com um colega para que ambos pudessem “decifrar” a mensagem recebida, conforme elucidam as imagens abaixo.

Imagem 3: Exemplo apresentado de escrita da fase pictórica



“Um índio e sua mulher tiveram uma discussão: ele queria ir caçar, e ela, não. Ele pegou o seu arco e flechas e encaminhou-se para a floresta. Surpreendido por uma tempestade de neve, ele procurou protegê-se. Avisitou duas tendas, examinou-as, mas descobriu que abrigavam duas pessoas doentes: numa delas havia um garoto com sarampo, na outra, um homem com varíola. Ele se afastou o mais rápido que pôde e logo aproximou-se de um rio. Vendo peixes no rio, ele apanhou um deles, comeu-o e descansou ali por dois dias. Depois pôs-se a caminho de novo e avistou um urso. Disparou uma flecha contra ele, matou-o e fez um belo banquete. Em seguida partiu novamente e viu uma aldeia indígena, mas como eles se mostrassem inimigos, fugiu e foi ter a um pequeno lago. Enquanto caminhava ao longo do lago, apareceu um cervo. Ele matou-o com uma flecha e arrastou-o para sua cabana, para sua mulher e seu filhinho.” (6).

Imagem 4: Mensagem construída pelo aluno com sua respectiva interpretação



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 5: Mensagem interpretada por outra aluna



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A realização dessa atividade permitiu a discussão sobre a funcionalidade da escrita. Após a apresentação das ideias que os alunos tentaram transmitir por meio de seus desenhos e os diferentes entendimentos elaborados a partir deles, ficou elucidada a importância da utilização da escrita para a transmissão dos pensamentos humanos, no ato da interação verbal.

A discussão sobre a funcionalidade da escrita por meio da situação experienciada pela turma, apresentou a possibilidade de reflexão, bem como a discussão sobre os motivos que impulsionaram a humanidade a evoluir nessa direção, com o seguinte questionamento: Por que usar letras e não desenhos para se comunicar?

Para as crianças a busca pela resposta a essa pergunta se apresentou muito instigante e ao mesmo tempo pertinente mediante a evidência, que elas nos apresentam cotidianamente, de que nessa fase de seus desenvolvimentos se encontram mais ligadas ao desenho do que à escrita. No entanto, por meio de atividades como essa, perpassada pela experimentação e discursividade sobre o processo de representação do pensamento, é possível a criança entender como o surgimento da escrita foi se mostrando necessário no decorrer da trajetória humana.

Fischer (2009, p. 20) destaca que a pictografia transmitia “[...] valores fonéticos representando objetos específicos e assim promovendo a identificação com a fala.” E de acordo com Bajard (2005), no decorrer dos tempos, os signos usados na escrita

pictográfica deixaram de representar a fala e tornaram-se ideográficos. Esse tipo de linguagem, “[...] é um sinal prático que não representa determinado som ou letra, e sim uma ideia. Essa escrita, também chamada simbólica, é encontrada entre todos os povos primitivos.” (DONATO, 1951, p. 15). No entanto, com o decorrer dos anos, esses sinais se tornaram insuficientes. De acordo com Donato (1951, p. 15), com o tempo foi surgindo

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

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

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

Nessa perspectiva, de identificação sobre a necessidade de uso da escrita, as discussões foram direcionadas para que os alunos percebessem que mesmo o desenho tendo ocupado importante papel na origem e no desenvolvimento da escrita, sua natureza se diferencia da escrita, que sem a convenção da escrita alfabética não seria possível a expressão de ideias com uma maior precisão, conforme revela uma das situações debatidas.

P.: *Onde podemos observar o desenho utilizado para transmitir uma mensagem ao invés da escrita dentro da nossa escola? Alguém se lembra de ter visto desenhos que comunicam mensagens sem escrita em algum lugar aqui na nossa escola?*

A. H.: *Nas portas dos banheiros, tem nas placas das portas o desenho de uma mulher e de um homem!*

A. M.: *Na biblioteca também tem a placa¹⁵ com o desenho do passarinho pedindo silêncio!*

¹⁵ A placa a qual o aluno se referiu foi idealizada pelo setor de bibliotecas da UFU e afixada na biblioteca da escola-campo. Essa ação foi uma das planejadas por meio do projeto *Silêncio na biblioteca* no ano de 2013.

A. H.: *É verdade! Na primeira visita à biblioteca, a bibliotecária disse que é pssssiu!* (Disse com o indicador na boca, sinalizando silêncio). *Vocês se lembram?*

A. A.: *É, mais junto com o passarinho tem letras! Ela disse que é sem escrita!*

P.: *Então! No caso das placas do banheiro já está convencionado que a placa que tem o desenho da mulher é para indicar que o banheiro deve ser usado pelas meninas e a que tem o desenho do homem deve ser usado pelos meninos, provavelmente vocês já devem ter visto placas parecidas em banheiros de outros lugares. Mas a do passarinho, se não tivesse o psiú junto ao desenho e a bibliotecária não tivesse dito o que estava escrito, será que todo mundo saberia o que a placa estava indicando? Será que se tivesse apenas o desenho do pássaro todo mundo entenderia a mensagem?*

A. H.: *Acho que não!*

P.: *Então, por isso que o alfabeto é importante. Essas 26 letras foram combinadas para facilitar a comunicação entre todas as pessoas da sociedade. Com elas podemos escrever qualquer mensagem para outras pessoas e também entender as mensagens escritas por outras pessoas através da nossa leitura.*

A. A. L.: *Então com o alfabeto a gente pode escrever qualquer coisa?*

P.: *Qualquer coisa! Para o outro e até para nós mesmos, se quisermos!*

A. F.: *Podemos escrever e ler também, né?*

P.: *Exatamente F. Tudo que é escrito pode ser lido. É com essa função que foi inventada a escrita. Por meio dela podemos saber o que outras pessoas pensam, podemos pensar sobre elas também e ainda expressar o nosso pensamento.*

(Nota de campo: 17/02/2016).

Ao perguntar se, além de ler, *podemos também escrever*, o aluno F ajuda na reflexão sobre os dois processos que envolvem a língua escrita, ou seja, dois diferentes modos de uso da língua, conforme discutidos no primeiro capítulo, que devem ser ensinados considerando suas condições de uso.

Muitos alfabetizadores possuem a falsa ideia de que quando a criança já escreve, ou ainda copia, possui o total domínio da leitura. Essa ideia advém da concepção de que a língua seja somente um código e que, o que se codifica também se decodifica. Diferentemente dessa concepção, conforme já anunciado e discutido, compreende-se que o trabalho com o ensino dos atos culturais de ler e escrever, que são atos que se encontram na linguagem, podem e devem ser apropriados com vistas ao desenvolvimento do psiquismo humano, da formação humana e não serem concebidos como simples domínio de sons e sinais desconectados de um contexto. Nesse sentido, Dangió e Martins (2015, p. 212) reafirmam esse mesmo pensamento que considera o processo de alfabetização da seguinte forma,

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

Assim, no contexto alfabetizador, a língua deve ser concebida no ato da leitura, assim como no ato da escrita, como instrumento utilizado de forma “viva” para a formação humana. Dessa forma, por meio do uso desse instrumento, os sujeitos serão capazes de se transformarem, inferirem em seus próprios processos de formação por meio de sua apropriação e utilização. Assim como a respeito da leitura, as autoras acima ajudam a pensar também no processo de escrita. Segundo Dangiό e Martins (2015, p. 212),

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

Nessa perspectiva, os atos de ler e escrever podem ser concebidos, conforme já anunciado, como dois processos que cumprem seus papéis sociais e vão muito além do simples ato de reconhecimento de sons e traçados de letras, que sirvam somente para nomear os elementos do mundo. A leitura e a escrita constituem importantes ferramentas da linguagem humana nas mais variadas formas de uso para comunicação em situações complexas. Por isso mesmo, considera-se que elas não podem ser ensinadas e aprendidas como recursos limitados reduzidos à simples atos mecânicos. E à escola, como instituição responsável também pela apropriação dessas duas modalidades da linguagem escrita, cabe pensar e desenvolver processos que corroboram para uma alfabetização vista de forma mais ampliada com toda a sua real potencialidade. No entanto, Sforini e Galuch (2009, p.82) afirmam:

Quando observamos que os estudantes não estão dominando a linguagem escrita, como sistema simbólico presente na cultura em que estão inseridos; quando percebemos que há uma grande distância entre o conhecimento conquistado pela humanidade e o apropriado pelos sujeitos, reconhecemos que a educação escolar não está sendo capaz de produzir em cada indivíduo singular, a humanidade produzida pelo conjunto dos homens. Enfim, a escolarização não está contribuindo para a constituição do indivíduo como gênero humano, já que não consegue lhe assegurar a efetiva condição de atuar, criar e intervir na sociedade da qual faz e, ao mesmo tempo, não faz parte, já que dela participa como sujeito, por estar privado dos instrumentos simbólicos elaborados e utilizados pelo conjunto dos homens.

Foi na busca por uma alfabetização mais ampliada, contextualizada e discursiva, que considerasse a linguagem como proporcionadora de transformação e auto-transformação que os sujeitos foram cotidianamente chamados a se posicionarem, a expressarem seus conhecimentos, percepções e entendimentos.

Ao serem questionados sobre as suas experiências com a escrita, seus posicionamentos possibilitaram verificar que ela já fazia parte de suas vidas de maneira bem acentuada nos mais variados contextos. As crianças citaram diferentes situações em vários contextos em que já haviam visualizado mensagens escritas. Os suportes mais apontados por elas foram: *placas, outdoors, livros, tvs, tablets, celulares, rótulos de produtos e em variados tipos de comércio*.

Esses dados apenas reafirmaram a convicção que se tinha de que a cultura escrita se materializa para a criança contemporânea nas mais variadas situações cotidianas, oportunizando hipóteses e noções prévias sobre seu funcionamento. Na mesma direção Jolibert (1994, p. 44) aponta que

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

As afirmações da autora permitem a reflexão sobre a potencialidade que o contexto da alfabetização pode assumir ao oferecer acesso aos materiais gráficos e escritos para as crianças, concomitante a um trabalho que oportunize situações significativas de verdadeiros diálogos com os enunciados. Por meio de um trabalho contextualizado e significativo com os textos, elas poderão estabelecer relações, questionar, expor opiniões, criar, refutar ou confirmar hipóteses, obtendo impressões e realizando suas próprias leituras sobre escritas e imagens.

Na sequência, foi projetada para os alunos *Curiosidades sobre a escrita* (Apêndice A), que se constituiu da exposição e discussão de exemplos de iluminuras, das letras do alfabeto na ordem convencional e na ordem apresentada nos teclados dos computadores e, ainda, a exemplificação de diferentes possibilidades de digitar textos em variadas fontes.

As iluminuras chamaram muito a atenção dos alunos, especialmente o aspecto da produção das imagens, das cores utilizadas nas pinturas e de seu tamanho reduzido. Ao visualizarem a projeção de alguns exemplos de letras capitulares, especialmente as letras B e A, chamaram a atenção de alguns alunos que tinham o nome iniciado por essas letras.

A. B.: *Que lindo! A letra B é a mais bonita de todas!*

P.: *Você acha B.? Por quê?*

A. B: *Porque tem esse rei com o livro na mão e eu achei bonito!*

A. A.: Não é por isso não! Ela gostou do B só porque é a letra do nome dela!

P.: *Será? O que você acha disso B?*

A. B.: É por isso também! Mas eu achei ela mais bonita porque eu acho rei e rainha elegante!

A. A.: $\hat{E}$ a B tem o rei e a rainha, mas a A também é bonita!

(Nota de campo: 18/02/2016).

Imagem 6: Apresentação dos exemplos de iluminuras



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Essa situação estimulou a reflexão sobre a possibilidade de os sujeitos atribuírem um valor diferenciado às letras utilizadas na grafia de seus nomes e essa hipótese foi sendo afirmada no decorrer das atividades posteriores.

Durante a apresentação das letras do alfabeto, em sua ordem convencional, foram exemplificadas diferentes aplicabilidades dessa ordem na organização de diferentes suportes utilizados pela humanidade tais como: listas telefônicas, agendas, dicionários, dentre outros. (Apêndice A). Já em relação ao teclado do computador foi realizada a comparação entre as duas diferentes ordens. Nesse momento, ficou evidente que muitos alunos já possuíam acesso ao computador em casa, na casa de familiares ou ainda em instituições de assistência social nas quais ficavam no contra turno.

Imagem 7: Comparação da ordem alfabética com a ordem apresentada no teclado do computador



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Em seguida, foi também projetada a imagem do teclado do computador e chamou-se a atenção para os sinais gráficos que dele fazem parte e pertencem à escrita. Entendeu-se que, mesmo ainda no início do trabalho, seria importante que os alunos conhecessem a presença destes sinais, uma vez que eles, da mesma forma que as letras, possuem real importância na constituição da escrita e fundamentalmente no significado por ela atribuído. Como o acesso a esses sinais nos aparelhos eletrônicos se dá por meio do toque, diferentemente do teclado físico do computador, essa diferença também foi ressaltada. Da mesma forma, a tecla do espaço, que possibilita a separação ou ainda a constituição das palavras, foi também destacada.

Todos os caracteres, tanto as letras como os outros sinais gráficos, foram considerados no trabalho como unidades significativas da língua, uma vez que “a troca de um caractere por outro tem efeito sobre o significado: completa a palavra, transforma-a ou a destrói. É assim que a palavra *mãe* se transforma em *mão* pela troca do /e/ pelo /o/, sem pedir ajuda à fonologia e sem alterar o /ã/.” (BAJARD, 2014, p.192, grifos do autor). Sendo assim, os caracteres, para além de simples sinais gráficos, vinculados às partes maiores da escrita (palavra, frase e texto) constituem unidades de valor.

Com o intuito de exemplificar as diversas possibilidades de digitação em diferentes fontes, foi apresentado um mesmo texto em várias fontes. O texto selecionado e projetado foi *Aula de leitura* de Ricardo de Azevedo (Apêndice A). Cada aluno recebeu o texto impresso em uma fonte diferente.

Na sequência, foi trabalhado o livro *ABC* de Tatiana Belinky, para que a classe o apresentasse de forma dramatizada para as demais turmas de 1º ano. Na obra, a autora, juntamente com a ilustradora Giselle Vargas, relaciona de forma muito criativa as letras do alfabeto com nomes de bichos, objetos, lugares, dentre outros elementos.

Para essa apresentação foram confeccionadas medalhas com as letras do alfabeto e placas com as palavras do livro para que cada um pudesse representá-las na dramatização. No entanto, no momento de distribuição das letras aconteceu um fato que chamou a atenção. Os alunos, ao perceberem que as letras seriam entregues, começaram a solicitar a letra inicial de seus nomes. No entanto, havia vários nomes iniciados pela mesma letra e isso se tornou motivo de disputa e conflito. Como forma de amenizar as discussões, foi adotada a estratégia de colocar os alunos na ordem da lista de chamada, ou seja, na ordem alfabética, para receberem as letras na mesma ordem. Porém, muitos

continuaram a solicitar a troca de letras com os colegas em diferentes momentos anteriores à apresentação.

Imagem 8: Apresentação do livro ABC da Tatiana Belinky



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Esse movimento demonstrou, novamente, que os alunos atribuem às letras iniciais de seus nomes um sentido diferenciado em relação às demais letras do alfabeto. Mediante esse fato, acredita-se que a maioria das crianças, ao chegar ao primeiro ano do Ensino Fundamental, já possui uma relação estabelecida previamente, seja, na escola ou em outros ambientes, com a representação gráfica do próprio nome.

No caso dos sujeitos desta pesquisa, como vieram todos da educação infantil oferecida pela própria escola-campo, todos já tinham vivenciado diferentes situações que possibilitaram a visualização e a escrita de seus nomes nos mais variados materiais e atividades cotidianas. Portanto, já possuíam uma relação prévia com a grafia deles, dentro e fora da escola.

Por meio dessas experiências que envolvem a escrita de seus nomes, acredita-se que os alunos constroem um sentido peculiar com as letras que constituem seus nomes. Ao visualizar a letra inicial de seu nome as crianças atribuíram a ela não apenas a constituição de um sinal gráfico com seu significado específico, mas de forma marcante, o seu sentido. Sentido este talvez carregado de emoções, sensações, percepções ligadas ao sentimento até de pertencimento. Sentido construído em suas relações com o grafema contextualizado na palavra, na frase e no texto. Arena (2013), ao analisar manifestações infantis no ato de apropriação da linguagem escrita, contribui com a discussão ao atribuir à letra o estatuto de unidade quando “vinculada a uma palavra, a um enunciado ou a um discurso”. De acordo com o autor,

O significado da palavra e o sentido construído confeririam à letra o seu estatuto de unidade. Fora disso, estaria destinada a ser um elemento. Conceder a ela o estatuto de letra como unidade, portanto com função, é lidar com a complexidade da aprendizagem da língua escrita. Por essa razão afirma Vigotski (op. cit., p. 313) que, “como

mostram as investigações, é exatamente esse lado abstrato da escrita, o fato de que esta linguagem é apenas pensada e não pronunciada, que constitui uma das maiores dificuldades com que se defronta a criança no processo de apreensão da escrita”. (ARENA, 2013, p. 113).

Em consonância com o autor, acredita-se que a preferência manifestada pelos sujeitos pela letra que inicia seus nomes, não se dá pela simples grafia de um elemento, mas sim pelo sentido, formado por um contexto, que essa unidade carrega, no caso do seu nome, que lhe é único, significativo e especial. A constituição desse sentido só se concretizou em detrimento das relações estabelecidas entre a criança e a escrita de seu nome. Se antes de sua entrada na escola, a criança fosse desprovida de qualquer relação com seu nome por meio de outras pessoas certamente a letra para ela não seria “pensada”.

Considera-se pertinente a reflexão sobre a necessidade do ensino da escrita valorizar o pensamento infantil sobre essa forma de linguagem em seus processos de construção de sentidos. Infelizmente o que presenciamos em grande parte dos contextos de alfabetização em nosso país são experiências que desvalorizam os conhecimentos que as crianças já possuem. Experiências desprovidas de sentidos com ênfase nos sons apresentam às crianças a falsa ideia de que a única função das letras existirem é a representação da sonoridade, menosprezando a verdadeira função da escrita que é a atribuição de sentido. Ainda de acordo com Arena (2013, p.113),

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

Ao adentrarem na escola, as crianças já possuem um percurso de experiências vivenciadas com a escrita, que não podem ser simplesmente ignoradas pelo alfabetizador. Ao contrário, se fossem bem aproveitadas poderiam oportunizar a materialização de uma alfabetização significativa.

Nesse sentido, acentua-se a convicção de que os métodos de alfabetização de abordagem sintética¹⁶ que priorizam a decodificação, assim como o fônico, além de não

¹⁶ Os métodos de alfabetização de abordagem sintética se apresentam sob as três seguintes formas: *Método alfabético ou soletrativo*: é muito mais utilizado tendo como princípio que a leitura parta da decoração oral das letras do alfabeto. A principal crítica a este método está relacionada a repetição de exercícios; *Método fônico*: consiste no aprendizado através de associação entre fonemas e grafemas, ou

contribuírem com o processo de atribuição de sentido à escrita apresentam prejuízos inquestionáveis na formação de leitores. Bajard (2006, p. 503) alerta:

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

Ao contrário de considerar a língua escrita como transcrição do oral, o estudo partiu do entendimento de que a língua escrita é, fundamentalmente, ideográfica e autônoma. Por meio dessa consideração, tem-se a convicção de que todos componentes da língua escrita, inclusive as letras e outros sinais gráficos (til, crase, dentre outros), se constituem unidades significativas.

Entender a autonomia da língua escrita em detrimento da oralidade exige a compreensão sobre as diferenças existentes entre as duas linguagens. Ambas se diferenciam não apenas em nível fonológico, mas no conjunto dos níveis de articulação. Bajard contribui com a discussão ao apontar a independência da escrita, em relação ao oral, apresentando o conjunto de níveis de articulações da escrita, que por meio do uso de suas unidades, são capazes de alterar não a simples sonoridade, mas, especialmente, a significação. Segundo Bajard (2014, p.192),

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

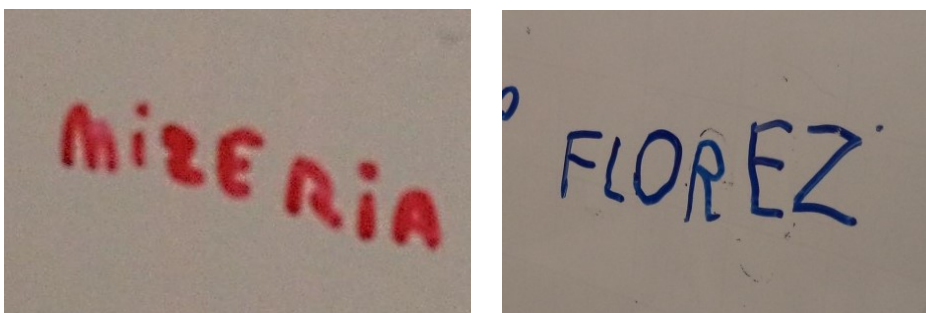
Sendo assim, se torna totalmente inviável o ensino da língua escrita de forma dependente da língua oral uma vez que a nossa língua escrita materna não possui uma correspondência única entre os sons e os sinais. Para que os sinais gráficos correspondessem às unidades sonoras, necessário seria que houvesse apenas um

seja, sons e letras basearem-se no ensino do código alfabético, tem como crítica o método da soletração; *Método silábico*: a aprendizagem é feita através de uma leitura mecânica do texto, decifração das palavras. Nesse método as cartilhas são utilizadas para orientar os alunos e são usados fonemas e seus grafemas.

grafema para cada fonema, o que não ocorre nas convenções da nossa língua. Temos diferentes letras que representam um mesmo som, como é o caso do fonema S (*almoço, missa, excesso, cedo, auxílio...*) e diferentes sons representados pela mesma letra, como é o caso do grafema X (*táxi, exército, xadrez, exclusivo...*).

A título de exemplo foram selecionadas amostras de escritas de palavras realizadas nos contextos dos *Planos de ação* que, apesar de serem convencionadas com a letra S, suas pronúncias sugerem o uso de outras letras, assim como pensaram os sujeitos e as representaram nas imagens abaixo.

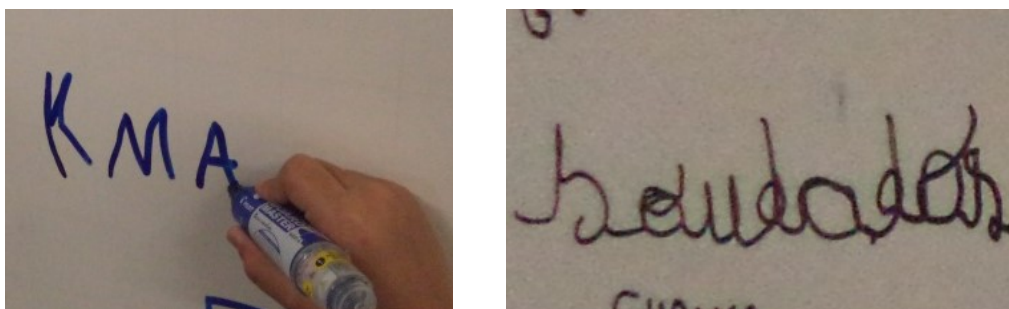
Imagem 9: Representação das palavras: *miséria* e *flores*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

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

Imagem 10: Representação das palavras: *cama* e *soldado*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Mediante essa falta de correspondência entre a representação gráfica da língua e sua pronúncia, fica reconhecida a autonomia da escrita em relação ao oral. De acordo com Ferreira (2004, p. 140),

Não há correspondência unívoca entre letras e fonemas (nas diferentes escritas alfabéticas, há poligrafias para o mesmo fonema e polifonia para um mesmo grafema). Não há correspondência unívoca entre as segmentações do escrito – as palavras gráficas – e os morfemas. A maiúscula e o ponto segmentam orações, entidades que só têm realidade na escrita.

Além da falta de correspondência entre letra e som existem elementos da fala que jamais estarão presentes na escrita e outros aspectos convencionados da língua escrita, conforme a exposição da autora, “só tem realidade na escrita”.

Por todas essas ambiguidades presentes na língua escrita, entende-se que no contexto da alfabetização deva ser prioritária a interação da criança com os aspectos gráficos de forma independente do som. Nesse sentido, a alfabetização aqui defendida é a de um trabalho que considere, fundamentalmente, o contexto do mundo gráfico.

Foi pensando na importância sobre a apresentação da escrita na sua forma mais comum nos contextos sociais, com todas as suas ambiguidades, e aliado aos estudos de teóricos como Bajard (2014), Bernardin (2003), Arena (2013) sobre a natureza da leitura, que se optou pela apresentação de todos os textos em caixa dupla, tanto nessa contextualização inicial como em todo o decorrer do trabalho. No capítulo dedicado à discussão teórica sobre o eixo norteador *Leitura*, essa questão será abordada com maiores detalhes.

As letras apresentam muitas variações gráficas que podem confundir a criança que está no processo de apropriação da escrita, quando o professor não lhes apresenta essas variações todas ao mesmo tempo. Para explicitar esse aspecto tomam-se os exemplos de Cagliari (1995, p. 97),

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

É importante que desde o início da alfabetização as crianças tenham contato com a escrita em caixa dupla, que todo o material selecionado para o desenvolvimento do trabalho seja apresentado a elas da forma como circulam socialmente.

Diante do forte interesse das crianças pelos seus nomes, foram desenvolvidas várias atividades e brincadeiras no início, bem como no decorrer do processo, envolvendo seus nomes. Essas atividades foram realizadas cotidianamente por meio dos instrumentais que fizeram parte do ambiente tais como: quadro de chamadas, listas dos ajudantes, caixa de crachás, dentre outros.

Foi em consonância com esse pensamento que as ações se desenvolveram no decorrer de todos os *Planos de ação*, com suas respectivas sequências didáticas. No entanto, vale ainda ressaltar sobre a discussão realizada anteriormente ao trabalho com os *Planos de ação* sobre direcionalidade da escrita. No contexto das orientações sobre a utilização do caderno, foi explicitado para os alunos que a escrita seria registrada no sentido convencional. Aspectos do vídeo *História da escrita* foram retomados justamente por apresentar escritas na vertical oriunda de países orientais na formação dos primeiros alfabetos da antiguidade.

4.2- A oralidade e a escrita: diferentes formas de linguagem

Mediante o objetivo de desenvolver uma possibilidade discursiva de ensino em que os textos seriam a principal matéria prima, além da contextualização sobre a história da escrita, conforme já afirmado, considerou-se fundamental também um trabalho que oportunizasse as crianças a experiência de diferenciarem a língua oral da escrita.

Com esse objetivo, o trabalho desenvolvido se constituiu de uma sequência de atividades comparativas entre as duas formas de uso da língua¹⁷ por meio de textos orais e escritos produzidos pelos próprios sujeitos.

Inicialmente, foi realizada uma seleção de algumas situações cotidianas vivenciadas pelas crianças, em que elas foram filmadas, enquanto se expressavam oralmente. Foram situações de expressão oral que fizeram parte da rotina da turma, tais como breves relatos sobre o final de semana na roda de conversa, a opinião sobre uma apresentação e um recado apresentado na sala sobre algo que ocorreria na escola.

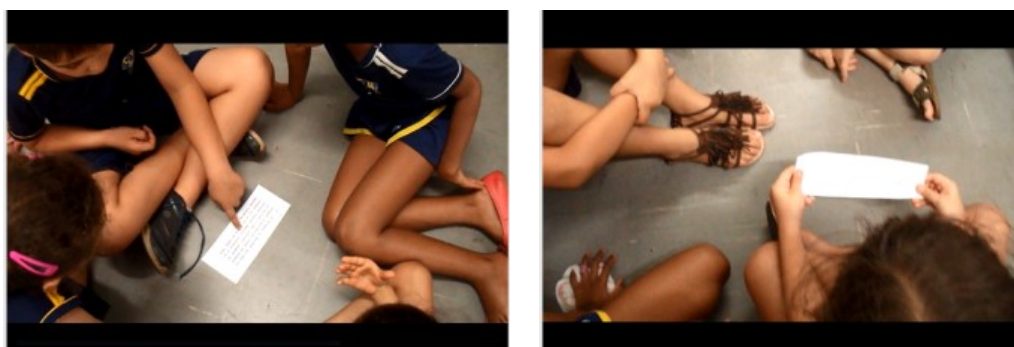
¹⁷ Esse trabalho foi idealizado tendo como inspiração as atividades de retextualização propostas pelo autor Luiz Antônio Marcuschi em seu livro *Da fala para a escrita*.

Após a escolha dessas situações, os textos orais expressos nas filmagens foram transcritos, buscando manter na escrita todos os elementos presentes na oralidade expressa pelos sujeitos, tais como as pausas, as repetições, os prolongamentos e toda a imprevisibilidade presente na língua oral.

Ao todo foram selecionadas e transcritas quatro situações que foram distribuídas para a turma dividida em quatro grupos de quatro ou cinco alunos. Na distribuição, os alunos foram orientados que o trecho que estavam recebendo representava uma fala que eles haviam ouvido na escola recentemente e que o objetivo da atividade era tentar entender do que se tratava aquela mensagem escrita, identificando qual era a situação representada, ou seja, do que se tratava aquele texto que era oral e foi representado na forma escrita.

Pensando na relação mediada com o outro nesse processo, a divisão das crianças nos grupos foi organizada de forma que cada grupo contasse com crianças que se encontravam em diferentes momentos do processo de alfabetização.

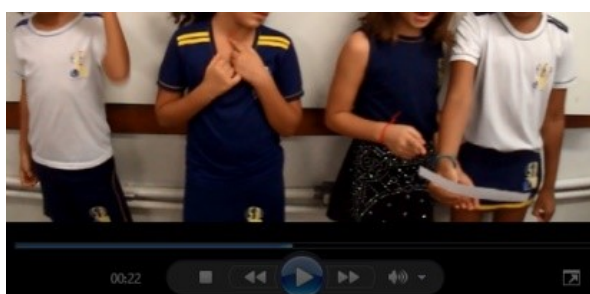
Imagem 11: Tentativa de leitura do texto oral transcrito



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Posteriormente, cada grupo expôs para a turma o entendimento que eles tiveram acerca dos textos.

Imagem 12: Amostras das apresentações



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Após a apresentação de todos os quatro grupos, foram projetadas para a turma as filmagens referentes às situações com as respectivas falas dos sujeitos se expressando oralmente. Ao assistirem as filmagens, as crianças ficaram muito surpresas, pois viram que eram trechos de falas que haviam sido verbalizados por elas, mas que no momento de tentativa de leitura nos grupos elas não identificaram.

Foi então esclarecido que quando faz-se a tentativa de transcrever para a escrita algo que foi falado, jamais será igual, pois a escrita e a fala são dois modos de utilização da língua bem diferentes. Ressaltou-se também que ambas são de extrema importância para a comunicação humana, no entanto, cada uma se constitui de uma forma específica. Marcuschi (2010, p.17) ajuda a pensar nessas duas modalidades da língua ao afirmar que

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

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

Imagem 13: Amostra da filmagem e sua respectiva transcrição

	É...! Eu brinquei na bicicleta, no caso, eu brinquei na bicicleta, eu... eu treinei, eu brinquei na bicicleta o dia inteirinho, e.... eu empinei na bicicleta fazendo algumas manobras e eu também fui... fui lá no... no Parque do Sabiá, fazer algumas manobras.
---	---

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No momento em que a leitura foi realizada, as crianças do grupo foram questionadas sobre o que o texto dizia. Elas então responderam que só sabiam que *era alguém que gostava muito de bicicleta e que estava treinando!*

Imagem 14: Apresentação do grupo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No momento posterior, a turma toda foi chamada a reestruturá-lo.

O processo de reestruturação passou por diversas inferências, substituições, adequações de termos, supressão de repetições, inserções de sinais e novas palavras para que o leitor pudesse entender o que aquele texto representava e o contexto envolvido em sua produção. Para isso, as crianças foram alertadas de que o depoimento do aluno poderia ser considerado um relato oral, então, seria feita a tentativa de aproximar o relato oral em um relato escrito sem perder a sua essência, sua ideia principal ou ainda seu sentido. Essa experiência foi muito profícua no sentido de possibilitar a percepção sobre algumas das diferenças entre as duas práticas de texto.

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

Imagem 15: Penúltima versão do processo de reestruturação

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

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 16: Última versão do processo de reestruturação

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

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

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

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

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

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

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

Sobre as repetições, foi também alertado aos alunos que muitas vezes repetimos as palavras ou ainda retomamos expressões e ideias nas conversas informais do dia a dia e em muitas dessas situações não percebemos. A título de exemplo foi projetado novamente a situação de relato da aluna I, também sobre o final de semana, que da mesma forma apresentou várias repetições. Ao abordar os fatores constitutivos da atividade conversacional, Fávero, Andrade e Aquino (2005, p. 21) esclarecem algumas características de textos conversacionais que contribuem na diferenciação entre a língua falada e a língua escrita, dentre elas as retomadas.

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

Além da repetição da palavra *bicicleta*, outro aspecto que chamou a atenção das crianças, na situação analisada, foram as pausas realizadas, entre as palavras, que foi marcante no texto oral do aluno, nos momentos de organização do pensamento e escolha das palavras. No entanto, esse aspecto só foi percebido pela turma no momento da projeção da filmagem. Somente ao assistirem o depoimento do aluno, as pausas

foram percebidas, pois apesar de terem sido inseridas reticências na transcrição com o intuito de apresentar as pausas expressas por ele, neste momento, as crianças ainda não conheciam a função desse sinal.

A retomada da projeção oportunizou demonstrar alguns aspectos envolvidos no processo da oralidade e, como a pausa foi o aspecto que mais chamou a atenção, ela foi a mais discutida juntamente com a reafirmação sobre a diferença do texto oral com o escrito, conforme algumas falas demonstraram após a projeção feita novamente do depoimento oral do aluno:

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

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

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

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

(Nota de campo: 09/03/2016)

Mediante as oportunidades discursivas que surgiram a partir das identificações sobre as particularidades, tanto do texto oral como do escrito, teve-se o entendimento de que o trabalho idealizado se apresentou pertinente às crianças no início de seus processos de apropriação da língua escrita.

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

Ao fazer-se escrita, a linguagem transforma-se em um novo tipo de objeto com outras propriedades. Essas novas propriedades são as que,

por sua vez, vão contribuir para gerar novos observáveis: escutamos a fala em termo de palavras definidas pela escrita.

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

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

Ao idealizar o referido trabalho comparativo, duas concepções constituídas a partir da leitura de Marcuschi (2010) ampararam o entendimento sobre essas diferenças. Apesar de as duas formas de linguagem, a escrita e a oralidade, serem diferentes formas de manifestação humana que podem se relacionar, uma não se sobrepõe a outra e também uma não representa a outra. De acordo com o autor, o homem se constituiu historicamente como um “ser que fala” por muito mais tempo do que como um “ser que escreve”. No entanto, esse fato não é suficiente para embasar a concepção de que “[...] a oralidade seja superior à escrita, nem traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto equivocada, de que a escrita é derivada e a fala é primária.” (MARCUSCHI, 2010, p. 17). Nesse sentido, ambas formas de linguagem são de natureza diferentes, cada qual com suas especificidades, mas ambas representam a língua.

Conforme já anunciado no contexto do trabalho com a história da escrita, o não atendimento às necessidades humanas por meio dos desenhos impulsionou, no decorrer dos tempos, o surgimento do alfabeto. De acordo com Bajard (1992, p. 38), existe uma certa relação entre a língua escrita e a língua oral, que não pode ser negada. No entanto, essa relação é mínima quando se considera os variados caracteres presentes na escrita que não possuem relação nenhuma com o som. De acordo com o autor,

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

Nesse sentido, a relação do som com a escrita não consegue ser fidedigna com todo o sistema, na sua totalidade. “Sem contar que as correspondências entre os dois sistemas não esgotam o funcionamento nem da escrita, nem da fonologia [...]”

(BAJARD, 2012, p. 86). Portanto, o trabalho da escrita de uma forma comparativa com a oralidade pode se caracterizar como uma possibilidade de diferenciação e valorização de ambos sistemas linguísticos com suas particularidades. Tanto a fala como a escrita permitem diferentes utilizações em variados contextos e situações, pois assim como a fala possui suas particularidades, da mesma forma a escrita também “[...] não pode ser tida como uma representação da fala [...]” (MARCUSCHI, 2010, p. 17).

Foi a partir desse entendimento que se considerou pertinente desenvolver um trabalho comparativo entre ambas as formas de linguagem com as crianças que se encontram em processos de desenvolvimento da língua oral e apropriação da língua escrita. Essa distinção deve estar clara para os alfabetizadores que, ao oportunizar situações como a descrita aos seus alunos, poderão ampliar as diferentes percepções sobre essas duas formas de linguagem que são distintas.

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

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

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

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

Mesmo nos textos orais que foram transcritos, sendo retirados do contexto da sala de aula, sendo verbalizados pelas próprias crianças, elas não identificaram na forma

escrita seus reais contextos de produção. Isso nos ajuda a pensar também nas atividades descontextualizadas que muitas vezes são propostas nos contextos escolares, desprovidas de contexto para as crianças. Ainda ajuda a pensar nas diferentes possibilidades de valorização e ampliação dos conhecimentos que as crianças já apresentam sobre a língua ao iniciarem seu processo de escolarização. De acordo com Bajard (2012, p. 13),

Não é a partir de um código reduzido ensinado pelo adulto que a criança adquire uma língua (oral ou escrita), mas a partir das regularidades por elas percebidas nos enunciados. É da multiplicidade de códigos em vigor nas amostras de linguagem que ela retira elementos novos a serem agregados ao seu saber linguístico já construído.

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

Marcuschi (2010, p. 26) em seus estudos amplia a visão de fala e escrita ao englobar

[...] na **fala** todas as manifestações textuais-discursivas da modalidade oral, bem como englobar na **escrita** todas as manifestações textuais discursivas da modalidade escrita, o que nos permite estender a reflexão para aspectos discursivos e comunicativos que exorbitam o plano do meramente oral ou grafemático. Neste sentido, os termos **fala** e **escrita** passam a ser usados para designar formas e atividades comunicativas, não se restringindo ao plano do código. Trata-se muito mais de processos do que de produtos. (Grifos do autor).

Assim como Marcuschi (2010), Fávero, Andrade e Aquino (2005, p. 83) apresentam exemplos de operações de transformação do texto falado, no entanto as situações desenvolvidas pelas autoras se realizaram com um público de jovens. Mesmo sendo com uma faixa etária diferente contribuem com o debate ao ressaltar que:

O aprendizado das operações de transformação do texto falado para o ensino coloca-se como imprescindível para o melhor domínio da produção escrita que se tem evidenciado muito problemática entre nossos jovens estudantes. A aplicação de atividades de observação que envolvem a organização de textos falados e escritos permite que os alunos cheguem à percepção de como efetivamente se realizam, se

constroem e se formulam esses textos. (FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 2005, p. 83)

Sendo assim, considera-se que atividades que visam a diferenciação entre a oralidade e a escrita no contexto da alfabetização, a partir de enunciados concretos, apresentam-se também pertinentes no sentido de oportunizar às crianças pensarem sobre essas duas diferentes formas de uso da língua e em suas relações.

As interações sociais, estabelecidas pela fala e pela escrita, vivenciadas na alfabetização, podem e devem ser aproveitadas no processo de elaboração e transformação sócio-histórica dos sujeitos de forma que a língua conceba o outro no processo de ensino-aprendizagem, em termos vigotskianos.

Nesse sentido, a língua, num processo discursivo, se apresenta como matéria prima para a transformação cultural, histórica e psíquica dos sujeitos. Marcuschi (2010, p.125) contribui ainda com a discussão ao afirmar que,

[...] a língua não é um simples sistema de regras, mas uma atividade sociointerativa que exorbita o próprio código como tal. Em consequência, o seu uso assume um lugar central e deve ser o principal objeto de nossa observação porque só assim se elimina o risco de transformá-la em mero instrumento de transmissão de informações. A língua é fundamentalmente um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação de novos mundos e para nos tornar definitivamente humanos.

Essa forma de perceber a língua, seja por meio do uso da fala ou ainda da escrita, contribui para a reflexão sobre a importância de um trabalho na alfabetização que valorize a dimensão discursiva da língua, por meio de ambas as formas de uso, como ferramenta de transformação humana. Arena (2010, p. 179) ao refletir sobre o processo de humanização por meio do conceito de dialogia proposto por Bakhtin, também contribui com a discussão ao lançar o seguinte questionamento:

Como aprender a lidar com a língua como tecnologia de compreensão do mundo e ao mesmo tempo como mediação para a formação da consciência, sem ter, fundamentalmente, acesso a ela em sua essência no encontro entre os homens em milhares de aulas que constituem a vida do homem escolarizado?

O questionamento do autor pode ser entendido como um desafio e ao mesmo tempo uma possibilidade de pensar a língua vinculada ao movimento de interação verbal, apontada por Bakhtin (2003) e Volochínov (2014, 2017) e defendida desde o início deste estudo. A escrita e a oralidade precisam ser mais vividas do que decodificadas no interior das escolas. Como formas de comunicação vinculadas à vida e

às relações sociais que se estabelecem com o outro, podem e devem se constituir como ferramentas de transformação humana, acima de tudo. Foi em consonância com esse pensamento que nasceu a idealização dessa possibilidade discursiva de ensino da língua escrita.

Finalizada essa contextualização inicial sobre a história do surgimento e desenvolvimento da língua escrita e a diferenciação entre a oralidade e a escrita, todas as atividades da área da Língua Portuguesa, realizadas posteriormente, foram orientadas por meio dos eixos norteadores.

Com o intuito de esclarecer sobre o entendimento que se teve de cada um dos eixos norteadores, nos capítulos subsequentes, serão apresentadas as discussões teóricas sobre a compreensão de cada um deles pelos quais os *Planos de ação* foram organizados, bem como a descrição e análise das ações realizadas no contexto de uma das sequências didáticas, a saber, a proposta pedagógica que teve como texto desencadeador o poema *Leilão de Jardim*.

Sendo assim, nos dois capítulos que se seguem serão apresentadas as análises de dados simultaneamente à discussão e aprofundamento teórico assumido nesta pesquisa com o apoio das teorias vigotskiana, volochinoviana e baktiniana. Essa proposta ocorre com o intuito de não dicotomizar as questões práticas das reflexões teóricas suscitadas no decorrer do processo.

CAPÍTULO 5

EIXOS NORTEADORES EM MOVIMENTO

Feita a apresentação dos princípios fundantes, essenciais para situar a criança no mundo da cultura escrita, é possível agora seguir à discussão acerca dos eixos temáticos, aqui nomeados de norteadores, pelos quais toda prática pedagógica foi desenvolvida. Essa discussão se iniciará pelo eixo denominado *Contexto Extratextual*, o qual se definiu como central para todo o desenvolvimento do processo de aprender a ler e a escrever. Posteriormente, ainda neste capítulo, serão abordados os eixos norteadores *Texto Gráfico* e *Palavra*. Já o eixo norteador *Leitura* será apresentado separadamente em outro capítulo.

A discussão sobre cada um dos eixos *Contexto Extratextual*, *Texto Gráfico* e *Palavra* se constituiu à luz de alguns teóricos e a partir de um dos *Planos de Ação* realizado com suas sequências didáticas e suas respectivas análises. Sendo assim, esses três eixos norteadores serão discutidos a partir dos dados coletados. Cabe ressaltar que os eixos foram desenvolvidos partindo sempre do Contexto extratextual, no entanto, todos os eixos foram materializados de forma articulada e em movimento no cotidiano da turma.

Considerando-se a grande quantidade de material produzido e coletado durante a pesquisa de campo, foi necessário eleger apenas um dos *Planos de Ação* para a apresentação das atividades e de suas análises correspondentes. Tendo em vista que, ao todo, foram desenvolvidos sete Planos de Ação com diferentes gêneros textuais, aqueles que venham a se interessar em conhecer as outras seis diferentes possibilidades de atividades que se realizaram com o *Contexto Extratextual*, o *Texto Gráfico*, a *Palavra* e a *Leitura*, poderão encontrá-las no apêndice desta tese, intitulado *Uma proposta metodológica para inserir crianças no mundo da cultura escrita*.

O texto selecionado para este capítulo se refere ao primeiro gênero textual trabalhado, o literário. A escolha da literatura infantil para iniciar o trabalho se concretizou pelo reconhecimento da sua importância na formação do homem e de suas funções psíquicas já muito estudadas. (ARENA, 2010; BAJARD, 1999; JOLIBERT, 1994; VIGOTSKI, 1987).

Mediante esse entendimento, selecionou-se o texto poético *Leilão de Jardim* de Cecília Meireles retirado do livro *Antologia de Poesia Brasileira para crianças*. Essa sequência didática iniciou no dia 22 de março de 2016 e finalizou no dia 13 de abril de

2016. Todos os eixos foram trabalhados no decorrer deste período na ordem em que serão apresentados e analisados.

5.1- Contexto Extratextual – o diálogo em aula

Para o alcance da definição do eixo *Contexto Extratextual*, várias reflexões foram realizadas acerca da linguagem que se estabeleceram por meio de interlocuções com alguns teóricos que me auxiliaram na compreensão sobre a relação existente entre linguagem, atividade humana e ensino e aprendizagem da língua escrita. No entanto, especialmente as leituras de *Marxismo e filosofia da linguagem*¹⁸ (VOLOCHÍNOV, 2014 e 2017) e *Teoria do romance I - A estilística* (BAKHTIN, 2015), por enfatizarem questões de cunho social e com centralidade na linguagem como constituidora do desenvolvimento e da consciência humana, foram fundamentais na idealização desse eixo, pois contribuíram com as reflexões provocadas pelo presente estudo.

Sendo assim, a partir de alguns diálogos específicos, ou ainda singulares, estabelecidos com as teorias bakhtiniana e volochinoviana, assumiu-se como premissa que a verdadeira constituição da língua acontece na vivência das interações verbais. Por meio do estudo desses autores, foi possível compreender que os enunciados, ditos e escritos, somente se realizam em detrimento da existência de um *Contexto Extratextual*. De acordo com Volochínov (2017, p. 218),

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua. (Grifo do autor)

Conforme já discutido no primeiro capítulo, apesar de a língua se materializar por meio das interações verbais, por meio dos diálogos, eles se constituem “num sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas

¹⁸ As referências do livro *Marxismo e filosofia da linguagem* presentes na tese foram retiradas tanto da edição mais antiga - 16. ed., publicada Editora Hucitec de 2014, que apresenta o nome Bakhtin/Volochínov como da edição mais recente - 1. ed. publicada pela Editora 34 de 2017. Apesar da utilização da obra nas duas edições, em respeito às pesquisas que mostraram que a paternidade da obra é de Volochínov, todas as citações serão acompanhadas apenas com o nome do referido autor. Nas referências completas serão citados os nomes dos autores conforme foram dados às obras em cada uma de suas edições.

face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”. (VOLOCHÍNOV, 2014, p.127).

A comunicação verbal no presente estudo é concebida numa perspectiva em que ela se materializa no sujeito não apenas com a verbalização realizada mediante a presença material de outra pessoa. Ela ocorre especialmente no interior de cada sujeito nos diálogos permanentes com suas ideias, emoções, experiências já vivenciadas com outras pessoas e em outros contextos. Nessa perspectiva, pode-se conceber a comunicação verbal de forma bem mais ampliada e ao mesmo tempo volátil, em movimento, em transformação constante e infinita.

No quadro da presente investigação foi possível identificar cotidianamente a materialização dessa comunicação no desenvolvimento das atividades. Parte dos diálogos estabelecidos no momento da apresentação do *baú do tesouro*¹⁹ elucida a comunicação verbal nessa perspectiva ampla e flexível.

Imagem 17: Apresentação do *baú do tesouro*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

P.: *Vejam só o que temos aqui!*

A. H.: *Que bonita essa caixa!*

A. L.: *Você vai dar para alguém? É um presente de aniversário?*

A. A.: *Claro que não, olha só o tamanho dessa caixa! Se fosse presente, seria para todo mundo da sala, né?!*

P.: *Na verdade isso é um baú, vocês já viram um baú antes?*

A. I.: *Eu já vi, minha avó paga o baú todo mês para ganhar os prêmios.*

P.: *Que interessante I. como funciona esse baú?*

¹⁹O *baú do tesouro* foi um recurso utilizado na roda no momento da apresentação do texto aos alunos que imita o formato de um baú de tesouro. Esse recurso foi utilizado em todas as apresentações dos diversos gêneros textuais.

A. I.: É assim, ela paga na loteria todo mês e depois ela escolhe as coisas que tem no baú e o Silvio Santos manda pra ela pelo correio.

P.: Entendi. E qual é o nome desse baú?

A. I.: É Baú da felicidade!

P.: Legal! É um baú interessante! Mais alguém já viu um baú antes desse aqui?

A. M.: Eu também já vi! Tinha um desenho que eu assisti que os piratas procuravam o baú e desenterrava ele para pegar o tesouro que estava dentro! Tinha jóias e dinheiro dentro dele!

P.: Hum! Esse baú também é interessante, mais alguém?

A. F.: Eu já vi no jogo do Truck simulador 3D.

P.: E como que ele é? Como funciona?

A. F.: Você tem que pilotar o caminhão seguindo o mapa para entregar a carga e esvaziar o baú. Mas só consegue entregar a carga e esvaziar se você conseguir passar por todos os obstáculos. E não é fácil não!

P.: Então! Todos esses baús que vocês falaram são interessantes e cada um é de um jeito. Este aqui que eu trouxe tem uma função parecida com o baú que o M. viu no desenho animado. Serve para guardar um tesouro precioso que será descoberto por vocês aqui na nossa sala, de vez em quando....

(Nota de campo: 22/03/2016).

Assim, como revela a nota de campo, cada sujeito expressa uma forma de ver o baú apoiado em um *contexto extratextual* construído ao longo de sua história, de suas experiências e que, por isso mesmo, é abstrato, subjetivo e particular. O *contexto extratextual* de um sujeito ou de um texto, longe de se definir apenas por um pensamento, ele é formado por um emaranhado de ideias, advindas de outras experiências e dos pensamentos sobre elas. Não apenas os já construídos sobre as experiências do passado, mas também pelas relações que se estabelecem no presente, entre “a interação concreta e a situação extralinguística – não só a situação imediata, mas também, através dela, o contexto social mais amplo”. (VOLOCHÍNOV, 2014, p. 128). Por isso se constitui num dinâmico e flexível movimento de transformação infinita, com a presença do passado, já vivido e em interação com o presente com vistas ao futuro, no que ainda está por vir.

Apoiado nesta concepção, o trabalho apresenta como unidade de análise o *contexto extratextual*, concebido neste fluxo constante de transformação permanente. Ao ser expresso, cada enunciado é único e jamais poderá ser dito ou escrito novamente de forma idêntica a sua forma anterior. Se, no dia seguinte ou ainda na hora seguinte, caso seja retomado já se constituirá de outro evento.

Quando se revela, o enunciado carrega todo o *contexto extratextual*, tudo que o sujeito já vivenciou e que o estimulou a se expressar daquela forma. Por isso, essa manifestação do sujeito, mesmo sendo influenciada, mergulhada em todo o *contexto extratextual*, é apenas uma pequena parcela, ou ainda um fragmento, desse conjunto de

pensamentos bem mais amplo, que ocasionou a revelação do enunciado que se manifestou. De acordo com Volochínov (2014, p. 128),

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). [...] A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção. Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução.

Todas essas afirmações se constituem como importantes ferramentas para o presente estudo, uma vez que seu objetivo é desenvolver e apresentar uma possibilidade metodológica de alfabetização discursiva por meio do uso de gêneros textuais. Ao valorizar o desenvolvimento da discursividade, inevitavelmente o trabalho modifica os *contextos extratextuais* dos sujeitos envolvidos, inclusive o da própria professora-pesquisadora.

Nessa perspectiva, vários aspectos das teorias bakhtiniana e volochinoviana vieram corroborar com as reflexões acerca da formação leitora e escritora dos alunos na escola. Apesar de os autores não escreverem em suas obras sobre aplicações pedagógicas direcionadas ao ensino da língua escrita, eles nos ajudam a pensar tanto sobre o ensino, como sobre a aprendizagem dessa linguagem no contexto escolar, principalmente quando apresentam indícios sobre a importância de sua contextualização e significação presente desde o início do processo de alfabetização. Ao conceberem a constituição da escrita não como um simples conjunto de sinais, mas, especialmente, como um sistema de signos, carregados de sentido, contexto e significação, entende-se que a alfabetização precisa ser efetivada por meio de práticas discursivas. De acordo com Volochínov (2014, p. 97),

Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico. A pura sinalidade não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo [...].

Essa forma de linguagem é entendida e tratada nesta investigação como um sistema de signos e não como um simples conjunto de sinais. Entende-se que para ensinar a língua escrita como signo e não como sinal, materializada nos atos culturais de ler e escrever, necessário se faz que sejam criadas verdadeiras situações discursivas para

que os sujeitos vivenciem práticas de leitura e de escrita de formas significativas e contextualizadas.

Mediante essa convicção, considera-se que o contexto alfabetizador da escola se configura como um ambiente que oferece grandes possibilidades para o desenvolvimento da linguagem, oral e escrita, como ferramentas constitutivas do psiquismo humano. Por se caracterizar como um local de encontro de diferentes sujeitos em um período de pleno desenvolvimento da língua oral e de apropriação da língua escrita, as práticas alfabetizadoras podem contribuir muito para o avanço do psiquismo desses sujeitos por meio de um ensino que possibilite a transformação dos mesmos para além de simplesmente se apropriarem de um meio de comunicação.

Foi com base nessa premissa, objetivando proporcionar situações discursivas e ainda com vistas à valorização do enunciado escrito é que para o encontro inicial dos sujeitos com a obra o *baú do tesouro* foi idealizado.

No contexto da roda, entendido aqui como propício ao diálogo, os alunos, mesmo diante de um objeto diferente, não sabendo do que se tratava e ainda sendo desafiados a hipotetizarem o conteúdo que havia nele, expressaram oralmente o que imaginavam que estaria no *baú* e do que se tratava conforme a nota de campo apresenta abaixo:

P.: *O que vocês acham que tem dentro deste Baú do Tesouro?*

A. Y.: *O que tem aí é um monstro! Um monstro com muitas garras!*

A. F.: *É mesmo! Deve ser um monstro ou um animal bem peçonhento!*

P.: *Mesmo?! Será?!*

A. H.: *Também acho! É uma cobra ou uma aranha!*

A. G.: *Verdade! Deve ser uma sucuri!*

(Nota de campo: 22/03/2016).

O levantamento de hipóteses coletivo revela que a situação de interação verbal estabelecida no grupo promove nos sujeitos uma busca de apreensão ativa estimulada pela fala do *outro*. A escuta dessa fala instiga no ouvinte a tentativa de compreensão e posicionamento responsivo. Assim como afirmada pela teoria bakhtiniana, o enunciado aqui se apresenta como unidade real da comunicação discursiva, fundamentalmente demarcada pela alternância dos sujeitos falantes.

Nessa perspectiva, o processo de compreensão do enunciado vivo é sempre acompanhado de uma atitude responsiva, porque “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é prenda de resposta e, nessa ou naquela forma, a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2011, p. 271).

A situação remete ainda à reflexão sobre o ambiente da sala de aula e de uma forma bem peculiar o espaço da roda, por se apresentar como propício à expressão e interlocução entre os sujeitos na manifestação de suas ideias, hipóteses e anseios. Vigotski (2009, p. 127) afirma que “a linguagem não é só uma reação expressivo-emocional, mas também um meio de contato psicológico com semelhantes”. A reflexão sobre essa maneira de entender a linguagem reafirmou a concepção de que o espaço escolar realmente pode e deve ser um ambiente oportuno para a troca e ampliação das ideias dos sujeitos com seus pares, de forma a contribuir com seus singulares processos de desenvolvimento.

As falas dos alunos, como frações de seus contextos extratextuais, certamente apresentam além dos elementos advindos de outras situações e experiências já vivenciadas, outros elementos provenientes das palavras do *outro* que ao serem ouvidas são tomadas emprestadas, como suas. Para Solé (1998, p.108):

[...] Previsões feitas por alunos e alunas nunca são absurdas, isto é, que com a informação disponível - título – formulam expectativas que, ainda que não se realizem, bem poderiam se realizar; embora não sejam exatas, são pertinentes.

Partindo do princípio de que a linguagem se caracteriza como um objeto social e a comunicação apenas se efetiva por meio de enunciados completos à espera por respostas num processo dialógico é que o trabalho se concretizou. Em constante processo de comunicação verbal, os sujeitos interagiram com os enunciados e tomaram posições responsivas e ativas na interlocução com os outros sujeitos da pesquisa e com os outros que já habitam seus *contextos extratextuais*. De acordo com Bakhtin (2003, p. 279-280),

A alternância dos sujeitos do discurso, que emoldura o enunciado e cria para ele a massa firme, rigorosamente delimitada dos outros enunciados a ele vinculados, é a primeira peculiaridade constitutiva do enunciado como unidade da comunicação discursiva, que o distingue da unidade da língua.

Foi com base nessa alternância constante que o trabalho se desenvolveu elegendo o *Contexto Extratextual* como sua principal unidade de análise.

Assim como em outros contextos das atividades humanas as escolhas dos recursos que a língua oferece, bem como a composição dos enunciados, se concretizaram de acordo com a participação dos sujeitos nessas ações discursivas.

O modo de utilização do objeto de ensino, a escrita, é o que atribui ao sinal um sentido transformando-o em signo. Nessa perspectiva, à medida que o trabalho de apropriação da língua escrita tenha significação para as crianças, elas conseguem fazer uso do signo avançando no desenvolvimento de suas linguagens e consequentemente de seus psiquismos. Nesse sentido, Volochínov (2014, p. 46) ainda alerta:

O signo se cria entre indivíduos, no meio social; é portanto, indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual somente então é que ele poderá ocasionar à formação de um signo. Em outras palavras, *não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social.* (Grifo do autor).

Essa afirmação acentua novamente o entendimento de que o processo de alfabetização para se concretizar de uma forma significativa, oferecendo aos sujeitos a capacidade de se transformar por meio dos atos culturais da leitura e da escrita, necessita de um contexto em que a discursividade esteja presente e aos sujeitos seja dada a oportunidade de exercitarem a linguagem com a atribuição de sentidos.

Dessa maneira, o processo de alfabetização se daria não por meio de um trabalho com letras e sons isolados, separando o objeto da leitura e da escrita dos atos de ler e escrever, com a simples aprendizagem da sinalidade e sonoridade da língua. Ao contrário, nesse contexto, as crianças se apropriariam e exercitariam a língua escrita como um conjunto de signos. Os textos seriam vistos e vivenciados por elas como verdadeiros enunciados e não como um conjunto de palavras, e ainda, a leitura não se reduziria a oralização de sons isolados correspondentes a sinais gráficos.

Um processo de alfabetização que desvaloriza o contexto em que se encontra a forma jamais poderá se constituir como um processo significativo, pois a “forma é orientada pelo contexto e se constitui em um signo, embora estejam presentes sua natureza de sinal e o momento do seu reconhecimento” (VOLOCHÍNOV, 2017, p. 179). Sendo assim, o trabalho que valoriza apenas os fragmentos da língua tende a valorizar apenas a parte técnica, a sinalidade identificada e reconhecida, e desvaloriza o que posso afirmar que seja o primordial que é a compreensão, a apreensão do signo com o seu tom valorativo, com seu acento axiológico.

Volochínov (2017) ao refletir sobre a língua por meio do enunciado da fala e Bakhtin (2003) por meio da escrita, “relativamente estável”, buscam a análise da língua viva, em um constante e ininterrupto movimento de transformação. Ambas as

concepções se caracterizam como pertinentes para amparo de um trabalho como esse, que objetiva o desenvolvimento da língua oral e a apropriação da língua escrita.

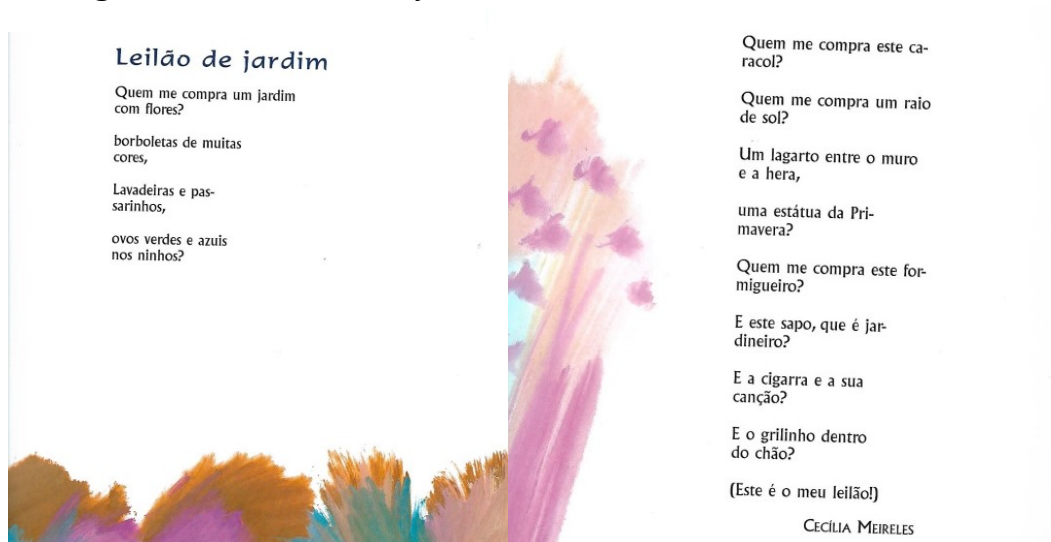
A partir deste ponto de vista, entendeu-se que para o alcance de uma alfabetização realmente significativa seria necessário que fossem possibilitadas diferentes interlocuções com variados discursos, orais e escritos que somente um trabalho partindo de textos poderia oferecer.

Imagem 18: Momento da descoberta do texto



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 19: Texto *Leilão de jardim*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Após a descoberta de que havia no objeto do *baú* um livro e feita a exploração da capa, ele foi aberto na página do poema para a sua visualização bem como a leitura de seu título de forma a estimular os alunos a imaginarem e expressarem suas hipóteses sobre o assunto do texto. As tentativas de descobertas do título do texto revelaram que

apesar de a palavra *jardim* ter se apresentado compreensível pela maioria das crianças, nenhuma relatou saber do que se tratava o significado da palavra *leilão*.

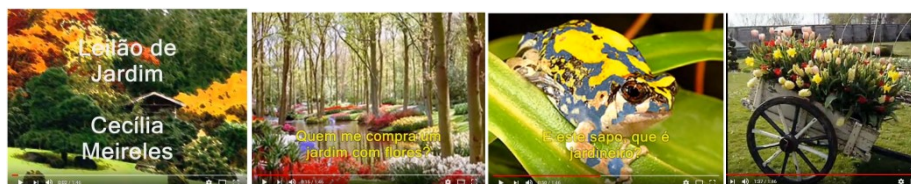
A não identificação do termo pelos sujeitos possibilitou a reflexão sobre o trabalho realizado nos contextos formais de estudo, no caso as escolas, com o que é realmente compreendido e com o que às vezes é apenas identificado e reconhecido pelos alunos. Segundo Volochínov (2017, p. 177-178),

[...] A principal tarefa da compreensão de modo algum se reduz ao momento de reconhecimento da forma linguística usada pelo falante como a “mesma” forma, assim como reconhecemos claramente, por exemplo, um sinal ao qual ainda não habituamos suficientemente, ou uma forma de uma língua pouco conhecida. Não, no geral a tarefa de compreensão não se reduz ao reconhecimento da forma usada, mas à sua compreensão em um contexto concreto, à compreensão da sua significação em um enunciado, ou seja, à compreensão da sua novidade e não ao reconhecimento da sua identidade. [...] se pertencer à mesma coletividade linguística, aquele que compreende também se orienta para uma forma linguística tomada não como um sinal imóvel e idêntico a si, mas como um signo mutável e flexível.

Nessa perspectiva e mediante o não reconhecimento dos alunos do termo *leilão*, considerei pertinente que fossem ampliadas as interlocuções com os elementos apresentados no texto com o intuito de aproximá-los mais do enunciado expresso pela autora materializado no poema.

Mediante esse fato, além da interação com o poema impresso, foi realizada, em outro momento, a projeção do vídeo *Leilão de Jardim*, retirado do site <https://www.youtube.com/watch?v=i6i67jC2BsY>, que apresenta o mesmo texto em forma de música com imagens relacionadas à obra.

Imagem 20: Trechos do vídeo: *Leilão de jardim*



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i6i67jC2BsY>.

Por meio da interlocução com o vídeo, as crianças ampliaram suas hipóteses sobre o significado da palavra *leilão* evidenciando a influência do conteúdo do vídeo sobre seus *contextos extratextuais*, conforme demonstram as falas abaixo:

A. F.: Acho que eu descobri, leilão é uma fazenda!

A. H.: É, pode ser uma fazenda ou um campo, um campo verde!

A. I.: *É mesmo! É um lugar calmo e bonito e cheio de bichos!*
 A. H.: *Se for tudo o que mostrou é tipo um zoológico!*
 A. G.: *Se for isso mesmo, então leilão é uma coisa boa!*
 A. I.: *É mesmo, eu acho que nós vamos gostar desse leilão!*
 A. M.: *Mas se é leilão de jardim. De todo jeito já tem natureza!*
 (Nota de campo: 22/03/2016).

A fala dos sujeitos corrobora mais uma vez para o entendimento de que a busca pela compreensão da palavra desconhecida é direcionada fundamentalmente pelo seu contexto. Mesmo não sabendo qual era o significado da palavra *leilão*, o fato dela apresentar-se juntamente à palavra *jardim*, que os alunos já compreendiam o significado, e o fato de terem assistido ao vídeo possibilitou uma relação significativa apresentando pistas para um juízo de valor em relação à construção do sentido que a palavra *leilão* poderia ter neste contexto.

De acordo com Volochínov (2017, p. 181),

Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. *A palavra está repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana.* É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano. (Grifo do autor).

O enunciado expresso no texto, carregado dos acentos valorativos da autora, pode contribuir com a ampliação dos *contextos extratextuais* dos alunos. Por meio de novos debates sobre o significado da palavra *leilão*, houve a possibilidade de a professora/pesquisadora iniciar o processo de construção do conceito de texto poético. Os alunos começaram a entender que, de forma especial, o objetivo maior da escrita poética é o de impressionar o leitor causando nele sensações.

Com o objetivo de ampliação do repertório foram realizadas oralmente com a turma várias formas de leilões envolvendo materiais escolares.

Após essa vivência com o objetivo de oportunizar aos alunos que expressassem suas opiniões sobre o texto e sobre a intenção da autora com aquela produção, voltou-se à temática do texto por meio dos seguintes questionamentos:

P.: *Então, se ao fazer um leilão a pessoa quer dispor, vender, oferecer algo para outras pessoas comprarem, por que será que a Cecília oferece essas coisas da natureza no texto dela?*
 A. A.: *Porque ela quer vender, você disse que as coisas que vão para o leilão são vendidas!*
 P.: *Mas será que tudo que ela oferece, tem como alguém vender para outra pessoa? Como que ela vai vender o raio de sol? Será que tem jeito?*
 A. I.: *Não, o raio de sol ninguém consegue pegar não!*
 P.: *Então por que será que ela oferece o raio de sol?*
 A. G.: *Para o poema ficar bonito! Porque o raio de sol também é bonito!*

P.: Então, talvez ela só queria oferecer para o poema ficar bonito e não para vender o raio de sol de verdade, é isso G.?

A. G.: Sim!

(Nota de campo: 31/03/2016).

O processo de busca pela compreensão da palavra desconhecida por meio dos processos discursivos e dialógicos possibilitou muito mais do que o simples reconhecimento da palavra *leilão*. Os alunos, além de aprenderem sobre o significado da palavra leilão, apreenderam o sentido que esta palavra ocupou na construção do poema.

Essa compreensão, construída sobre o termo, ultrapassa o seu simples reconhecimento e identificação uma vez que ele ganha um sentido valorativo de forma adaptada ao contexto em que foi utilizado, enfim apresentando um valor polissêmico de acordo com o seu uso. Volochínov (2017, p. 179) afirma que,

[...] o aspecto constitutivo da forma linguística enquanto signo não é sua identidade a si como um sinal, mas a sua mutabilidade específica. O aspecto constitutivo na compreensão da forma linguística não é o reconhecimento do “mesmo”, mas a compreensão no sentido exato dessa palavra, isto é, a sua orientação em dado contexto e em dada situação, orientação dentro do processo de constituição e não “orientação” dentro de uma existência imóvel.

Nessa perspectiva, uma alfabetização discursiva e significativa, com vistas ao desenvolvimento do *Contexto Extratextual* dos sujeitos, pressupõe um trabalho com as relações dialógicas cotidianamente e não apenas de forma esporádica.

O trabalho com o *contexto extratextual* das crianças exige o diálogo, a interação, as interlocuções que se materializam por meio de conversas que irão possibilitar as diferentes inferências no campo do pensamento de cada sujeito envolvido no processo. Nesse sentido, o trabalho realizado com o *contexto extratextual* se difere das ações tão rotineiras que se costuma presenciar nas escolas, que se materializam especialmente nos registros realizados na lousa, nos cadernos e naquelas realizadas em folhas de exercícios reproduzidas para que o aluno execute. O trabalho com o *contexto extratextual* diferentemente se materializa no interior de cada sujeito transformado pelas comunicações verbais estabelecidas cotidianamente por ele.

Infelizmente, muitas vezes, nos contextos escolares, presenciam-se muito mais as práticas que valorizam o fazer, o executar e o silêncio em detrimento das ações de pensar, de interagir e do diálogo. Equivocadamente paira a concepção de que o diálogo seja perda de tempo quando na verdade somente por meio dele é possível desenvolver

um trabalho com o *contexto extratextual* dos alunos. As relações dialógicas deveriam estar no planejamento do trabalho docente como ponto de partida, de percurso e de chegada para a materialização de práticas significativas e contextualizadas.

Todo texto escrito apresenta muitas possibilidades de contribuição com o processo de alfabetização pelo fato de possuir, em sua essência, um contexto, um enunciado construído a priori pelo autor. Cada texto, produzido historicamente no interior de determinada cultura, carrega consigo as interlocuções do autor com diferentes vozes, com diferentes discursos que de alguma forma compuseram sua história. Ao escrever, o autor registra suas experiências existenciais, seus pensamentos, sentimentos, percepções, opiniões, imaginações.

Quando um pensamento humano se revela por meio de um texto, ou seja, quando ganha materialidade gráfica ou sonora, ele apresenta parte de todo um contexto já vivenciado antes de sua criação qualquer que seja o suporte onde o texto se encontra. Assim como a fala, a escrita carrega um *contexto extratextual*. Segundo Volochínov (2014, p. 128),

[...] o ato da fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a uma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.

Mesmo o processo discursivo que emerge do trabalho de interação com o texto sendo diferente de seu processo de construção, uma obra escrita, ao ser lida, aproxima, de maneira singular, autor e leitor porque proporciona uma interlocução entre os elementos presentes nas ideias registradas pelo autor na escrita e entre as ideias emergidas pelo leitor no ato da leitura.

Na busca pela compreensão das ideias expressas por meio do texto escrito, o leitor tem acesso a uma pequena parcela do *contexto extratextual* do autor. Mesmo esse contexto se apresentando inalcançável na sua totalidade, a pequena parte expressa por meio do texto oportuniza ao leitor a possibilidade de mudanças em seu próprio *contexto extratextual* em um movimento contínuo de apreensão. Esse encontro com parte das ideias do *outro* junta-se, mistura-se ao emaranhado do fluxo de pensamentos do leitor, que de forma singular, pode se apropriar dessa ideia compreendendo-a a sua maneira.

P.: *E então? Agora que já descobrimos do que fala esse texto, me digam o que vocês acharam desse poema da Cecília Meireles?*

A. E.: *A Cecília Meireles gosta muito de bichos né?!*

A. G.: *Não, ela gosta de todos os seres da natureza!*

A. F.: *Eu acho que ela não gosta de todos não G. Ela gosta só dos que tem no jardim!*

A. H.: *É mesmo! Ela só falou dos bichos pequeninhos.*

A. G.: *Mas ela falou de outras coisas que tem na natureza! Eu acho que ela ama a mãe natureza toda!*

(Nota de campo: 14/04/2016).

Mediante a importância dessa relação discursiva entre os leitores iniciantes e os textos é que se idealizou um processo de alfabetização que valorizasse o encontro, o uso e a troca de diferentes obras entre os alunos. Processo esse, em que às crianças fosse oportunizada a apropriação da capacidade de apreensão de sentidos por meio da utilização da língua escrita em suas vidas.

Ao expor sobre o movimento de apropriação da cultura humana pela criança, com o estatuto de aluno, por meio das obras literárias, Arena (2010, p.15) esclarece sobre a existência das trocas culturais entre a obra e seu leitor. Segundo ele,

[...] a pequena criança-aluna-leitora posiciona-se como o outro no diálogo, no movimento de apropriação cultural e, por essa razão, aprende e apreende o modo de atribuição de sentido em sua relação com o gênero literário e, ao posicionar-se, atende à incompletude dos enunciados e a eles responde em atitude própria de um ser outro em relação dialógica. [...] Os aspectos histórico-culturais necessários à formação humana afloram das relações entre os traços culturais tanto do gênero literário infantil, quanto do leitor em formação.

Assim, pontuada a relevância acerca da relação entre leitor e literatura infantil, entende-se que o movimento de apropriação da cultura, por meio da leitura, seja de obras literárias ou ainda de outros gêneros textuais, possibilita às crianças não apenas o aprendizado do sentido expresso na palavra bem como a sua apreensão. O processo de alfabetização que oferece diferentes gêneros textuais apresenta possibilidades de apropriação não de um simples código, mas sim de enunciados construídos dialogicamente e de forma singular na relação dos seus próprios conhecimentos com os conhecimentos dos outros, materializados nas obras escritas.

Ao diferenciar o discurso exteriormente autoritário do discurso interiormente persuasivo, no processo de assimilação das próprias palavras elaboradas a partir das palavras assimiladas e reconhecidas dos outros, Bakhtin (2015, p.140) afirma sobre o

potencial criador do pensamento mobilizado no contato com as ideias dos outros por meio da linguagem.

[...] No uso de minha consciência, o discurso interiormente persuasivo é metade meu, metade do outro. Sua eficiência criadora consiste exatamente em que ele desperta o pensamento independente e uma nova palavra independente, em que ele organiza de dentro massas de nossas palavras e não fica em estado isolado e imóvel. Ele não é tanto interpretado por nós quanto segue se desenvolvendo livremente, aplicando-se a um novo material e a novas circunstâncias, intercambiando luzes com novos contextos. Além disso, entra em tensa interação e luta com outros discursos interiormente persuasivos.

Em interação com as colocações acima, a organização do trabalho pedagógico foi planejada de maneira a valorizar, no ambiente alfabetizador, diferentes processos discursivos entre os sujeitos envolvidos. Nesses processos, a língua, tanto oral como a escrita, foi concebida como a principal ferramenta utilizada para o desenvolvimento dos sujeitos em relação à suas próprias linguagens.

Nessa perspectiva, o eixo *Contexto extratextual* se constituiu não só como meio para o alcance do desenvolvimento da oralidade e a aprendizagem da língua escrita, com os consequentes processos de apropriação das novas aprendizagens, mas também como um de seus resultados, ainda que provisórios, já que conforme afirmado se encontra em constante transformação. No início da pesquisa, todos os sujeitos participantes, professora/pesquisadora e alunos, possuíam uma compreensão sobre a língua oral e escrita. Ao final do processo, após um ano de trabalho com as várias atividades desenvolvidas no eixo *contexto extratextual*, esses mesmos sujeitos não apenas se apropriaram de um novo entendimento sobre a linguagem, mas, especialmente, adquiriram diferentes condições de se manifestarem por meio dela, em detrimento da formação individual de novos contextos, ou seja, com o desenvolvimento significativo do psiquismo de cada um em particular. Nesse intento, pode-se afirmar que o *Contexto extratextual*, se constituiu sempre como o ponto de partida que possibilitou à coletividade atingir individualmente diferentes pontos de chegada em seus próprios desenvolvimentos quanto ao uso da linguagem e aos avanços do psiquismo.

A pesquisa de intervenção ofereceu aos participantes do processo a oportunidade de conhecer e de interagir em vários discursos alheios por meio de contextos discursivos, aqui referenciados como *Contexto extratextual*. Esses contextos permitiram que as crianças, numa relação dialética, se apropriassem pelos diálogos, de uma maneira singular, de aspectos do contexto e ainda colocassem, nas palavras do autor, “seus

acentos”, transformando o contexto e se transformando ao mesmo tempo. Conforme anunciado, ao se relacionarem com os textos, os sujeitos interagiram não apenas com a sua materialização assumida na forma impressa, mas especialmente com os seus “emolduramentos”. De acordo com Bakhtin (2015, p.155),

O papel do contexto que emoldura o discurso na criação da representação da linguagem é de importância primordial. O contexto emoldurador, como o cinzel de um escultor, aplaina os limites do discurso do outro e esculpe da empiria crua a vida discursiva a representação da linguagem: funde e combina a aspiração interior da própria linguagem representada com suas definições objetivas externas. A palavra do autor, que representa e emoldura o discurso do outro, cria para este uma perspectiva, distribui sombras e luz, cria a situação e todas as condições para que ele ecoe, por fim penetra nele de dentro para fora, insere nele seus acentos e suas expressões, cria para ele um campo dialogante.

As afirmações de Bakhtin evidenciam e reforçam a importância do contexto discursivo na formação da linguagem dialogada com o pensamento e ainda direcionam as reflexões para a importância do meio na aprendizagem e no consequente desenvolvimento, tão enfatizado por Vigotski (2009). Reflexões estas que apontam ainda para a necessidade de se repensar no papel da escola nos anos iniciais e o dos profissionais, que juntamente com as crianças poderão, ou não, oferecer possibilidades de aprendizagens significativas por meio da criação de situações reais, para que elas sintam necessidade de se apropriarem dos signos e se transformarem por meio deles.

Pensando nos objetivos da escola e, mais especificamente no objetivo da alfabetização como responsável por ensinar os atos culturais de ler e de escrever, entende-se que a linguagem escrita se constitui no seu objeto de ensino. Objeto este que é constituído pelas palavras, pelos discursos e indiretamente também pelas presenças de outros. Mesmo sendo dois diferentes atos da linguagem humana, com os quais o homem interage e se transforma, a presença do outro, tanto na fala como na escrita, é inegável. Bakhtin (2015, p.130), contribui com esse pensamento ao afirmar:

[...] Em todos os cantos da vida e da criação ideológica nosso discurso está repleto de palavras alheias, transmitidas com todos os diversos graus de precisão e imparcialidade. Quanto mais interessante, diferenciada e elevada é a vida social de um grupo falante, maior é o peso específico que o ambiente dos objetos passa a ter na palavra do outro, no enunciado do outro enquanto objeto de transmissão desinteressada, de interpretação, discussão, avaliação, refutação, apoio, sucessivo desenvolvimento, etc.

Ler, escrever e falar são diferentes ações históricas e culturais da linguagem nas quais sempre estão envolvidas as manifestações do pensamento humano dialogado com o outro.

O fato de a alfabetização inicial ter como objetivo principal o ensino da língua escrita materna faz com que emergja a reflexão sobre os atos de ler, escrever e falar no contexto alfabetizador e a idealização de ações que possam ser não apenas executadas, mas pensadas, refletidas, analisadas com os alunos de forma a ensinar a língua sem apartá-la do homem. Na aprendizagem da fala, não aprendemos primeiro como se fala para depois falarmos, ou seja, não separamos o objeto da fala da ação de falar. A escrita não é e não funciona como a fala, no entanto, de forma semelhante ao aprendizado desta última, acredita-se que, para que o aprendizado da língua escrita ocorra, é preciso imersão, mergulho dos alunos nos materiais escritos em sua totalidade e desenvolvimento de processos em que o aprendizado se realize no ato de escrever.

Da mesma forma, o ensino da leitura pode se tornar significativo quando materializado por meio do próprio ato de ler como apreensão de sentidos e não em ações artificiais e mecânicas que buscam estudar sinais e sons. Ao tecer uma análise sobre o ensino da língua na escola, Geraldi (1997, p. 119) esclarece sobre a diferença entre saber utilizar a língua e a ação de analisá-la, dominando seus conceitos a partir do que se fala e se entende sobre ela:

De duas perspectivas diferentes pode ser encarada, então, uma língua: ou ela é vista como instrumento de comunicação, como meio de troca de mensagens entre as pessoas, ou é ela tomada como objeto de estudo, como sistema cujos mecanismos estruturais se procura identificar e descrever. Resultam daí dois objetivos bem diferentes a que se pode propor um professor no ensino de uma língua: ou o objetivo será desenvolver no aluno as habilidades de expressão e compreensão de mensagens – *o uso da língua* – ou o objetivo será o conhecimento do sistema linguístico – *o saber a respeito da língua*. (Grifos do autor).

Mediante os esclarecimentos do autor, entendeu-se que o foco da presente investigação se constituiu do ensino da língua escrita, focado em seu uso por meio das experiências vivenciadas no contexto alfabetizador, ou seja, a apropriação da língua em situações concretas de interlocuções com os demais sujeitos e com os textos trabalhados “como um ato de fala impresso” e, portanto, “igualmente um elemento da comunicação verbal.” (VOLOCHÍNOV, 2014, p.127).

Por meio dos contextos discursivos, buscou-se a valorização bem como a exploração dos vários objetos da linguagem: fala, escrita e leitura, em situações de usos

para o alcance dos objetivos. Tanto o processo de idealização como o de materialização do estudo se efetivaram com a clareza de que a oralidade dos sujeitos seria não apenas contemplada, mas se constituiria como uma das bases do trabalho desenvolvido.

No entanto, a oralidade presente no trabalho se difere, de forma marcante, dos processos de oralização da escrita, muito ainda presentes nas salas de alfabetização em que se tenta relacionar grafemas com fonemas. O trabalho não contemplou esse tipo de atividade, pois se considera que quando a criança tenta expressar seus pensamentos por meio da escrita e busca apoio na oralidade, isso é extremamente prejudicial ao seu processo de apropriação dessa forma de linguagem. De acordo com Vigotski (2009, p. 312), a escrita

[...] nos traços essenciais do desenvolvimento, não repete minimamente a história da fala, que a semelhança entre ambos os processos é mais de aparência que de essência. A escrita tampouco é uma simples tradução da linguagem falada para signos escritos, e a apreensão da linguagem escrita não é simples apreensão da técnica da escrita.

Todo o trabalho de intervenção foi idealizado concebendo a importância e a especificidade tanto da fala como da escrita como modalidades diferentes da língua materna. No contato com os materiais, os selecionados e os produzidos, direcionados à efetivação das ações, foi dada a voz aos alunos. A eles foram oportunizadas diferentes manifestações discursivas sobre seus pensamentos e posicionamentos acerca das próprias experiências vivenciadas com o universo que cada gênero textual possibilitou. Na concretização de cada *Plano de ação*, o diálogo se fez presente, se materializando nas interlocuções entre os autores, as obras e os sujeitos, sendo que esses últimos, mediante as interlocuções, se posicionaram de forma ativa.

Ao final do trabalho com o texto *Leilão de Jardim* foi proposto à turma que fizessem duas apresentações do texto poético de forma dramatizada para outras turmas. Eles aceitaram o desafio.

Como as apresentações foram feitas mais ao final das ações propostas nesse *Plano de ação*, os alunos já se mostravam bem íntimos dos elementos presentes no poema, conforme elucidam as falas abaixo.

P.: *Agora que já decidimos quais turmas serão apresentadas com a nossa apresentação temos que decidir como faremos. Se vamos ter algum acessório ou roupa especial ou se vamos somente com o uniforme mesmo. Se vamos colocar a música no som para acompanharmos ou se vocês acham que só com as nossas vozes fica legal... o que vocês acham?*

A. L.: *Eu acho que só com o uniforme vai ficar muito sem graça! Por que a gente não se veste de natureza?*

P.: *Então! O poema fala mesmo de natureza, mas como poderíamos nos vestir de natureza?*

A. M. G.: *E se a gente colocasse flores em nós?! Não ficaria bonito? Vai ficar igual a primavera!*

P.: *Sim! Ficaria lindo!*

A. A.: *Tem também aquelas antenas brilhosas na brinquedoteca, a gente podia pegar emprestado!*

A. L.: *É mesmo! Tem antena dourada que pode ser do raio de sol, e os insetos que a Cecília falou todos têm antenas: a formiga, a cigarra e o grilo!*

A. F.: *E se você trouxesse a hera que você trouxe para a gente ver aquele dia? A gente podia colocar, porque no poema tem hera também! Você poderia trazer!*

P.: *Verdade! Vocês têm ótimas ideias!*

(Nota de campo: 01/04/2016).

Os alunos solicitaram por várias vezes assistir novamente ao vídeo. Isso contribuiu para que o ritmo adotado pela turma durante as apresentações fosse o mesmo do vídeo.

Mediante as reações dos alunos, considerou-se que o poema possibilitou um envolvimento intenso de todos, pois mesmo após o trabalho, em outros momentos na sala de aula, de forma muito natural, eles sussurravam o texto em forma de música. Às vezes um começava e aos poucos a turma toda já estava cantando. A atitude deles evidencia ainda a influência do trabalho realizado nos *contextos extratextuais* das próprias crianças. Sobre o sentido atribuído por elas à atividade, Mello (1999, p. 21) afirma que,

A atividade que faz sentido é aquela que permite a criança entrar em contato com o mundo, aprende a usar os objetos que os homens foram construindo ao longo da história – os instrumentos, a linguagem, as técnicas, os objetos materiais e não materiais, tais como: a filosofia, a dança, o teatro – e é isso que garante o desenvolvimento de aptidões, capacidades, habilidades em cada um de nós.

Após a descoberta do texto, o livro foi disponibilizado para a turma sendo manuseado quase sempre por mais de um aluno, em pequenos grupos. Como ele é composto por vários textos poéticos de outros autores, as crianças apreciavam não apenas o texto *Leilão de jardim*, mas os demais textos que o compõem.

A experiência proporcionou uma aproximação não apenas com a obra, mas também com a autora, conforme elucida a fala de uma aluna ao retornar do momento de escolha do livro na biblioteca da escola:

A. E.: *Adivinha o que eu peguei para levar para casa?* (diz para a A. abraçada com o livro escondendo a capa).

A. A.: *O que?*

A. E.: *Um livro da Cecília Meireles!* (diz mostrando a capa do livro: Ou Isto ou Aquilo, da autora).

A. A.: *Você sabe se tem mais lá?*

A. E.: *Tem. Ainda tem três!*

A. A.: *Não mostra para ninguém antes de eu ir, tá?* (fala em tom mais baixo).
(Nota de campo: 01/04/2016).

Falas como essas e várias outras do contexto do estudo, levaram-me a refletir sobre a relação das crianças com as obras e seus autores. As relações estabelecidas com os textos, especialmente os literários, provocou a reflexão sobre as trocas culturais entre obra e leitor já apontadas por Arena (2010, p.15). O autor reafirma,

Se, ainda, a língua é considerada como parte da cultura – e constituinte do gênero discursivo, da enunciação literária-, a importância da aproximação efetiva e direta entre leitor e literatura infantil se avoluma porque pela palavra, signo pleno em um enunciado, o pequeno leitor a compreende como um delicado sensor – com a palavra – da cultura de uma época, em diálogo ininterrupto com o passado e o presente.

Nessa perspectiva, considera-se que o trabalho com o texto, iniciado com a valorização e utilização das diversas vozes presentes no momento da discursividade, corrobora com a efetivação de um trabalho qualitativo de apropriação da língua escrita. Foram vozes advindas de várias direções: dos enunciados de Cecília Meireles, da professora/pesquisadora, do vídeo, das crianças, dos diversos *contextos extratextuais* já construídos pelos sujeitos nos diálogos durante as interlocuções realizadas no contexto de cada uma das etapas do trabalho. São vozes que continuarão ecoando no permanente processo de transformação do *contexto extratextual* de cada sujeito envolvido.

Nesse sentido, considera-se que nos *contextos extratextuais* dos sujeitos estão presentes uma gama de fatores que objetivamente não podem ser listados, mas existem, como por exemplo, o espaço escolar, a forma de apresentação dos gêneros pelo baú do tesouro, o conhecimento prévio das crianças, que revelam parte desses contextos.

Pode-se, então, afirmar que as atividades que constituíram o presente eixo se referiram a todas as ações que promoveram o diálogo com vistas ao desenvolvimento da linguagem dos alunos, tanto a oral como a escrita.

No processo contínuo de produção de sentidos, os sujeitos foram modificando seus *contextos extratextuais* por meio das relações discursivas estabelecidas no desenvolvimento de cada trabalho referente ao gênero textual específico. Isso se realizou pelo fato de que é por meio da dialogia estabelecida que ocorrem as diversas e singulares formas de compreensão dos enunciados, visto que, de acordo com Bakhtin (1997, p. 357)

[...] a palavra quer ser ouvida, compreendida, respondida e quer, por sua vez, responder à resposta, e assim ad infinitum. Ela entra num diálogo em que o sentido não tem fim (entretanto ele pode ser fisicamente interrompido por qualquer um dos participantes).

Os sujeitos se posicionaram por meio da palavra, dita e escrita, acerca dos enunciados apresentados na cadeia de comunicação que se constituiu cotidianamente no espaço da sala de aula e, certamente, para além deste espaço. Como os enunciados são constituídos por uma coletividade de vozes sociais e sempre se dirige a destinatários, considera-se que o trabalho com enunciados na alfabetização possibilita aos sujeitos um processo formativo, contextualizado e significativo por meio da interação, bem como utilização, de variadas formas de linguagem.

Assim, por meio de uma extensa variedade de relações e interrelações estabelecidas cotidianamente, a linguagem vai sendo constituída dialogicamente por uma multiplicidade de vozes, a qual foi definida por Bakhtin (1998) como heteroglossia. Nessa perspectiva, a palavra na linguagem “[...], existe em outras bocas, em outros contextos, servindo a outras intenções: é de lá que alguém pode tomar a palavra, e fazê-la sua própria”. (BAKHTIN, 1998, p.293 - 294).

Nesse sentido, de compreensão do ato da fala como processo da comunicação cultural, é que as práticas discursivas em situações concretas possibilitaram as interações verbais, incluindo as ações não verbais. Por esta tomada de posição é que se considerou que “a língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma *abstração científica* que só pode servir a certos *fins teóricos e práticos particulares*. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da *realidade concreta da língua*” (VOLOCHÍNOV, 2014, p.131-132, grifos do autor). E, portanto, pensar numa alfabetização discursiva implica redimensionar o processo num movimento contínuo e não como algo delimitado num tempo e espaço restrito da sala de aula. Foi ainda nessa perspectiva de análise do autor que se compreendeu os enunciados como necessários ao processo dialógico de produção de sentidos.

Portanto, após tecer as análises correspondentes às ações efetivadas no eixo *Contexto Extratextual* apresentando o entendimento de como pode ser realizado o trabalho com o que está além da marca gráfica, segue-se a apresentação acerca do trabalho realizado com o eixo *texto gráfico* e de suas análises.

5.2- Texto gráfico - o enunciado materializado

Após o início do trabalho, que teve como ponto de partida o contexto extratextual, foram desenvolvidas as ações referentes ao segundo eixo norteador *Texto Gráfico*. Esse eixo como mais um direcionador das ações realizadas na presente pesquisa se referiu a todas as atividades acerca da materialidade do gênero textual em questão, tais como, a composição específica de cada estrutura textual, os tipos de sinais envolvidos, a direcionalidade tanto da escrita como da leitura destes textos e os recursos gráficos utilizados em cada um deles.

Foram vários os autores que inspiraram a idealização deste eixo, que se caracterizou como fundamental para a aquisição da língua escrita de forma contextualizada. No entanto, Jolibert (1994, 2006), Bajard (2002, 2006, 2007, 2009, 2012) e Bernardin (2003) direcionaram o meu olhar tanto para as escolhas como para as decisões metodológicas realizadas no percurso investigativo. Nesta perspectiva, a pesquisa de intervenção se amparou especialmente nestes autores para realizar o trabalho com os gêneros textuais de maneira a oportunizar aos sujeitos a exploração e o uso da língua de forma que as características singulares de cada gênero fossem apreendidas por meio de seus usos.

Primeiramente, o texto *Leilão de Jardim* foi apresentado à turma de maneira ampliada²⁰. Essa forma de apresentação do texto impresso foi feita de maneira que o formato textual fosse conservado, no entanto, em tamanho muito maior que o apresentado em seu suporte original. Essa estratégia foi realizada com todos os textos trabalhados com vistas não apenas a dar uma melhor visibilidade para as crianças a sua estrutura gráfica, ou seja, aos seus contornos, mas também para possibilitar a realização de algumas atividades específicas que serão apresentadas no decorrer da apresentação desse eixo.

Mediante a apresentação do poema ampliado em porta-texto, foi chamada a atenção dos alunos para os contornos que o constituem, bem como para suas características. Pelo contato visual e silencioso, os alunos foram instigados a descobrir as pistas apresentadas no texto mediante os questionamentos e marcações de palavras

²⁰ A ampliação do texto é apresentada afixada na lousa, na parede ou ainda no porta-texto móvel da escola-campo. Assim como o *Leilão de Jardim* todos os textos trabalhados nos demais planos de ação foram apresentados de maneira ampliada.

concretizando a Descoberta do Texto²¹. Essa atividade por meio do texto ampliado possibilita a identificação dos aspectos gráficos do texto, diferentemente da descoberta do texto pelo baú do tesouro, em que a discussão é mais ampla voltada para a discussão do sentido expresso no texto.

O trabalho na alfabetização inicial introduzido por meio do texto, na sua totalidade, com toda sua estrutura gráfica, semântica, carregada de sentido resulta na conquista de um processo significativo para os sujeitos. De acordo com Jolibert e Jacob (2006, p. 187 – 188),

De fato, aceitamos realmente que as crianças podem construir as suas competências em leitura, e que podem fazê-lo de maneira sólida e duradoura, temos de aceitar, sem dramas, *uma intervenção* na ordem cronológica das conquistas de estruturas por parte das crianças. Todos os dias podemos observar que é mais fácil e mais significativo, para elas, identificar um tipo de texto ou formular hipóteses a partir de um título do que abstrair letras, já que as letras são o “*cúmulo*” da *abstração e da arbitrariedade*. [...] o que buscamos prioritariamente na leitura é o significado de um texto. As letras identificadas constituem *um* dos meios, entre outros, que fornecem chaves para elaborar esse significado. (Grifos das autoras).

Nessa perspectiva, considera-se que por meio do texto, revisitado pelos alunos em diferentes momentos, é possível não apenas proporcionar às crianças que aprendam o sistema de escrita, mas, concomitantemente no movimento dessa aprendizagem, o sentido do que se lê seja também aprendido. No caso do texto poético, foi possível as crianças entenderem que é uma produção que objetiva impressionar o leitor causando nele sensações, podendo variar a quantidade de versos e estrofes, com ou sem rimas.

Neste sentido, o texto possibilitou questionamentos a ele que se direcionaram tanto para o conteúdo do texto como também para a sua forma por meio da exploração de seus elementos, tais como nome/título, quantidade de versos, formato de estrofes, presença de poesia, rimas, dentre outros.

O trabalho realizado a partir dos textos apresenta possibilidades infinitas por apresentarem por meio de suas estruturas gráficas variadas a manifestação de diferentes discursos. Mediante essa riqueza de formas contidas nos textos, cada um, orientado pelos seus singulares contextos, seus sentidos expressos em seus enunciados, amplia o entendimento do que seja a escrita. De acordo com Fiorin (2006, p.69),

²¹ A estratégia metodológica Descoberta do Texto utilizada na presente pesquisa foi inspirada por meio da leitura das seguintes obras: *A descoberta da língua escrita* de Élie Bajard e *As crianças e a cultura escrita* de Jacques Bernardin. Esse instrumento desenvolve o processo de compreensão textual de forma independente do canal sonoro dando lugar às operações visuais de leitura.

O gênero somente ganha sentido quando se percebe a correlação entre formas e atividades. Assim, ele não é um conjunto de propriedades formais isolado de uma esfera de ação, que se realiza em determinadas coordenadas espaço-temporais, na qual os parceiros da comunicação mantêm certo tipo de relação. Os gêneros são meios de apreender a realidade.

Nessa perspectiva, os gêneros são considerados importantes pelos sentidos que eles possuem para os sujeitos em seus usos. A valorização do sentido, atribuído por meio de sua utilização, não descarta a constituição de sua forma, ao contrário, essa última passa a ser identificada pelo sentido que possui. Conforme já afirmado anteriormente “a *forma* é orientada pelo *contexto* e se constitui em um signo, embora estejam presentes sua natureza de *sinál* e o momento do seu *reconhecimento*” (VOLOCHÍNOV, 2017, p. 179, grifos meus).

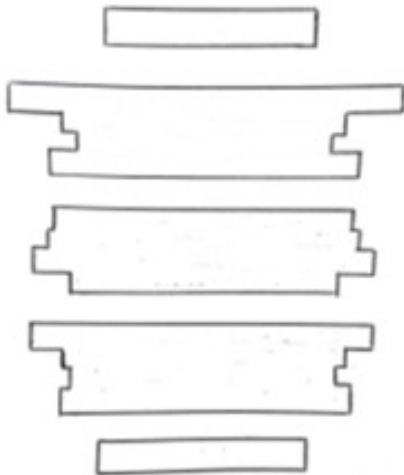
Foi com o entendimento de que “[...] ler é tomar conhecimento de um texto gráfico.” (BAJARD, 2007, p. 24) e considerando as variedades da *forma* (como estruturas) e do *contexto* (como sentido) que foram planejadas ações específicas direcionadas, também, às estruturas gráficas dos gêneros. Essas ações objetivaram chamar a atenção para os diferentes contornos gráficos apresentados em cada texto, os quais constituem suas silhuetas²².

Após a primeira interação com o texto de forma ampliado, foi distribuída a atividade individual de montagem da silhueta do poema por meio de seriação de suas partes (título, estrofes e verso) recebidas em envelope para a realização da colagem nos seus respectivos espaços, a partir da observação também do poema ampliado. Essas duas ações, ampliação do texto e montagem de silhueta, foram utilizadas para o reconhecimento não apenas deste tipo de texto, mas também de todos os outros dos demais gêneros selecionados. Para o *Leilão de Jardim* foi realizada a atividade com a estrutura gráfica do texto, elucidada na imagem abaixo:

²² O termo silhueta foi empregado por Josette Jolibert e seus colaboradores em seus estudos sobre formação de crianças leitoras e formação de crianças produtoras de textos, publicados em 1994. A construção das silhuetas dos textos trabalhados nesta pesquisa de intervenção, se inspiraram no trabalho da referida autora, por isso no decorrer de todo o registro do presente estudo, o termo será utilizado para identificar o trabalho com a estrutura gráfica dos textos.

Imagem 21: Silhueta do poema

Observe os contornos de cada parte do texto que estamos trabalhando e cole as partes que estão no envelope dentro dos contornos de forma que fique igual ao que a Cecília Meireles construiu:



Partes do texto distribuídas dentro do envelope.

Leilão de Jardim

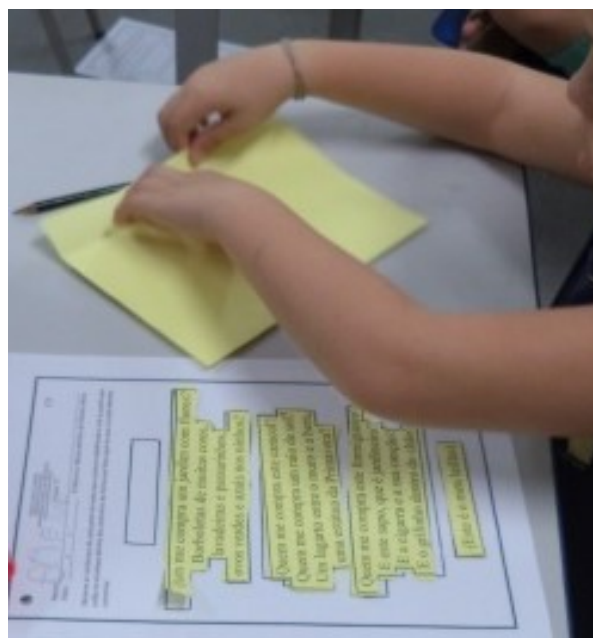
Quem me compra um jardim com flores?
 Borboletas de muitas cores,
 lavadeiras e passarinhos,
 ovos verdes e azuis nos ninhos?

Quem me compra este caracol?
 Quem me compra um raio de sol?
 Um lagarto entre o muro e a hera,
 uma estátua da Primavera?

Quem me compra este formigueiro?
 E este sapo, que é jardineiro?
 E a cigarra e a sua canção?
 E o grilinho dentro do chão?

(Este é o meu leilão)

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 22: Atividade de montagem da silhueta

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A elaboração de todas as atividades referentes aos contornos dos textos foi inspirada no trabalho de Jolibert (1994) que caracteriza a diagramação como *silhuetas*

ou *esquema tipológico* ou ainda por *superestrutura*. De acordo com ela é um aspecto suscetível de ser percebido e utilizado pelas crianças.

A própria palavra “superestrutura” é de T. A. Van Dijk: “As superestruturas são princípios de organização do discurso. Possuem um caráter hierárquico que define grosso modo a ‘sintaxe global’ do texto [...]. As superestruturas narrativas são convencionais: as regras de produção dos relatos pertencem ao nosso conhecimento geral da língua e da cultura, conhecimento esse que partilhamos com os membros da comunidade à qual pertencemos”. (JOLIBERT, 1994, p. 146).

Em concordância com a autora, acredita-se que, por meio da observação bem como da exploração dos textos e suas singulares estruturas, o leitor consegue identificar, no decorrer dos trabalhos, as diferentes formas de organização do discurso na forma escrita, no contexto de cada gênero textual específico. Tanto o trabalho com este texto como com os demais, facilitou ainda a mediação da professora/pesquisadora no trabalho com a compreensão de conceitos específicos relacionados às partes que compõem cada gênero textual e suas peculiaridades, no caso dos textos poéticos, os conceitos de verso, rima e estrofe.

Entende-se que trabalho com as diferentes diagramações dos textos se constitui fundamental no contexto da alfabetização, pois assim como o esqueleto dá a forma ao corpo, a silhueta do texto apresenta, visualmente ao aluno, o seu contorno, a sua forma, a sua estrutura com toda a sua completude. A forma física e singular de cada texto apresenta aos leitores, ainda iniciantes, a maneira peculiar de cada enunciado contribuindo para as suas diferentes associações mentais. Sendo assim, a silhueta é “uma representação esquemática da diagramação, característica de alguns tipos de texto. Reflete a organização lógica dos textos”. (JOLIBERT; JACOB, 2006, p. 132).

No contexto do trabalho com o quinto plano de ação, referente às Histórias em Quadrinhos, durante as montagens de três sequências de tiras, os alunos manifestaram suas opiniões da seguinte forma:

A. L.: *Que legal! Ao invés da gente montar um quebra-cabeça nós vamos montar três!*

A. F.: *Não é quebra-cabeça não! Ela acabou de falar que são as silhuetas de três tiras do Maurício!*

A. I.: *O quê que tem, a gente falar quebra-cabeça, é igual quebra-cabeça mesmo!*

A. L.: *É mesmo!*

(Nota de campo: 10/06/2016).

No momento de distribuição da atividade individual de silhueta, com suas respectivas partes, referentes ao texto em HQ os alunos novamente se manifestaram:

A. P.: *Oba! Hoje tem quebra-cabeça de texto de novo!*
 A. F.: *Não é quebra-cabeça de texto não! A professora já explicou, é silhueta de texto.*
 A. H.: *Mas é igual quebra-cabeça! Tem as peças e cada uma tem seu lugar de encaixar, então é quebra-cabeça sim! O P. está certo!*
 A. I.: *Então vamos chamar de quebra-cabeça de silhueta, aí fica tudo resolvido e a gente pode montar sem briga o quebra-cabeça de silhueta de texto!*
 A. E.: *É mesmo I., você teve uma boa ideia!*
 (Nota de campo: 14/06/2016).

Ainda na montagem coletiva da silhueta das 4 primeiras páginas dos contos de fadas, os alunos se manifestaram de forma comparativa com as atividades anteriores:

A. G.: *Nossa! Esse quebra-cabeça de texto é o maior de todos!*
 A. I.: *É verdade! Isso não é uma silhueta não! Isso é uma super silhueta!*
 A. H.: *É mesmo, ele é muito maior que os outros textos que nós montamos!*
 A. L.: *Não é não! A do Leão e o Ratinho também era grande!*
 A. H.: *Mas essa é a maior de todas! Essa bateu o record!*
 (Nota de campo: 22/09/2016).

As falas dos alunos revelam a relação que fizeram sobre o funcionamento da atividade de montagem de silhueta de texto com o jogo de quebra-cabeça, o qual é conhecido e manuseado pelos alunos. Ao nomear a montagem de silhueta de texto como “quebra-cabeça de texto” o aluno revela que sua apropriação do conceito se realizou de maneira mediada por outro elemento e suas relações com ele, no caso o jogo. As falas dos alunos apresentam reflexões acerca da apreensão de conhecimentos por meio da mediação, especialmente aos processos de apropriação e objetivação.

Na maioria dos trabalhos as atividades de silhueta foram realizadas primeiramente de forma coletiva ou em pequenos grupos e em momento posterior de maneira individual. Por meio dessa e de muitas outras estratégias que foram efetivadas coletivamente e depois individualmente ficaram evidenciadas as influências das relações com os pares no processo de apreensão do conhecimento.

Os sujeitos aprendem por modelos, “através dos outros constituímos-nos. Em forma puramente lógica a essência do processo do desenvolvimento cultural consiste exatamente nisso.” (VIGOTSKI, 2000, p. 24).

A afirmação de Vigotski apresenta a reflexão profícua sobre a importância do outro na construção do nosso processo de humanização. O estudo evidenciou claramente que “a base da objetivação não está no objeto em si [...] mas nas relações com as outras pessoas nesta atividade comum e conjunta” (GERALDI, p. 61, 2006), ou seja, nas experiências, nas interações entre os sujeitos.

A objetivação só se concretiza por meio de processos de construção das características humanas na interação, nos processos mediados pelo outro com os

objetos, os instrumentos culturais, sociais. Esse processo de apropriação é o que permite posteriormente a objetivação e recriação dessa humanização. Dessa forma, as características humanas estão muito além do aparato biológico, se constroem subjetivamente nos diversos processos de apropriação e objetivação. Nesse sentido, Barroco e Superti (2014, p. 25) afirmam,

É por meio da atividade que os homens se apropriam das funções já constituídas pela humanidade e as tornam suas. Destacamos, com isso, que se o plano biológico se apresenta como condição inicial para o indivíduo nascer no mundo; é somente pelo plano cultural que ele adquire as aptidões para viver nesse mundo plenamente como humanizado e que forma os órgãos sociais de sentido. Por exemplo: não basta que tenha acuidade visual, é preciso aprender a “ler” o mundo. Nesse sentido, a arte literária, por exemplo, não somente estimula o decifrar dos signos, mas veicula significados, oferece ao leitor elementos para que faça novas composições, novas objetivações.

Essas afirmações contribuem com a reflexão sobre o movimento das crianças de identificarem as montagens de silhueta como “quebra-cabeça de texto”. O uso da expressão revela os movimentos de objetivações pelos quais os alunos, num constante processo, vão subjetivamente se apropriando dos conceitos.

Como todos os textos selecionados e utilizados no trabalho se apresentaram em seus suportes originais e caixa dupla, na ampliação do texto a ser trabalhado, mesmo quando redigitado, manteve-se essa forma de escrita. Essa escolha teve um objetivo metodológico.

Muitos professores alfabetizadores consideram que o uso apenas da letra maiúscula (caixa alta) facilita o processo de apropriação tanto da escrita como da leitura. No entanto, esse entendimento com relação à leitura e a escrita, a partir dos pressupostos em evidência nesse estudo, se apresenta equivocado, uma vez que a letra maiúscula não evidencia as particularidades da escrita que se constituem importantes para este processo, especialmente no que se refere à memorização gráfica das letras em seus contextos escritos. De acordo com Bajard (2012, p. 84),

[...] o uso de duas caixas desde o primeiro encontro da criança com o material escrito pode facilitar a memorização do nome gráfico. De fato a silhueta da palavra, como a vela para o navio, como dizia Alain (Émile-Auguste Chartier, 1978), filósofo francês, é determinante para seu reconhecimento. Portanto o formato Margarida possui mais traços visuais distintos que o formato MARGARIDA. As letras deste último possuem o mesmo tamanho, enquanto as minúsculas distinguem-se por três classes de caracteres – com haste ascendente ou descendente e sem haste.

Foi em concordância com esse entendimento que se fez a opção pela apresentação da escrita em caixa dupla no desenvolvimento de todo o trabalho. A presença da letra minúscula nos textos não apenas possibilita o reconhecimento das palavras, mas também promove a apropriação das funções de cada uma delas. A apresentação das duas letras juntas, maiúscula e minúscula, no trabalho da alfabetização se constitui fundamental, pois além da letra maiúscula demarcar os substantivos próprios ela destaca onde se encontram o início e a finalização dos enunciados.

Ao fazer esse destaque no início dos enunciados, a presença da letra maiúscula contribui também para a apropriação da convenção sobre a direcionalidade da escrita, conforme revelou o registro do diálogo de duas crianças no momento de digitação de um refrão do poema:

A. L.: *Você fez errado, o e ficou pequeno!* (Fala se referindo ao refrão: *E a cigarra e a sua canção?*)

A. M.: *Mas ele é pequeno mesmo!*

A. L.: *Não! Não é não! O primeiro E é o do começo olha só.* (Aponta a letra **E** inicial do refrão no cartaz). *Sempre que tá no começo tem que ser grande, só o outro que é pequeno, mas é porque ele tá no meio.* (Aponta a letra **e** dentro do refrão).

A. M.: *Hum! Mas como é que faz para ficar grande mesmo?*

A. L.: *Aqui ó!* (Aponta para a tecla *Shift*). *A mesma que você apertou para fazer esse sinal* (Aponta a tecla da interrogação). *Aperta as duas junto, ela e a da letra E que aí ele fica grande igual o do cartaz!*

(Nota de campo: 30/03/2016).

Conforme revela a nota de campo acima, a letra maiúscula assume a importante função de sinalizar para o leitor também a direção da escrita, contribuindo para a apropriação desta convenção da língua escrita. “A experiência mostra que a presença da letra maiúscula distinta das demais favorece a descoberta do sentido da escrita, já que a primeira fica sempre à esquerda”. (BAJARD, 2012, p. 84-85).

Nessa perspectiva, entende-se que o uso da escrita apenas em caixa alta prejudica o processo de desenvolvimento da leitura uma vez que elimina as distinções dos formatos das letras e dificulta o reconhecimento das palavras. Sendo assim, considera-se que o uso da caixa dupla na alfabetização especialmente para o aspecto da apropriação da leitura seja fundamental.

Bajard (2012, p. 83) alerta ainda sobre esse aspecto,

Gostaríamos de destacar que a letra maiúscula assume uma função fundamental na leitura. Não somente manifesta no corpo do texto a presença do personagem, como também sinaliza para os olhos o início da frase e, consequentemente, o seu fim. Por meio da letra maiúscula, o leitor vale-se de seu conhecimento implícito da gramática que opera na frase e percebe a função das palavras reconhecidas.

De acordo com o autor, outra importante razão para o uso da escrita em caixa dupla no início da alfabetização seria a valorização por meio da escrita do nome próprio. O nome de cada criança presente no contexto alfabetizador se configura como algo singular e também especial a cada uma. Por isso é algo passível de um trabalho que respeite e valorize essa representação gráfica também marcada pela letra maiúscula em sua forma escrita. Diferentemente da língua oral, a pronúncia de um nome próprio não apresenta essa marcação no primeiro som, ou seja, ela é peculiar apenas à língua escrita. Portanto, apenas com a utilização da escrita em caixa dupla seria possível proporcionar um trabalho que respeite o nome das crianças. Sobre este aspecto Bajard (2012, p. 54) também contribui:

“A palavra rosa não é meu nome, porque o meu nome Rosa possui uma letra grande”. Esse respeito ao nome próprio da criança é a principal razão que leva a escolher uma grafia com caixa dupla: letras maiúsculas e minúsculas. De fato, a presença da maiúscula no nome próprio é uma marca da escrita sem correspondência na língua oral. O uso exclusivo da maiúscula, como é praticado tradicionalmente, anula essa característica. Por que escolher uma tipografia – a maiúscula (caixa alta) – na qual não se manifesta essa especificidade da escrita? Vale a pena mostrar à criança que seu nome possui um mérito que as outras palavras da língua não possuem. (Grifo do autor).

Nesse sentido, o trabalho se desenvolveu levando em consideração todas essas vantagens do uso da escrita em caixa dupla para o desenvolvimento da leitura por meio do acesso aos textos no mesmo formato em que eles apareceram nos demais contextos sociais. Sendo assim, essa forma de escrita foi utilizada em todo o decorrer do trabalho, especialmente para a leitura. Já nas produções escritas, foi dada a liberdade para as crianças utilizarem-se tanto da letra de fôrma, na caixa alta e/ou dupla, como também na letra cursiva.

No início do processo de alfabetização, o traçado da letra cursiva ou mesmo de fôrma em caixa dupla se apresenta de difícil acesso às crianças pelo esforço motriz exigido. No entanto, considera-se que esse processo de apropriação da escrita com a utilização da caixa dupla, necessário e importante tanto para a leitura como para o registro da escrita.

Como o contexto de origem dos sujeitos da pesquisa, era a educação infantil da escola-campo e nessas turmas são priorizados registros da escrita em caixa alta houve o respeito às preferências das crianças sobre a forma de registro. Porém, com o passar do tempo elas foram gradativamente aumentando o interesse em realizar seus registros na

letra cursiva, desejo alargado especialmente por estímulos advindos de outros contextos, especialmente dos familiares.

Conforme já anunciado, o texto ampliado foi retomado em diferentes momentos, por esse motivo, sempre que apresentado eles ficavam afixados nas paredes da sala em todo o decorrer da efetivação do *Plano de ação* e muitas vezes também no período de efetivação do *Plano de ação* posterior.

No contexto alfabetizador, as paredes podem funcionar como o principal suporte de diferentes tipos de textos o que as tornam importantes aliadas do alfabetizador. Jolibert e Jacob (2006, p. 260), ao discorrer sobre criação de condições facilitadoras para a aprendizagem, contribuem com esse aspecto apontando algumas formas de utilização das paredes que contribuiriam para esse trabalho:

Propomos uma sala de aula em que as paredes:

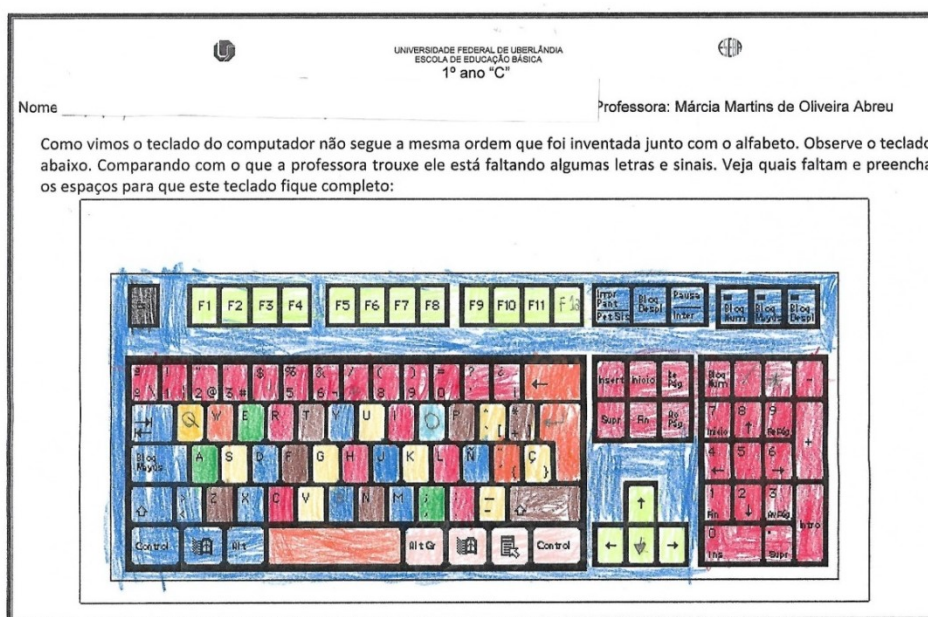
- Constituem-se em um lugar para valorizar a produção das crianças.
- São ferramentas de trabalho a serviço, prioritariamente, das crianças.
- São espaços funcionais a serviço da expressão e das aprendizagens.
- Estão sempre em curso de evolução, transformação e renovação.
- Podem ser utilizadas por iniciativa tanto das crianças quanto da professora.

Nas paredes vão:

- a) Os textos funcionais da vida escolar cotidiana.
- b) As informações que chegam regularmente à sala de aula e que devem ser disponibilizadas a todos.
- c) Os textos produzidos pelos próprios alunos, para valorizá-los, sem o objetivo de enaltecer os “melhores”.
- d) A parede de metacognição ou de sistematizações.

O texto *Leilão de Jardim* afixado na parede da sala em muitos momentos foi retomado para a realização das ações previstas. Uma das atividades foi a de retornar ao texto para a marcação dos espaços em branco entre as palavras, realizada coletivamente. Essa atividade chamou a atenção pelo fato de os alunos evidenciarem atitudes influenciadas por duas experiências realizadas anteriormente que envolveram recursos relacionados ao computador. A saber: a atividade de digitação de um dos versos do poema no teclado do computador conectado ao Datashow, realizada em dupla e em outro momento a atividade individual de localizar na imagem impressa do teclado do computador as teclas referentes às letras e sinais gráficos correspondentes aos comandos da professora/pesquisadora, traçar e colorir as que faltavam, conforme demonstra a reprodução da atividade a seguir.

Imagem 23: Atividade de localização e marcação das teclas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Ao serem solicitados a marcar os espaços em branco entre as palavras, os alunos, em suas mesas, como em um movimento coletivo e sincronizado começaram a fingir estarem digitando na folha com a imagem do teclado. Como numa brincadeira coletiva, digitavam com os dedos sobre os desenhos das teclas.

Já na atividade de digitação, os alunos, em dupla, escolhiam e digitavam um dos versos do poema, utilizando o recurso da observação do texto impresso ampliado e o computador conectado ao Datashow. Primeiramente um dos alunos escolhia e digitava sozinho o verso escolhido, ou seja, pensava no verso escolhido e o digitava escolhendo as teclas que considerava necessárias. Após essa digitação autônoma era realizada a conferência e a redigitação sob o auxílio do outro aluno e, posteriormente, eles trocavam de posição de forma que ambos vivenciassem as experiências de digitar sozinho, redigitar com o auxílio e também de auxiliar a digitação do outro. Nessa atividade o uso e a função da barra de espaço do teclado do computador foi o foco mais acentuado, dada sua importância para a formação do conceito de palavra.

Nessa atividade, os alunos suprimiam palavras e sinais e na maioria das vezes também não digitavam o espaço, demonstrando que ainda não haviam abstraído esse conceito, o que é natural para esta faixa etária. Os alunos, em posição de auxiliares, bem como a professora-pesquisadora, após a tentativa autônoma de digitação do verso, auxiliaram o processo chamando a atenção para a consulta ao texto ampliado, no sentido

de conferir tanto a existência dos espaços em branco entre as palavras como a presença de letras e outros sinais nos versos do poema, redigindo conforme as amostras revelam:

Quadro 2: Registro das digitações dos alunos realizadas de forma autônoma e com auxílio

Versos digitados antes da intervenção:	Versos redigidos após a intervenção:
Ioilinu deouxao Boleadmutacoe, ovovedi iazunonio setesapo queejardneo	E o grilinho dentro do chão? Borboletas de muitas cores, ovos verdes e azuis nos ninhos? E este sapo, que é jardineiro?

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

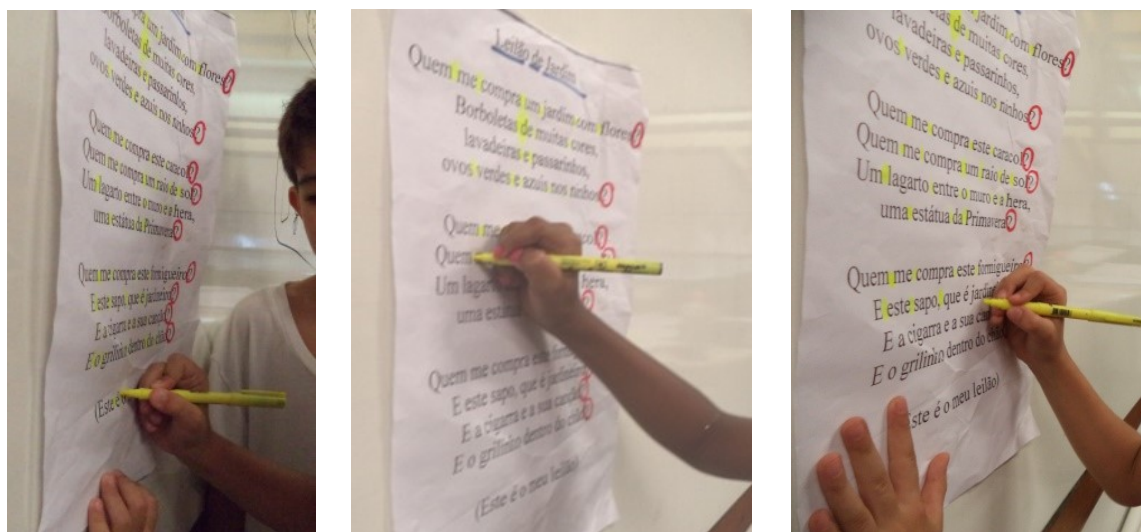
Por meio desta experiência, foi possível identificar que muitos alunos mesmo não conseguindo abstrair e utilizar o espaço em branco no momento da escrita e suprimindo várias letras conseguiam indicar ao colega, quando estavam como auxiliador, o lugar dos espaços entre as palavras bem como as letras e os sinais presentes no texto por meio da visualização desses elementos no texto ampliado em cartaz. Esse fato alertou para a importância do outro não experiente junto ao aluno no processo, pois “[...] a posição de um “outro” como interlocutor da criança constitui um elemento-chave no processo de elaboração e organização do conhecimento.” (SMOLKA, 2012, p. 101). Sobre o processo de escrever junto com outro também inexperiente, independente de ser por meio do traçado no papel ou digitado no computador ou em outro recurso digital, Smolka (2012, p. 151) ainda contribui com a discussão ao alertar:

No começo do ano, as crianças raramente conseguem ler seus próprios textos, mas elas *dizem* (sobre) o que escreveram. Um “outro” tenta ler. É justamente da leitura do outro, da leitura que o outro faz (ou não consegue fazer) do meu texto (não esquecer que o “outro” que eu sou como leitor do meu próprio texto), do distanciamento que eu tomo da minha escrita, que eu organizo e apuro esta possibilidade de linguagem, esta forma de dizer pela escritura.

A criança contribui com o desenvolvimento de seu par no sentido de oportunizar o seu distanciamento da própria escrita e percebê-la com maior nitidez para, a partir das observações do colega, conseguir pensar sobre o próprio texto e reorganizá-lo.

Somente após estas duas experiências com o teclado do computador e a discussão sobre a importância dos espaços em branco entre as palavras que os alunos foram solicitados a realizarem as marcações no cartaz do poema ampliado.

Imagem 24: Marcação dos espaços em branco entre as palavras



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Na referida atividade de marcação, enquanto o aluno chamado para marcar o espaço ia à frente os demais diziam: *Vai lá dar o espaço!*, ou ainda, *É a sua vez de dar o enter!* (nas ocasiões em que as frases se finalizavam). Essas expressões evidenciaram que os alunos, talvez pela experiência anterior de digitação, já apresentavam uma maior atenção para os espaços em branco grafados na língua escrita e uma maior abstração da função tanto da tecla de espaço, utilizada para separar as palavras na digitação, como da tecla *enter*, utilizada para mudar de parágrafo.

A utilização de expressões referentes às teclas que desempenham a função de espaçamento e de mudança de parágrafo no ato de digitar, no momento em que demarcavam esses espaços na escrita impressa, demonstrou que os sujeitos conseguiram, em termos vigotskianos, transitar de uma estrutura de generalização à outra, entendendo especialmente, o conceito do espaço em branco entre as palavras, tão importante nesta fase de apropriação da língua escrita. De acordo com Vigotski (2009, p. 246),

Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos.

O entendimento sobre a existência do espaço em branco entre as palavras, apesar de ainda pouco valorizado no trabalho dos alfabetizadores, se constitui fundamental para a construção do conceito de palavra. Somente quando a criança possui a real consciência dos espaços em branco na escrita, ela é capaz de identificar as palavras. Sendo assim, até que este conceito não esteja solidamente construído, mesmo quando a criança se utiliza da segmentação na representação por meio da escrita, o uso dos espaços é feito de forma aleatória, conforme a digitação do verso do poema realizada pela aluna E revelou:

uagaoeteou uiae ra

(verso escolhido pela aluna: Um lagarto entre o muro e a hera)

O uso das letras pela aluna demonstra que ela segmentou a escrita em lugares que não havia o espaço em branco e em contrapartida deixou de segmentar nos locais em que eles eram necessários para a formação da palavra. Isso demonstra o quão o trabalho com o espaço em branco pode contribuir para o avanço dos alunos na apropriação do conceito de palavra. Segundo Bajard (2007, p. 30)

[...] a língua escrita não é mera duplicação da língua oral: o texto sonoro não se reduz à concatenação dos fonemas, tampouco texto gráfico não se reduz à concatenação das letras. A língua escrita possui, além dos grafemas, um código ideográfico, dentro do qual o espacejamento é o elemento mais relevante.

Nesse sentido, entende-se que, além das diferentes atividades que foram planejadas e realizadas no contexto de cada trabalho com vistas à identificação dos espaços existentes entre as palavras, o uso do teclado do computador, que também percorreu todo o processo, contribuiu para a apropriação da língua escrita.

Ao utilizarem também o teclado, a visão das crianças se amplia sobre as possibilidades de uso dos caracteres²³ para grafar a escrita. Com o teclado do computador a sua frente, elas possuem a sua disposição não apenas as letras, mas o espaço, os acentos, a maiúscula/minúscula, logo encontram diversas teclas com funções que ajudam o desenvolvimento do processo de apropriação da escrita.

²³ O termo caractere é utilizado por Élie Bajard (2006, 2009, 2012) para se referir a cada sinal gráfico presente na língua escrita. O autor utiliza-se deste termo fazendo um contraponto com o termo grafema, uma vez que este último é utilizado pela linguística de forma relacionada ao fonema, desconsiderando a escrita como sistema gráfico e limitando-se aos aspectos orais. O caractere, ao contrário, não tem como ser caracterizado pelo fonema uma vez que todos os *grafes* têm valor relacionado ao significado, ou seja, são ideográficos. Esse termo será utilizado no contexto desta tese com a mesma intenção do autor, definir todos os sinais gráficos presentes na escrita.

Os diversos caracteres disponíveis nas teclas possibilitam à criança pensar na escrita em sua forma autêntica de funcionamento, ou seja, com todas as possibilidades gráficas de forma independente da pronúncia, sem a valorização da relação letra e som que, quando acentuada nessa fase, apenas prejudica o processo. Bajard (2006, p. 499) ainda contribui com a discussão ao elucidar que

Escrever uma palavra com o computador supõe manipular essas unidades gráficas. A relação da letra com o fonema passa assim para um segundo plano. Numa época em que as crianças usam o teclado antes do lápis e os adolescentes manipulam com habilidade o celular, no qual a mesma tecla comanda três ou quatro letras, é necessário estar atento ao funcionamento do sistema gráfico sem ficar preso exclusivamente a sua dimensão alfabética. Nessa perspectiva, todos os grafes (letra, minúscula, acento, pontuação, espaçamento) se tornam unidades de uma segunda articulação no nível visual.

Conforme destaca o autor, a escrita como sistema gráfico, oferecida visualmente na utilização do computador, se configura de maneira prioritária em detrimento da relação com a sonoridade.

Nessa perspectiva, reconhece-se o potencial do computador como mais uma importante ferramenta a ser utilizada na alfabetização em meio a tantas outras já conhecidas e utilizadas pela escola. O uso dessa ferramenta coloca em destaque indícios sobre aspectos tanto físicos como cognitivos em relação aos atos culturais de ler e de escrever nesse suporte. Arena (2011, p. 38), ao analisar essa modalidade de escrita afirma que

Mais do que usar os dedos para escrever, em vez de três abraçadas ao lápis, as crianças podem perguntar sobre todos os sinais do teclado e sobre todos os sinais na configuração da tela à espera da decisão de um clique do mouse. Mais que clicar, as crianças podem aprender a escrever para o outro, ver e ler para decidir, podem aprender, apesar dos controles didáticos, a transformar conduta herdadas e, sobretudo, abusar da modalidade escrita da linguagem.

Além de possibilitar uma diferente relação com os caracteres, o uso do computador possibilita para sujeitos, professores e alunos, novas concepções sobre a linguagem escrita. Por isso, o seu uso conciliado com as demais ferramentas só tem a contribuir com o processo de apropriação da língua escrita.

Durante a pesquisa, ficou evidente a necessidade de utilização dos recursos disponíveis na sociedade em diálogo permanente com o processo de alfabetização, como é o caso do computador que tem modificado o processo de desenvolvimento das novas gerações.

Ao considerar a escrita como um sistema direcionado à visão humana, o desenvolvimento das ações com relação à escrita, bem como os recursos utilizados nesse estudo, independente de quais foram, todos tiveram como objetivo a valorização da configuração gráfica dos textos e de seus contextos. Permeados por todos os seus caracteres e não apenas letras, os textos foram além de trabalhados também expostos, com as marcas das crianças, com vistas a ficarem disponíveis para a visualização cotidiana. Bajard (2006, p. 499) destaca que na escrita existe

[...] antes de mais nada, um valor icônico. Isso quer dizer que qualquer grafe compõe uma imagem com seus vizinhos. Essa função ideográfica, universal, aproxima a escrita portuguesa não só das outras escritas alfabéticas, mas também das escritas consonânticas ou mesmo ideográficas (Sampson, 1996). O conjunto dos grafes compõe o sistema gráfico que opera semioticamente por meio de uma dimensão ideográfica. Nessa abordagem, o sistema alfabético com suas relações fonográficas se torna um subconjunto do sistema gráfico. Todos o grafes possuem valor ideográfico, enquanto apenas uma parte deles possui valor sonoro.

Mediante a afirmação do autor, fica explícita a importância do valor icônico da escrita, constituída desde a antiguidade e historicamente definida por seus caracteres gráficos. Esses últimos além de não possuírem a relação direta com a língua oral ainda provocam mudanças significativas no sentido da escrita por meio de suas diversas formas de utilização. “O código fonográfico é um subconjunto do código ortográfico.” (BAJARD, 2009, 192), portanto o trabalho na alfabetização com os caracteres não tem e jamais terá a correspondência fonográfica de forma integral.

A questão de algumas letras apresentarem relação com alguns sons se caracteriza como uma realidade, porém, existem razões específicas para que nessa etapa do desenvolvimento infantil essa relação não seja privilegiada. Uma delas, segundo Bajard (2012, p. 86) é o fato de que a

[...] descoberta do sistema visual, por si só, permite o acesso a toda língua escrita, como mostra o uso da escrita do surdo. Para ele é a substituição da letra /e/ pela /o/ que transforma mãe em mão, e não a substituição de /ãe/ por /ão/ como na linguística clássica. De fato, podemos afirmar que todos os caracteres possuem um valor visual, enquanto apenas uma parte desse conjunto apresenta um valor sonoro. [...]

A outra razão da não pertinência de se relacionar letra e som no trabalho da alfabetização inicial apontada ainda pelo autor é o fato de que

[...] abordar as relações fonográficas entre letras e sons supõe distinguir o sistema gráfico do sistema fonológico, além de suas relações, trabalho nada simples. É possível realizar um trabalho poético fecundo sobre a música da língua paralelamente à abordagem visual da escrita sem tentar sistematizar as correspondências entre os dois sistemas. Não queremos deixar as crianças dentro de um labirinto – sistema gráfico, sistema fonológico e suas relações – que muito poucos mestres ou estudantes de universidade dominam. (BAJARD, 2005, p.31).

Sendo assim, acredita-se que apenas um trabalho desenvolvido com a iconicidade da escrita presente em enunciados completos poderá dar às crianças o acesso não apenas ao sistema escrito na sua totalidade, mas, concomitantemente, a compreensão sobre o real motivo da existência da língua escrita, de sua verdadeira função. O texto possibilita a manifestação do discurso produzido, pois “[...] o texto é o tipo de unidade mais característica tanto da produção quanto da ‘recepção’ do discurso. É nele que se materializa.” (POSSENTI, 2012, p. 251).

Pode-se afirmar que, por meio da materialização do conteúdo de determinado discurso, o texto apresenta a possibilidade de expressão do pensamento humano e, ao mesmo tempo, de interpretação de quem o lê. Ao distinguir texto de discurso Fiorin (2012, p. 162) explica:

A distinção entre texto e discurso é necessária porque os procedimentos de discursivização são diversos dos de textualização, porque eles são objetos que têm modos de existência semiótica diversa: um é do domínio da atualização, o outro, do da realização. Um é da ordem da imanência, o outro, da manifestação: o texto é a manifestação do discurso por meio de um plano da expressão, o que significa que um mesmo discurso pode ser manifestado por textos diversos. Por outro lado, certas relações que se estabelecem entre o texto e o discurso dão uma dimensão sensível ao conteúdo, porque ele não é apenas veiculado pelo plano da expressão, mas recriado nele.

Segundo o autor, pode-se pensar o texto como rica possibilidade ao leitor iniciante de apreenderem e de materializarem seus discursos e o dos outros no processo de apropriação da língua escrita. Acredita-se que somente dessa forma concretiza-se uma alfabetização que seja realmente significativa porque nela os discursos seriam valorizados.

Infelizmente, o que presenciamos hoje na maioria das salas de alfabetização brasileiras são trabalhos que reduzem a escrita à oralidade. Essa redução do sistema

gráfico à oralidade, conforme defende o método fônico, faz com que a escrita não seja compreendida na sua totalidade, assim como ela realmente é constituída. Segundo Bajard (2006, p. 501)

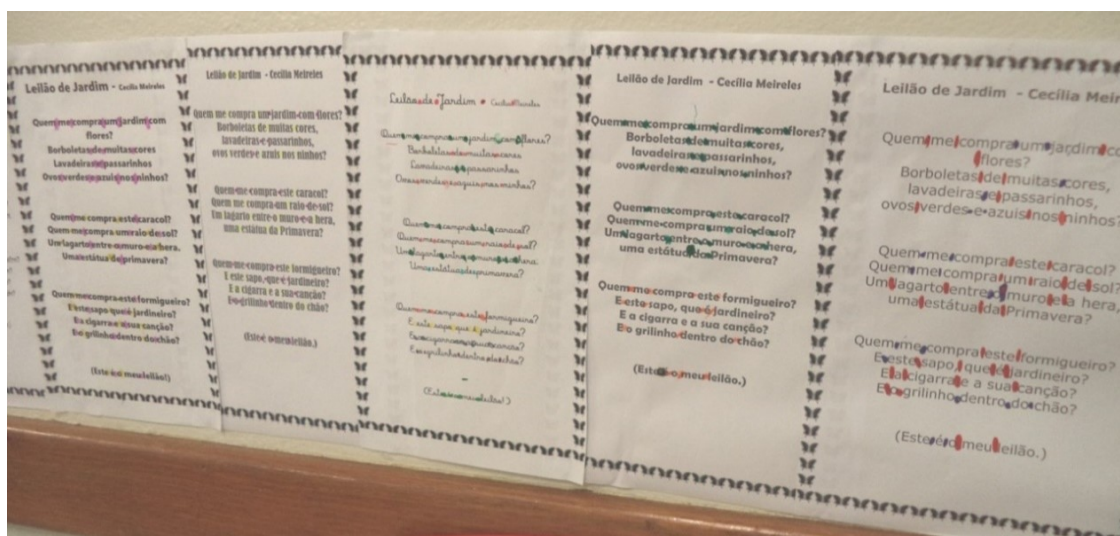
Restrita às suas características grafofonéticas, o sistema gráfico acaba se reduzindo ao sistema alfabético. Réplica da oralidade, a língua escrita não seria suscetível de ser submetida a uma semiótica, reduzindo-se assim à sua função de memória da oralidade. Não seria uma linguagem em si mesma; não teria capacidade de construir diretamente o pensamento.

Foi em consonância com o autor, entendendo que o sistema gráfico não se limita apenas ao uso das letras, que o mesmo é composto não apenas por elas, mas pelo conjunto que elas compõem juntamente com o conjunto dos demais caracteres, que o presente trabalho valorizou, em vários momentos, os demais sinais gráficos, para além dos das letras, no contexto dos textos.

Após a atividade de marcação dos espaços em branco, realizou-se a atividade de projetar para os alunos o poema digitado em varias fontes de letras. Em seguida, a turma foi dividida em duplas e para cada uma delas foi oferecido o texto *Leilão de Jardim* digitado em uma fonte diferente para que fizessem as marcações dos espaços em branco entre as palavras.

Nesse contexto, também foram feitas observações pelas duplas, tais como: *Vamos marcar todos os espaços! Agora é sua vez, já dei o enter! Este poema está cheio de espaços e de enters!*

Imagem 25: Poema em diferentes fontes



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A atividade de marcação dos espaços em branco, realizada pelas duplas, se concretizou como mais uma oportunidade de reconhecimento do texto em sua integralidade. Além de perceber o poema graficamente produzido em uma fonte diferente, as crianças puderam identificar as palavras caracterizadas por meio dos espaços.

Ao colocar em evidência os espaços em branco para as crianças, o professor contribui com a apropriação do conceito de palavra, uma vez que na fase anterior à apropriação da língua escrita, as crianças pensam sobre o funcionamento dela fazendo uso de “dois critérios primordiais utilizados: *que exista uma quantidade suficiente de letras, e que haja variedade de caracteres.*” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 43, grifo das autoras). Nesse sentido, ao marcar no decorrer de todo o texto os espaços em branco que ressaltam a palavras, a criança percebe as particularidades gráficas existentes nesse contexto. Ferreiro (2004, p. 10) ainda afirma:

É para compreender a escrita tal como a praticamos que é preciso descobrir que o que a escrita chama de “palavras” não se refere unicamente a segmentos isoláveis na emissão, porque os artigos, as preposições e as conjunções devem entrar na definição de “palavra” embora por si sós não tenham significado autônomo. É para compreender a escrita tal como existe na sociedade que é preciso descobrir que as segmentações das palavras vão “bem além” da sílaba – unidade natural – e devem situar-se em um nível abstrato (porque muitas vezes impronunciável) de diferenciações dificilmente audíveis e poucas vezes visíveis no nível da articulação. (Grifos da autora).

Considera-se importante, ainda, afirmar que atividades como as duas apresentadas, de visualização do mesmo texto em diferentes fontes, tanto na projeção feita na lousa, em que a fonte do texto se transforma instantaneamente pelo comando do mouse do computador, e de fixação dos textos impressos na parede também em diferentes fontes, colocam a criança diretamente com a situação real do mundo escrito, com a verdadeira forma em que os diversos textos se apresentam na sociedade. Smolka (2017, p. 37-38) ao discutir a Sociogênese e a História da aprendizagem da leitura e da escrita, levanta alguns questionamentos:

Como o mundo digital – o mundo na palma da mão, nas pontas dos dedos – afeta e constitui as relações sociais? E como essas condições impactam, afetam, constituem os modos de ensinar/aprender, os modos de alfabetizar nos dias de hoje? Como conceber a dimensão discursiva da alfabetização constituída no/pelo mundo digital? [...] É na contração ou na intensidade da memória/história que vou refletindo sobre como o trabalho de escritura, o ler e o escrever, se inscrevem no corpo e na atividade humana, (trans)formando-os; como aprender a ler e a escrever se inscreve no tempo, na história e na memória.

Tanto os questionamentos da autora como a sua expressão reflexiva sobre a apropriação da língua escrita contribuem com a ponderação sobre as diferentes formas de aprendizagem e de usos da linguagem que remete também ao pensamento sobre seu ensino no contexto escolar. A autora, em diálogo com uma premissa de Platão - “[...] É para poder esquecer que aprendemos a escrever...” (Platão, 1994 Apud SMOLKA, 2017, p. 38) –, discute como essa preocupação se redimensiona e se apresenta contraditória na contemporaneidade:

Penso no conhecimento humano produzido e condensado em um dispositivo como um aparelho celular, que nos faz esquecer os modos e as condições de sua produção; arquiva, para nos deixar esquecer, números, nomes, datas, informações, e dispensa os modos de calcular e operar matematicamente; nos abre um mundo de contatos e nos dá acesso a um mundo de imagens e palavras; sintetiza, *abrevia* e simplifica modos de dizer. Pequeno artefato cultural, já totalmente integrado ao cotidiano de vida das pessoas e instituições, que (trans)forma, profundamente, os (sentidos dos) modos de lembrar, os modos de ler e de escrever. (SMOLKA, 2017, p. 38).

Ao refletir sobre a asserção platônica característica e pertinente à nossa época e indagar sobre a produção da *memória cultural*, Smolka possibilita a retomada dos “[...] princípios da *sociogênese do desenvolvimento humano* e da *primazia do interdiscurso* (que ancoram a alfabetização como processo discursivo), ressaltando a importância de teses cruciais formuladas por Vigotski.” (SMOLKA, 2017, p. 39). Ao rememorar dois aspectos muito presentes na teoria vigotskiana que são a *história* e o *princípio da significação*, lembrando que esse último também é concebido na teoria bakhtiniana, a autora reafirma suas convicções apresentadas na década de 1980 considerando-as mais consistentemente sustentadas e ainda estimula o pensamento sobre as novas demandas à alfabetização. “É diante das condições da contemporaneidade, isto é, buscando objetivá-las, que se torna relevante repensar os *espaços de elaboração nas relações de ensino e o gesto – histórico e cultural – de alfabetizar.*” (SMOLKA, 2017, p. 40, grifo da autora).

Com base nesses apontamentos da autora e no aspecto apresentado por meio da teoria de Vigotski acerca do entendimento de que a aprendizagem e a educação precedem o desenvolvimento humano e, ainda na concepção volochinoviana de que “[...] o signo se cria entre indivíduos, no meio social; é portanto indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual” (VOLOCHÍNOV, 2014, p. 46), é que entende-se como um desafio possível repensar o ensino dos atos culturais da leitura e da escrita em que a discursividade esteja em foco. Por meio da valorização do discurso,

compreendido como decorrência de sentido em que língua e ideologia se articulam, construído entre interlocutores, é possível pensar em diferentes modos de alfabetizar. Nas relações interdiscursivas, no trabalho de transformação das condições em que os atos culturais de ler e escrever realmente transformem a atividade mental por meio da linguagem verbal, das ações de pensar e falar mediadas pelos signos, enfim, por meio de um trabalho discursivo com o uso de textos foi possível materializar essa possibilidade metodológica.

Nessa perspectiva, as atividades desenvolvidas com esse texto e também com os posteriores, contribuíram para a materialidade de um trabalho com a língua constituído de sentidos ideologicamente singulares.

Especificamente no decorrer das atividades realizadas com esse eixo, as crianças foram gradativamente percebendo a separação que existe no decorrer do texto gráfico entre as palavras e as letras, por meio dos espaços, que permitem a leitura, diferentemente do texto sonoro, em que as palavras são ouvidas/pronunciadas numa única cadeia sonora. Bajard (2012, p.11) ainda contribui com a discussão ao alertar que

A história da língua ocidental mostra as modificações puramente visuais acrescentadas ao código fonográfico herdado dos gregos e principalmente a introdução do espaço em branco entre as palavras escritas durante a Idade Média (séculos V ao XII). Essa evolução possibilitou a prática da leitura silenciosa.

O desenvolvimento das atividades planejadas para este eixo evidenciou, no decorrer do processo, o que os estudos teóricos já haviam apontado sobre a importância de apresentar, desde o início do processo de alfabetização escolar, tanto as diferenciações entre as letras maiúsculas e minúsculas como da explicitação do espaço em branco e sua função de separar as palavras, definindo-as. Esse trabalho realizado partindo da materialização gráfica do texto se apresentou profícuo tanto para a aprendizagem da língua escrita como para a apreensão das possibilidades discursivas apresentadas.

5.3- Palavra – os micro-aspectos da escrita

O trabalho desenvolvido no eixo *Palavra* se concretizou de forma bastante articulada com os demais, pelo fato de todas as palavras, assim como todos os sinais

gráficos explorados, surgirem dos debates e observações dos sujeitos sobre o próprio texto.

Os autores que ampararam as análises dos dados referentes a esse eixo foram os mesmos que ofereceram base teórica para as análises dos demais, no entanto, as ideias de Vigotski (2009) e de Volochínov (2017) contribuíram com algumas reflexões específicas sobre o presente eixo norteador.

Partindo, mais uma vez, do pressuposto de que “[...] a forma é orientada pelo contexto” (VOLOCHÍNOV, 2017, p. 179) teve-se o entendimento de que a palavra carrega não apenas o seu significado, mas também o seu sentido, emoldurado pelo contexto, de forma única para cada sujeito. Dessa forma, a consciência humana pode ser expressa de diferentes maneiras por meio das palavras e de seus usos, provocando muito mais do que o simples reconhecimento de sua significação, seja na oralidade ou na escrita, e de sua sinalidade, expressa por meio da palavra registrada graficamente. Na mesma perspectiva, conforme já referenciado, [...] o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza. (VIGOTSKI, 2009, p. 409).

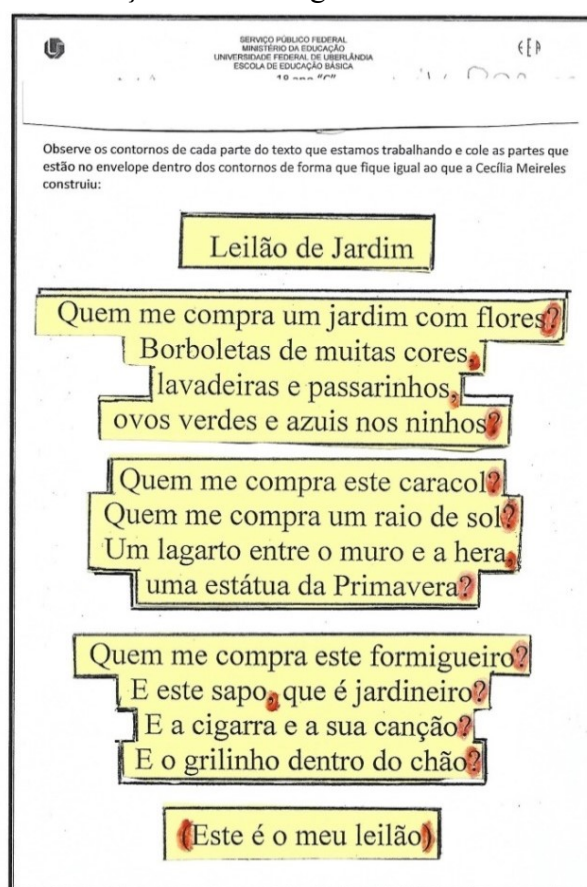
Os dois pressupostos acima, de seus respectivos teóricos, entendidos aqui como convergentes, embasaram a idealização e o desenvolvimento desse eixo. Por isso, foram pensadas e materializadas ações com vistas ao trabalho com as partes menores da escrita também por meio da discursividade com vistas à valorização da dialogia do pensamento. As palavras inseridas nos textos, com suas peculiares composições gráficas, possibilitaram a atribuição de sentido e significado para os sujeitos por meio das relações, das trocas de conhecimentos, das interações, sendo assim, entende-se que o trabalho desenvolvido no eixo palavra, assim como os realizados com os demais eixos também foi contextualizado e significativo. O trabalho se desenvolveu em consonância com o entendimento de que seria por meio do próprio uso da língua que se desenvolveria a atividade mental dos alunos sobre o sistema de escrita e os sentidos expressos e apreendidos por meio dele.

Consciente de que o domínio da leitura e da escrita se constitui em um longo e complexo processo de desenvolvimento das funções superiores a tentativa metodológica realizada buscou valorizar, mesmo no trabalho com suas partes menores, o ensino e a aprendizagem do uso social da leitura e da escrita. Diferentemente das metodologias mais comumente conhecidas que tanto enfatizam o aspecto técnico da leitura e da escrita, o presente trabalho tentou priorizar o sentido dado ao que foi escrito e lido e não

à decifração de sinais, por considerar limitada essa forma de visão, sobre esses dois processos.

Na materialização do trabalho realizado nesse eixo, os alunos foram chamados a observarem os sinais gráficos presentes no poema. Após a identificação desses sinais, foram convidados a assinalarem todos eles no decorrer do texto ampliado e posteriormente, na atividade individual de montagem da silhueta, conforme demonstra a imagem abaixo referente a essa última.

Imagem 26: Identificação dos sinais gráficos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No contato com o material escrito e por meio dos questionamentos feitos, foi possível identificar além das percepções sobre a diferenciação dos sinais gráficos, inclusive do ponto final, da interrogação e da exclamação, a relação feita entre a fala e a escrita pelos sujeitos.

Após a localização e o destaque dos sinais gráficos, os alunos foram questionados sobre os nomes e funções desses sinais e, especialmente sobre o ponto de interrogação, os sujeitos se expressaram da seguinte forma:

P.: *Que sinal será este que vocês marcaram tantas vezes? Por que será que a Cecília o colocou ao final de tantos versos deste poema?*

A. M. G.: *É o ponto final!*

A. P.: *Parece um gancho!*

A. H.: *Não! O ponto final é só um pontinho! Não tem gancho junto não!*

P.: *Vamos pensar numa questão: o que é frase? (silêncio) Frase é uma porção de sentido de um texto ou de um contexto. Para ser uma frase tem que ter sentido e finalizar e para isso usamos um ponto ao final dela. Esse ponto que sempre tem no final é o que vai determinar o tipo de frase que é, vou dar um exemplo: **Está na hora do recreio.** (escrevi na lousa e li). O ponto final termina a frase e nesse caso é uma afirmação. Se eu colocar esse outro que é a interrogação vejam como muda: **Está na hora do recreio?** (Escrevi e li a frase com entonação de pergunta e depois questioneei) O que mudou?*

A. L.: *A sua voz!*

A. H.: *O jeito de falar!*

P.: *Qual é a mudança que vocês percebem nas duas frases? (Realizei de novo a leitura das duas frases com as respectivas entonações aos sinais).*

A. G.: *Na segunda você está perguntando.*

P.: *Isso mesmo! Então toda vez que alguém utiliza esse sinal ao final da frase, significa que é uma pergunta que está sendo feita! Certo?*

P.: *Agora vou colocar este outro ponto no final e ler para vermos como fica: **Está na hora do recreio!** (escrevi na lousa e li com entonação de exclamação). Como vocês acham que ficou agora?*

A. L.: *Você ficou feliz! Muito feliz!*

P.: *Isso mesmo! Quando tem este sinal ao final da frase, significa que tem emoção no que está falando, não importa o tipo de emoção, pode ser tristeza, alegria, medo, curiosidade, susto... Então agora vamos voltar ao poema da Cecília: **Quem me compra este caracol?** (escrevi e li com entonação de interrogação) Lembra da discussão que fizemos sobre o que ela queria fazer no seu poema? Será que ela estava querendo realmente perguntar isso para alguém esperando uma resposta?*

A. G.: *Não! Ninguém ia querer comprar um caracol, né?!*

P.: *Se ninguém ia comprar, então por que vocês acham que ela perguntou?*

A. H.: *Porque ela queria que o poema tivesse perguntas.*

P.: *Será por quê?*

A. J. P.: *Porque ela quer vender as coisas do jardim, então ela faz perguntas para tentar vender no leilão tudo que ela tem de jardim.*

P.: *Mas será que ela queria mesmo fazer esse leilão e vender as coisas de jardim?*

A. F.: *Eu acho que ela escreveu querendo brincar!*

P.: *Do quê você acha que ela queria brincar F.?*

A. F.: *Acho que ela queria brincar de vender, mas era de mentirinha, só no poema!*

P.: *Que legal F.! Também acho que ela não queria vender e sim falar das coisas de jardim de uma forma diferente, perguntando e fazendo a gente pensar nas coisas lindas da natureza.*

(Nota de campo: 30/03/2016).

Por meio desta fala, o aluno conseguiu revelar o seu entendimento de que apesar de quase todas as frases do poema serem interrogativas, o objetivo da autora utilizá-las no contexto de seu poema não era simplesmente fazer perguntas. Sendo assim, para além de entender o significado e a função do sinal de exclamação e o de interrogação no contexto da escrita, o aluno F, de maneira singular, conseguiu perceber e anunciar para o grupo, o objetivo real do poema expresso pela autora por meio da construção literária. Marcuschi (2007, p. 63) aponta:

Os sentidos e as respectivas formas de organização linguística dos textos se dão no uso da língua como atividade situada. Isto se dá na

mesma medida, tanto no caso da fala como da escrita. Em ambos os casos temos a contextualização como necessárias para a produção e a recepção, ou seja, para o funcionamento pleno da língua. Literalidade e não literalidade dos itens linguísticos e dos enunciados são aspectos que não podem ser definidos a priori, mas em contextos de uso.

Esse momento de discussão sobre os sinais e o motivo de seus usos no referido poema foi importante não apenas por oportunizar a exploração das diferentes funções de alguns sinais gráficos na escrita, mas, especialmente, por possibilitar aos sujeitos o entendimento sobre a grande versatilidade que existe na língua, pela qual os sujeitos podem expressar ideias de diferentes formas, tanto por meio da oralidade como da escrita, conforme o objetivo que se tem, nos diferentes contextos de uso da língua.

Especialmente com relação aos demais grafes que não são letras, conforme já anunciado, o trabalho buscou valorizá-los pelo reconhecimento da importância que eles possuem na constituição da escrita. Uma pequena mudança em apenas um grafe pode mudar totalmente o significado do que se deseja transmitir por meio da língua escrita. E hoje esses sinais estão muito mais próximos das experiências infantis na fase anterior à escolarização em detrimento do acesso, ainda na pequena infância, aos dispositivos eletrônicos.

Nesse sentido, muitas crianças da contemporaneidade chegam ao contexto escolar possuindo experiências com a escrita em diferentes suportes para além dos impressos tais como computadores, *tablets*, *smartphones*, dentre outros, apresentando já alguns conhecimentos sobre sua função social. Todos os sinais gráficos, e não apenas as letras, por fazerem parte da escrita, se encontram em circulação fora da escola. Nesse sentido, entende-se que eles poderiam ser muito melhor aproveitados. Segundo Bajard (2012, p. 85),

[...] um pequeno conjunto de unidades articuladas entre si possibilita escrever todas as palavras da língua portuguesa. Esse conjunto é formado não apenas pelas letras que possuem um valor sonoro, mas inclui outras unidades visuais. Se a língua oral possui uma segunda articulação possibilitada por um pequeno conjunto de elementos sonoros, os fonemas, é relevante considerar que a escrita também se vale de uma segunda articulação, possibilitada por um pequeno conjunto de elementos visuais: os caracteres são capazes de acarretar uma mudança de sentido [...].

A idealização dessa atividade teve como principal objetivo ensinar aos alunos sobre a função de alguns sinais gráficos presentes no decorrer do texto em questão, juntamente com os demais elementos que o constituem. No entanto, com o

desenvolvimento da atividade ficou bem evidente que o objetivo alcançado foi muito além do esperado. Os alunos demonstraram ter conseguido entender não apenas a função de alguns sinais gráficos, ou seja, o que significam esses sinais e para quê eles servem, mas também descobriram a possibilidade de utilização da escrita para expressar ideias de uma maneira poética. Apesar deste último objetivo também ter sido almejado e planejado por meio de outras ações, nessa atividade, especificamente com seus desdobramentos, de maneira especial, ele foi também alcançado.

Isso evidenciou que o ensino da língua, por meio da própria língua em movimento, proporciona a dialogia necessária para a apropriação não apenas dos conhecimentos relacionados ao seu funcionamento, mas, especialmente, sobre o pensamento humano acerca do mundo, da vida, da construção da própria consciência por meio dos sentidos construídos. Nessa perspectiva, é que se faz necessário e urgente o repensar sobre as formas de ensinar a leitura e a escrita na escola e foi pensando nesse desafio que o presente estudo se constituiu.

Devido à formação positivista a qual os professores da contemporaneidade foram submetidos, e a qual eu me incluo, na prática pedagógica, está presente a dificuldade de enxergar dialeticamente os vários aspectos envolvidos numa mesma atividade. No entanto, é assim que se dá o desenrolar do pensamento humano de forma integrada, dialética. Daí a real riqueza do trabalho realizado com textos no processo de apropriação da língua escrita.

A realização desse processo reafirmou a hipótese de que a aprendizagem da leitura e da escrita deva acontecer no desenrolar dos processos de ler e escrever e não de maneira descolada desses atos, pois ambos estão extremamente interligados. O entendimento de determinado gênero textual parte da leitura desse gênero e não do aprendizado de um sistema gráfico descolado para só posteriormente o sujeito ter acesso ao gênero utilizando-se desse sistema. Não. A aprendizagem do sistema gráfico deve ocorrer juntamente à apreensão dos sentidos expressos na própria utilização desse sistema. De acordo com Fiorin (2006, p. 69)

Os gêneros são meios de aprender a realidade [...] A aprendizagem dos modos sociais de fazer leva, concomitantemente, ao aprendizado dos modos sociais de dizer, os gêneros. Mesmo que alguém domine bem uma língua, sentirá dificuldade de participar de determinada esfera de comunicação se não tiver controle do(s) gênero(s) que ela requer. É por isso que há pessoas que conversam brilhantemente, mas são incapazes de participar de um debate público ou de discursar para uma grande plateia. A falta de domínio do gênero é a falta de vivência de determinadas atividades de certa esfera. Fala-se e escreve-se

sempre por gêneros e, portanto, aprender a falar e a escrever é, antes de mais nada, aprender gêneros.

O trabalho discursivo sobre os sentidos expressos por meio da escrita, no contexto dessa atividade, possibilitou o entendimento sobre a escrita em sua forma poética concomitantemente à compreensão sobre os usos de todos os seus grafes, letras e demais sinais gráficos. Os usos desses sinais em cada um dos versos do poema, não se deram de forma aleatória e, ao serem questionados sobre a presença deles no texto, os alunos conseguiram não apenas observá-los e assinalá-los, mas também refletir sobre eles.

Assim como aconteceu no desenvolvimento dessa atividade, em outros contextos de alfabetização, muitos professores, devido a uma visão mais linear, cartesiana, planejam atividades pensando em um único aspecto. No entanto, ao concretizá-las, percebem que vários objetivos podem ser alcançados por meio de uma única atividade e que as crianças podem ir muito além do que se espera delas. Quando existe um adulto, com olhos dispostos a enxergá-las com atenção e ouvidos atentos para suas falas, as crianças muito têm a ensinar aos adultos com seus singulares processos de aprendizagem, de construção de conhecimento compartilhado. Segundo Smolka (2017, p.109),

A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição de sentidos e seus modos de produção. Sentidos que histórica e culturalmente se constituem na ação coletiva e individual dos sujeitos. Dos sujeitos com outros sujeitos. Dos sujeitos com outros tempos-espacos. Dos sujeitos com necessidades, gostos e desejos, seus e dos outros.

Nesse sentido, o desenvolvimento da atividade de destaque e discussão sobre os sinais gráficos do texto reafirmou a hipótese de que o trabalho na alfabetização com o texto na sua integralidade apresenta maiores possibilidades para o desenvolvimento de uma alfabetização significativa e contextualizada.

Posteriormente, foi proposta às crianças a brincadeira de irem à frente da sala para escolherem uma palavra do poema e realizarem, uma de cada vez, a tentativa de escrita na lousa. Uma das crianças, por meio de sua escolha, criou uma situação interessante de análise comparativa de palavras feita com a turma toda.

A. M.: *Eu quero escrever lagartixa!*

P.: *Mas tem essa palavra no poema? Estou achando que não tem não, será que tem?*

A. M.: *Tem sim! Ela estava até entre o muro e outro lugar!*

P.: *A entendi! Tinha mesmo um bicho entre o muro e a hera, que é uma planta, mas será que o bicho era mesmo uma lagartixa?*

A. H.: *Era um lagarto!*

P.: *Então, mas lagarto e lagartixa são muito parecidos mesmo. Esses dois bichos se parecem muito. Vou tentar desenhar os dois aqui no quadro para observarmos o corpo deles. Viram só? E não é só no formato do corpo que eles se parecem não. Vou chamar o M. para tentar escrever o nome do lagarto e o H. para escrever o nome da lagartixa para tentarmos ver juntos se os nomes deles também se parecem ou não, o que tem de igual e o que tem de diferente.*
(Nota de campo: 23/03/2016).

A situação descrita acima, permitiu a comparação gráfica das duas palavras que após registradas pelos dois alunos tiveram circuladas suas terminações (a letra **o** na palavra **lagarto** e **ixa** na palavra **lagartixa**), de forma que os alunos percebessem a mudança da palavra conforme a substituição da última letra por três outras.

Assim, como os textos ampliados dos gêneros trabalhados foram sendo afixados nas paredes, conforme já anunciado, as análises comparativas das palavras escolhidas pelos alunos e registradas por eles em fichas e cartazes também ficaram dispostas de forma visíveis e acessíveis aos alunos, no espaço da sala de aula.

Imagem 27: Tentativa de escrita das palavras escolhidas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Os alunos escolhiam uma palavra do texto e iam até a lousa realizar o registro que, posteriormente, era feito também em uma ficha e classificado conforme um critério estabelecido pelo grupo. Quando a última aluna foi à lousa, estava com expressão de muita tristeza e quando questionada pela professora/pesquisadora sobre o que havia acontecido ela se manifestou da seguinte forma:

A. A. L.: *É que agora não tem mais palavras porque todo mundo roubou as minhas palavras!*

P.: *Não entendi. Como foi que eles roubaram as suas palavras?*

A. A. L.: *É que eu queria pegar as borboletas aí a E. pegou, depois eu queria pegar o sapo jardineiro e a I. pegou, aí eu ia pegar o caracol e o P. pegou, aí eu já tinha pegado as flores mas a M. L. pegou e todo mundo foi pegando, pegando, todas as minhas palavras que eu tinha escolhido e agora não tem mais nenhuma para mim pegar!*

P.: Nossa A. L. não fica assim não, calma! Ainda tem muitas palavras que os colegas não escolheram!

A. A. L.: Mas não tem mais as minhas que eu já tinha pegado!

P.: Mas vamos olhar lá no poema, talvez você encontre outra que queira escolher para tentar escrever e que ninguém ainda escolheu.

(Nota de campo: 23/03/2016).

A aluna então foi conduzida até o poema ampliado e a professora/pesquisadora foi mostrando e lendo para ela todas as palavras que ainda não haviam sido escolhidas, apresentando-lhe as diversas possibilidades, então, ela escolheu a palavra *passarinho*. Assim que a palavra foi lida, ela interrompeu a professora/pesquisadora com a seguinte fala:

L.: Está bom! Eu gosto de passarinho, então vou pegar ele!

(Nota de campo: 23/03/2016)

Imagem 28: Aluna registrando a palavra escolhida



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A atitude da aluna, quando expressa a sua ação mental de escolher as palavras como *pegar as palavras* e ainda ao se referir à ação dos colegas que escolheram as palavras antes dela como *roubaram as minhas palavras*, suscitou a reflexão sobre a intrínseca relação entre a palavra e o pensamento, tão evidenciada na teoria de Vigotski (2009, p. 398). Em suas investigações sobre a unidade do pensamento e da palavra, o autor revela que

[...] o significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno do discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra

consciente, é a *unidade* da palavra com o pensamento. (Grifo do autor)

Partindo desse pressuposto, pode-se afirmar que o sujeito toma a consciência de si, do mundo e dos significados por meio das palavras que são *pensadas* no ato verbal do pensamento ou, ainda, como a aluna se expressou são *pegadas*, de acordo com o contexto em que se insere, se vive, que é cultural, é histórico e acima de tudo é construído nas relações com os outros.

Ao discutir as relações entre o pensamento e a palavra, Vigotski (2009) defende a ideia de que o significado da palavra se constitui como unidade legítima do pensamento discursivo. Nele se manifestam tanto os traços do pensamento como da palavra. Foi com base nessa convicção que o autor elegeu o significado para o estudo da linguagem interior nos homens.

Além de identificar o fenômeno do pensamento na palavra por meio do significado, ou seja, a descoberta de que uma palavra somente se constitui como tal se for um signo, se permitir uma relação mental para o sujeito, Vigotski (2009, p. 399) ainda contribuiu com a discussão evidenciando o processo de desenvolvimento dos significados das palavras,

A descoberta da mudança dos significados das palavras e de seu desenvolvimento é a nossa descoberta principal, que permite, pela primeira vez, superar definitivamente o postulado da constância e da imutabilidade do significado da palavra, que servira de base a todas as teorias anteriores do pensamento e da linguagem.

Esse pressuposto vigotskiano auxilia as discussões desse estudo, na medida em que amplia a forma de olhar sobre o processo de significação pelos sujeitos. Ao adquirir determinado conceito, ou ainda um significado, entende-se que se abre a possibilidade de formação de um entorno psíquico no sujeito relacionado a essa palavra. Isso possibilita não apenas a mudança, ou ainda, o crescimento do significado, mas também o aumento da sua capacidade de generalização.

Dessa forma, ao ser aprendido o significado de uma palavra, seu aprendizado pode possibilitar inúmeras ligações com outras palavras ampliando as conexões mentais do indivíduo. Vigotski (2009, p. 399) ainda ressalta:

A palavra lembra o seu significado da mesma forma que o casaco de um homem conhecido lembra esse homem ou o aspecto externo de um edifício lembra seus moradores. Desse ponto de vista, o significado da palavra, uma vez estabelecido, não pode deixar de desenvolver-se e sofrer modificações [...] pode sofrer uma série de mudanças quantitativas e externas, mas não pode mudar a sua natureza

psicológica interior, uma vez que, para tanto, deveria deixar de ser o que é, ou seja, uma associação.

Deste modo, considera-se fundamental o trabalho investigativo sobre os significados já apropriados pelos sujeitos em processo de apropriação da língua escrita pois apenas por meio de um trabalho com a discursividade, com processos dialógicos a alfabetização torna-se possível. À medida que os significados se modificam, o pensamento linguístico da criança “[...] passa das formas inferiores e primitivas de generalização a formas superiores e mais complexas, que encontram expressão nos conceitos abstratos [...]” (VIGOTSKI, 2009, p. 400). Nesse sentido, ao estudar esse pressuposto do autor, foi entendido que tanto uma palavra pode ser transformada por um significado, no ato do pensamento como um significado pode ser transformado por uma palavra. Os processos associativos possibilitam ao sujeito mudanças no conteúdo concreto e abstrato das palavras. Por isso “o pensamento não se expressa mas se realiza na palavra.” (VIGOTSKI, 2009, p. 412).

Nessa perspectiva, é possível pensar no papel da alfabetização e daqueles que lá atuam, como responsáveis pelo ensino da língua escrita. Considera-se que a alfabetização possa se constituir como processo de potencialização do caráter discursivo, da linguagem dialógica, que crie nas crianças a necessidade de se expressarem por meio das palavras pensadas, contextualizadas e não apenas através de palavras soltas e desconectadas das experiências dos sujeitos.

As palavras do texto, escolhidas pelas crianças, após serem escritas na lousa e também nas fichas foram organizadas de acordo com um critério estabelecido pela turma. A diversificação na forma de organizar as palavras, que os alunos escolhiam a cada trabalho, proporcionou a construção de diferentes recursos que arquivavam as palavras retiradas dos textos pelas crianças e ficavam expostos na sala de aula, tais como cartazes, painéis e o banco de palavras suspenso²⁴.

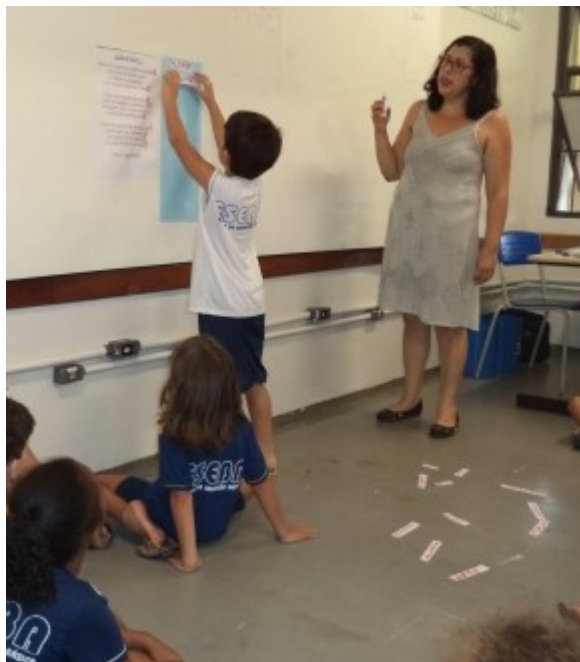
A atividade de classificação das palavras que eram retiradas dos textos se organizou de diferentes formas, pois a cada trabalho com um texto a turma definia um critério de sistematização. Dentre eles, foram definidos os seguintes critérios: a separação das palavras por tamanho (quantidade de letras), por letra inicial, por letra final e pela ordem em que apareciam no texto.

²⁴ Os recursos/suportes construídos para arquivar e disponibilizar as palavras escolhidas dos textos foram inspirados nas atividades de classificação de palavras apresentadas por Jacques Bernardin na obra *As crianças e a cultura escrita*.

No trabalho com o poema *Leilão de jardim*, o critério de classificação das palavras estabelecido pela turma foi a ordem de aparecimento das palavras no decorrer do texto.

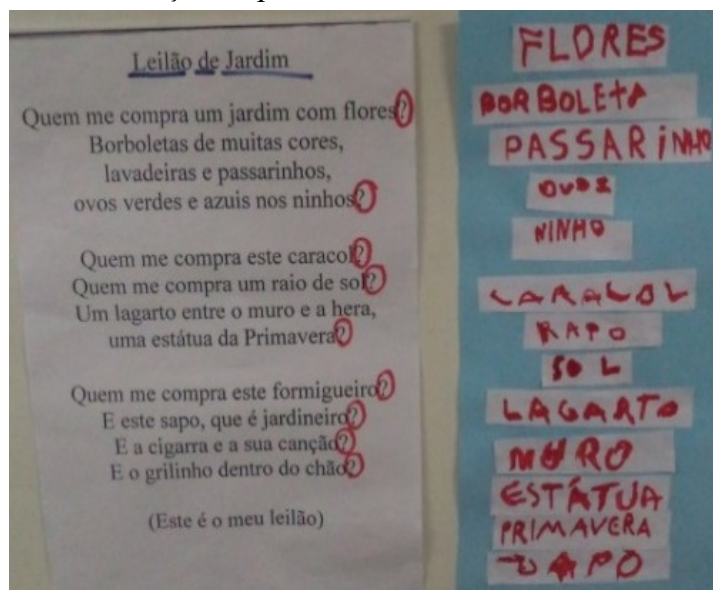
Após a definição desse critério, o cartaz com o poema ampliado foi utilizado como referência para o processo de organização das fichas com as palavras, conforme apresentam as imagens abaixo.

Imagem 29: Processo de classificação das palavras escolhidas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 30: Lista de classificação de palavras



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No desenvolvimento dessa atividade, treze crianças se propuseram a escolher uma palavra do texto e realizar a tentativa de escrita na lousa e na ficha. No processo de organização das palavras, apesar de o grupo poder manifestar as opiniões sobre qual deveria ser a próxima palavra anexada na sequência, após o debate e a definição, a própria criança que havia escrito a palavra a inseria no cartaz.

No decorrer dos trabalhos posteriores com os demais gêneros, essa atividade de escolha de palavras e tentativa de escrita foi sendo realizada com uma maior participação dos alunos, diferentemente do que ocorreu nesse primeiro trabalho. Cada vez mais as crianças foram se posicionando sobre as próprias escritas e dos colegas e demonstrando mais o desejo de ir até à frente e escrever na lousa e na ficha. Encorajados pela professora/pesquisadora e pelos colegas, nos trabalhos colaborativos propostos a partir dos textos, as crianças foram gradativamente entendendo essa atividade como uma “*brincadeira de escolher e escrever palavras*”, conforme expressou o aluno F no decorrer do segundo semestre.

De acordo com Goulart e Santos (2017, p. 109),

Saberes, dúvidas, conhecimentos sobre a vida, a morte, a rotina, preconceitos, o trabalho, a poesia, os sentimentos e emoções, formam um intenso movimento interlocutivo de dizer, ouvir, ler e escrever, em que os sujeitos assumem diferentes posições, papéis, inaugurando novas formas de interagir, transformando suas realidades.

Foi em consonância com essa perspectiva das autoras que a atividade de escolha das palavras se constituiu como “novas formas de interagir”. Algumas crianças, no decorrer de outros trabalhos, ao utilizarem palavras que haviam sido escolhidas, se referiam a elas demonstrando um vínculo afetivo construído no contexto de sua escolha, conforme revela a nota de campo abaixo, referente ao momento de produção escrita de uma fábula:

A. E.: *Eu já sei, minha fábula vai ser da borboleta e da joaninha.... Pensando bem, vai ser da borboleta e do periquito!*

A. M. G.: *Eu sabia, toda história que você inventa tem borboleta, você gosta mesmo de borboleta, hein?!*

A. E.: *Eu gosto, e o quê que tem?*

A. M. G.: *Nada, mas toda vez que você faz alguma coisa você coloca borboleta! Por quê?*

A. E.: *Porque eu escolhi! Agora ela é minha para sempre!*

A. M. G.: *Não é não! Ela é de quem quiser! Qualquer pessoa pode usar ela, não é porque você escolheu ela no leilão que ela é só sua não!*

A. E.: *Tudo bem! Todo mundo pode usar, mas para mim, ela é especial!*

(Nota de campo: 15/09/2016).

A fala da aluna sobre a palavra escolhida por ela, no início do ano, no trabalho com o texto poético, mesmo num momento diferente, temporalmente distante, revela que a experiência vivenciada com a palavra ainda se encontra refletida e talvez ainda generalizada na atividade de produção da fábula, apresentando um valor diferenciado em relação às outras palavras. Em todo decorrer do processo, os cartazes e suportes com as palavras escolhidas pelas crianças, dentre os recursos expostos, foram os mais consultados nos momentos de produção escrita e também oral.

Ao visualizar as palavras do texto estudado, já com valor significativo para as crianças, uma vez que foram escolhidas e registradas por elas, a partir de suas identificações, relações prévias, de experiências com os seus significados, elas podem experienciá-las e ainda ressignificá-las de diferentes formas e em variados espaços e momentos existenciais assim como a aluna fez no próprio contexto da sala de aula.

Expostas no ambiente, as palavras escolhidas e registradas pelas próprias crianças apresentaram não apenas a possibilidade visual de serem retomadas em momentos diferentes, mas também de serem ressignificadas. De forma semelhante ao movimento das crianças, de retomada das palavras dos textos, inseridas nos suportes afixados nas paredes, foi observada a ação de consulta com relação às letras que as compunham.

O movimento de consulta quanto à forma convencional do traçado das letras foi observado em diferentes recursos presentes nas paredes, dentre eles, os mais consultados foram os cartazes de textos ampliados, o quadro de Chamada composto por fichas móveis com os nomes completos dos alunos (de um lado escrito com letra de fôrma em caixa dupla e no verso com letra cursiva) e ainda os suportes com as fichas de palavras escolhidas dos textos, conforme já anunciado.

Este movimento dos alunos possibilitou a seguinte conclusão: as letras presentes no contexto das palavras se apresentaram mais fáceis de serem distinguidas, identificadas e compreendidas do que quando isoladas, fora do contexto das palavras.

Essa convicção pôde ser experimentada junto às crianças à medida que, ao iniciar o ano, todas as professoras da escola-campo receberam da coordenação pedagógica para serem afixados nas salas de aula das turmas de 1º ano, um alfabeto ilustrado, em forma de cartazes, com os quatro tipos de letras e uma figura inserida conforme ilustra a imagem abaixo:

Imagem 31: Amostra do alfabeto ilustrado



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Com vistas ao desenvolvimento da presente investigação, na turma pesquisada, o alfabeto não foi afixado no início das aulas. Diferentemente das demais turmas, na busca pela discursividade, após o trabalho com *A história da escrita*, já apresentado, optou-se por realizar um debate acerca de cada letra do alfabeto e fazer junto às crianças um levantamento de palavras que elas conheciam e que se iniciavam com cada uma das letras. Posteriormente, foi realizado um sorteio de cada letra do alfabeto para as crianças escolherem qual ou ainda quais elementos expressos por elas gostariam de ilustrar para serem inseridos nos cartazes e afixados na parede da sala.

Mesmo a construção do alfabeto ilustrado, partindo da discussão sobre o que as crianças já sabiam sobre as letras de nomes relacionados a objetos, pessoas, alimentos... e mesmo elas tendo ilustrado as imagens relacionadas a cada uma das letras, os cartazes não cumpriram a função para os quais foram pensados, não foram utilizados como referência.

O fato de as letras se apresentarem separadas nos cartazes, fora de um contexto expressivo de uso, elas não se constituíram significativas para as crianças. No decorrer de todo o ano letivo, ficou evidente que nos momentos de produção de textos escritos e mesmos os orais, os sujeitos não recorriam às imagens e nem às letras do alfabeto ilustrado e afixado acima da lousa. A não utilização dos cartazes do alfabeto ilustrado para consultas pode ainda ter sido mais dificultada pelo fato de terem sido afixados numa altura mais distante dos alunos, conforme ilustram as imagens.

Imagem 32: Parte do alfabeto ilustrado pela turma.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No entanto, à título de testar minha hipótese, cheguei a sugerir várias vezes a consulta para diferentes sujeitos e, em vários momentos, eles alegaram que sabiam que as letras estavam lá, mas que preferiam observar e escolher as letras que estavam nas palavras dos quadros, cartazes e ficha nos suportes. Mediante essas respostas, ficou evidenciado que esse material não foi utilizado pelas crianças não apenas pelo fato da altura inacessível, mas sim pela falta de significação para os sujeitos.

A não atribuição de significado a esse recurso didático pelos alunos demonstrou o não cumprimento da função para a qual havia sido afixado na sala. Esse fato contribuiu muito para a reflexão sobre o espaço da sala de aula na alfabetização e sobre os diferentes recursos disponibilizados e utilizados nas relações que se estabelecem com esses recursos. Isso levou-me a questionar: de que forma são realmente disponibilizados os materiais de ensino? Nogueira (2017, p. 78) contribui com a reflexão afirmando que

[...] é preciso olhar mais atentamente para o que se passa em sala de aula para compreender como e quais recursos semióticos medeiam a atividade das crianças. A existência de um recurso ou material didático por si só não define a forma como ele pode ser usado pela criança nem a função que desempenha no seu processo de desenvolvimento psicológico.

A autora ainda alerta para a importância de diferenciar recursos didáticos e recursos técnicos-semióticos. Ao diferenciar os dois tipos de recursos, ela esclarece que,

apesar de interligados e às vezes até coincidentes, eles não desempenham a mesma função.

O que define a especificidade dos *recursos técnicos-semióticos* é sua possibilidade de ‘controlar e desenvolver processos psicológicos’ [...] o *recurso ou instrumento didático* é um mediador semiótico proposto pelo professor com o objetivo de controlar e desenvolver determinados processos psíquicos (atividade intersíquica); esse elemento mediador se transforma em *recurso ou instrumento técnico-semiótico* quando é apropriado pelo aluno e se converte em meio interno para regular a própria atividade (atividade intrapsíquica). (NOGUEIRA, 2017, p. 78-79, grifos da autora).

Com base nessa distinção acima, fica esclarecido que, o que define se um recurso utilizado é *técnico-semiótico* é a apropriação do sujeito sobre o recurso apresentado por meio das relações de ensino. Sendo assim, pode-se então afirmar que, apesar do contato cotidiano dos sujeitos com os cartazes, diferentemente dos demais suportes, eles não assumiram a funcionalidade de um *recurso técnico-semiótico*, ou seja, não foram apropriados pelos sujeitos, nem mesmo para consultas das formas de traçado das letras nos momento de produção escrita. Em vários momentos em que as crianças já queriam escrever em letra cursiva, elas recorriam aos textos expostos em fontes cursivas e ainda às fichas dos próprios nomes dos colegas, afixadas no quadro de chamadas, utilizando-as como referência.

A produção do alfabeto ilustrado em que as letras apareceram de forma isolada se constituiu como um indicador importante, na medida em que demonstrou claramente que a letra fora do contexto, solta no ambiente da sala, não possui o mesmo grau de significação do que quando pertencentes às palavras retiradas dos textos. Segundo Smith (1999, p. 97),

Quando as palavras são significativas dentro de um contexto ou quando nós já temos uma boa ideia do que elas poderão ser, podemos vê-las muito mais rapidamente e de uma distância muito maior do que quando não temos nenhuma expectativa prévia.

A afirmação do autor se apresenta totalmente condizente com a atitude leitora e escritora dos sujeitos da pesquisa. Como o foco do trabalho estava na apreensão dos sentidos permeados e atribuídos aos textos, o processo de reconhecimento, identificação do sistema gráfico acabou sendo a consequência da busca pela compreensão do que estava escrito e do que poderia ser lido.

No decorrer do trabalho, os alunos foram se apropriando do sistema de escrita com grande fluidez e de forma muito natural, sem a artificialidade dos processos

mecânicos de leitura e de escrita, em que a criança simplesmente decodifica sinais e não consegue atribuir sentido nenhum, tão comumente presentes ao final de muitos processos de alfabetização. Ao realizar o trabalho na alfabetização com a apreensão dos sentidos de forma prioritária, o aprendizado do sistema de escrita, a sinalidade, se torna uma consequência natural, pois como já afirmado em vários momentos “[...] a forma é orientada pelo contexto.” (VOLOCHÍNOV, 2017, p. 179). Nesse sentido, entende-se que a busca pela compreensão do contexto, de forma discursiva, sempre envolverá o sentido e a forma da palavra.

Ao contrário, quando a prioridade do alfabetizador é a sinalidade e a apreensão de sentido fica em segundo plano, o processo se desvirtua do alcance de uma formação leitora e escritora da criança. Da mesma forma, Smith (1999, p. 92) também contribui com a discussão ao esclarecer que na leitura, por meio da busca pelo essencial, que é o sentido, as partes que compõe o todo são também apreendidas.

Normalmente precisamos compreender significados para identificar palavras e normalmente tentamos identificar palavras para identificar letras. Na verdade, geralmente, não nos incomodamos em percorrer toda a escala – ignoramos letras se o nosso objetivo for identificar palavras e ignoramos palavras se estivermos lendo para encontrar um sentido.

Foi à procura dessa perspectiva que o percurso foi trilhado. A construção do alfabeto ilustrado foi uma tentativa de adequação de um recurso que seria utilizado em todas as turmas, mas que não se apresentou pertinente com um trabalho que visa a apreensão de sentidos do que se escreve e do que se lê. Mas como todo movimento à procura de novos caminhos é válido, se a produção do alfabeto ilustrado não assumiu sua função de *recurso técnico-semiótico* para os sujeitos, ao menos ela possibilitou a identificação de que é um recurso que realmente não contribuiu com proposta de trabalho de desenvolvimento de uma proposta de alfabetização discursiva, significativa. O processo de confecção do alfabeto serviu ainda para reafirmar para as próprias crianças um aspecto trabalhado no contexto da *História da escrita*, a necessidade da escrita para a comunicação humana. Duas situações no momento da ilustração dos desenhos que iriam para os cartazes revelou essa importância.

Uma foi referente à escolha de desenhar um amigo da turma. Ao finalizar o desenho, que era uma figura humana, ninguém saberia o que estava sendo representado e ficaria difícil relacionar à letra inicial (homem, menino, aluno, professor, filho, pai, dentre tantas outras possibilidades) então foi definido colocar o nome da criança

representada no desenho, o qual não será apresentado para garantir o anonimato da pesquisa.

A outra situação se deu da seguinte forma: uma criança escolheu ilustrar para a letra do alfabeto **W** um *waffer*. Após o desenho, ele chegou a conclusão que ninguém saberia o que era. Mediante o embate, foi realizada uma consulta à turma sobre a resolução do problema e juntos todos chegaram à conclusão que o melhor seria escrever a palavra junto ao desenho, conforme a imagem abaixo demonstra.

Imagem 33: Cartaz após a ilustração referente à letra W



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A produção do alfabeto ilustrado se constituiu no único recurso utilizado na pesquisa em que as letras apareceram de forma isolada, fora do contexto dos textos trabalhados e de seus desdobramentos, no entanto, esse processo de produção, mesmo incoerente com a proposta apresentou grande possibilidade de reflexão sobre a alfabetização mediada pelo texto escrito, na sua totalidade.

Dessa forma, sua produção e a não apropriação desse recurso pelos sujeitos contribuiu para reafirmar que as letras só cumprem com seus objetivos de uso e de unidade apresentando o real motivo de existirem se estiverem vinculadas ao sentido. Sendo assim, se torna incoerente pensar num trabalho de alfabetização discursiva, contextualizada e significativa com a apresentação de letras isoladas e destituídas de seus sentidos. Inseridas nas palavras, constituindo a silhueta das mesmas, as letras cumprem uma função para além de sua grafia, pois “[...] entendida como configuração gráfica, a fisionomia da palavra incorporaria as letras como unidades, cada qual com sua função a desempenhar na construção dos sentidos.” (ARENA, 2013, p. 119).

Infelizmente, ainda hoje, a preocupação de grande parte dos alfabetizadores com as partes menores da escrita acaba por limitar o trabalho com o ensino da língua reduzindo-o ao estudo de seus elementos linguísticos. À procura de instituir um processo mecânico de memorização de sinais, esse processo acarreta um distanciamento do aluno com o aspecto mais primordial da escrita que é a apreensão do significado, do sentido da palavra como signo. Nessa perspectiva, o trabalho com letras e sons

isoladamente na alfabetização desconsidera a existência da “orientação da forma pelo seu contexto”:

A importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande. Em sua essência, a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma de mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. (VOLOCHÍNOV, 2017, p. 205).

Foi em consonância com esse entendimento de que por meio do uso das palavras, as conhecidas, desconhecidas e reconhecidas; as perdidas, pegadas e roubadas; as emprestadas, sentidas e ainda pensadas que o trabalho com esse eixo se realizou.

Após a explicitação dos três eixos norteadores da pesquisa com seus respectivos dados e análises, o próximo capítulo irá abordar o eixo norteador *Leitura*, que considerou-se pertinente realizar a apresentação separadamente.

CAPÍTULO 6

LEITURA – UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Após a discussão teórica sobre os eixos norteadores *Contexto extratextual*, *Texto Gráfico e Palavra*, este capítulo será destinado à abordagem do eixo *Leitura*, que juntamente com os demais, direcionou os *Planos de ação*, bem como as análises da ação pedagógica que mostram como esse eixo foi materializado na sala de aula.

As reflexões acerca desta temática foram tecidas por meio de interlocuções com alguns teóricos, dos quais pode-se destacar Bakhtin (2003, 2015), Volochínov (2014, 2017)²⁵, Jolibert (1994, 2006) Bajard (1999, 2002, 2007) e Arena (2010, 2015) que ajudaram a reafirmar a convicção já existente não só da importância, mas também da necessidade de um trabalho sistemático com esse tema para o desenvolvimento humano e de forma muito especial para o processo de alfabetização.

Sendo assim, em consonância com as bases teóricas que ampararam os demais eixos apresentados, o eixo *Leitura* também partiu do pressuposto de que “[...] ler é tomar conhecimento de um texto gráfico.” (BAJARD, 2007, p. 24). Ainda e novamente de que “[...] a forma é orientada pelo contexto.” (VOLOCHÍNOV, 2017, p. 179). E por fim, de que na alfabetização [...] a atitude do professor deveria ser a de ensinar ao aluno a usar a língua escrita, em vez de apenas dar a conhecer o seu funcionamento.” (ARENA, 2015, p. 2).

Mediante essas convicções é que se considerou que a apreensão do ato de ler pela criança não poderia acontecer apenas por meio do ensino da técnica do sistema de escrita, mas no próprio uso da língua materializada na forma de enunciados, orais e escritos, em situações concretas.

Sendo assim, necessário se fez pensar na leitura como principal ferramenta utilizada no processo de sua própria apropriação. Para se apropriar da leitura era necessário que as crianças lessem.

Conforme já ressaltado as teorias bakhtiniana e volochinoviana ampararam a pesquisa de intervenção na medida em que entendem o uso da língua em movimento, especificando as minúcias que permeiam o dialógico processo de interação com o *outro*. De forma especial, o eixo leitura apresenta o diálogo dos alunos com o *outro* em suas

²⁵ Conforme a nota inserida no capítulo 5 referente às referências do livro *Marxismo e filosofia da linguagem*.

diversas práticas de leitura. Diálogos construídos nas relações com os livros, com os autores, com os colegas de sala, com as histórias trocadas, somadas, divididas, redimensionadas, vividas, representadas, indicadas, compartilhadas.

Portanto, considera-se importante, primeiramente, a exposição de uma breve reflexão sobre o ato de ler constituído historicamente no que tange à relação dos homens com os registros gráficos antes da apresentação das ações realizadas no referido plano, com suas análises correspondentes. Na sequência será ainda apresentada uma estratégia específica desenvolvida em momentos pontuais ao final de alguns trabalhos.

6.1- Reflexões sobre o ato de ler constituído historicamente

Pensando na leitura como uma ação humana que tem se transformado, no decorrer da história, e ao mesmo tempo é transformadora dos sujeitos e de seus contextos, é que surgem as reflexões aqui presentes que objetivam contribuir com a compreensão de alguns aspectos que envolvem o ato de ler.

Desde a antiguidade, o homem se manifesta por meio das mais diversas linguagens e dentre as suas formas de manifestações, a língua escrita surge de maneira rudimentar, concretizando-se em forma de desenhos e de pinturas, talvez antes mesmo da utilização da linguagem falada. São as chamadas pinturas rupestres que revelam, nas paredes das cavernas, os primeiros registros desse tipo de comunicação. Nesse sentido, observa-se que a necessidade de registrar as experiências vivenciadas, sentidas e pensadas sempre acompanhou o homem em sua trajetória evolutiva.

Gradualmente o homem foi tornando seus registros gráficos mais complexos e pode-se afirmar que essas marcas foram se transformando nas primeiras narrativas humanas realizadas de diferentes formas e com o uso dos mais variados recursos.

O instinto de sobrevivência veio acompanhando o homem que, para suprir as suas necessidades, utilizava-se da procura de vestígios, fossem eles de animais, de elementos da natureza ou ainda de outros humanos. Procurados e encontrados em seu meio, esses vestígios, ou marcas, auxiliavam o homem a atingir os seus objetivos de suprimento das necessidades imediatas como por exemplo: a alimentação, a proteção da pele, a construção de ferramentas e moradias, dentre outros. A procura por recursos na natureza fez com que o homem desenvolvesse um processo investigativo sobre o meio a

seu favor. Com isso pode-se afirmar que o processo de procura, de caça ou mesmo de investigação acompanha o homem desde os períodos pré-históricos.

Ao sentir a necessidade de registrar suas experiências e utilizar-se de símbolos para isso, o homem cria uma diferente forma de marca ou vestígio em seu contexto. A partir daí, entende-se que esses registros de narrativas demarcam uma mudança na relação, até então estabelecida entre os homens e concomitantemente entre eles e essas marcas. Ao se deparar com as marcas humanas em um suporte, seja ele qual for, estabelece-se uma relação não mais com um simples objeto, mas de uma forma bem especial, com ideias, pensamentos e sentimentos humanos. Segundo Ginzburg (1989, p.171),

Uma coisa é analisar pegadas, astros, fezes (animais ou humanas), catarros, córneas, pulsações, campos de neve ou cinzas de cigarro; outra é analisar escritas, pinturas ou discursos. A distinção entre natureza (inanimada ou viva) e cultura é fundamental.

Mediante essa observação, considera-se que esses registros humanos se diferem de forma significativa das demais marcas até então deixadas e encontradas pelos homens, definindo uma relação bem mais complexa, singular e dialógica, em que a subjetividade humana se faz presente tanto no ato de quem registra como no de quem interpreta os registros.

Esses primeiros sinais gráficos, ainda que rudimentares, se comparados à escrita que se materializa na atualidade, já apresentavam, para os possíveis leitores, a possibilidade de uma interpretação subjetiva feita por um leitor que os apreciasse, estabelecendo no encontro entre o sujeito e o texto, um diálogo.

Numa perspectiva bakhtiniana, acredita-se que o ato da leitura se apresenta como uma oportunidade ao leitor de realizar uma interpretação singular e subjetiva numa relação dialógica, em que o conteúdo textual é expresso de forma que o autor se mostra no todo da obra e, ao mesmo tempo, o sentido dela se torna eternamente inacabado.

As possibilidades de atribuição de sentido na ação de ler se tornam inúmeras, tendo em vista este ato se manifestar de forma plural, complexo e criador. Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 398),

Definição de *sentido* em toda a profundidade e complexidade de sua essência. A interpretação como descoberta da presença por meio da percepção visual (contemplação) e da adjunção por elaboração criadora. Antecipação do contexto em expansão subsequente, sua relação com o todo acabado e com o contexto inacabado. Tal sentido

(no contexto inacabado) não é tranquilo e nem confortável (nele não se pode ficar tranquilo nem morrer). (Grifo do autor).

Por meio das palavras do filósofo da linguagem, pode-se entender não apenas a dialogicidade presente na relação do leitor frente ao texto, no exercício de atribuição de sentido, mas ainda a complexidade envolvida nesse ato, em que o leitor realiza um papel não de simples tradutor da mensagem manifestada por meio da escrita, mas de interpretador ativo e criativo. O leitor, ao ler o texto, reelabora a palavra do *outro* e ao mesmo tempo seus pensamentos. Sendo assim, pode-se entender que subjetividade humana é construída de maneira vinculada às leituras e experiências já vivenciadas pelo sujeito.

O autor contribui, ainda, com a discussão sobre a leitura ao apresentar o conceito de polifonia existente no interior de um texto literário que apresenta as diversas vozes controversas. Sendo assim, dentro da organização interna de um discurso existirá sempre a presença de outras obras, de outros textos, enfim, outras leituras. Bakhtin (2003, p. 403) afirma:

O que importa é o tom, separado dos elementos fônicos e semânticos da palavra (e de outros signos). Estes determinam a complexa tonalidade da nossa consciência, tonalidade que serve de contexto axiológico-emocional na nossa interpretação (plena e centrada nos sentidos) do texto que lemos (ou ouvimos), bem como em uma forma mais complexa e no processo de criação (de geração) do texto.

Nesse sentido, o ato de ler é visto como um processo dialógico de interação entre o autor e o leitor, em que a palavra idealizada para determinado público, ao ser escrita, poderá se definir de uma determinada maneira, com uma determinada intencionalidade e, ao ser lida, poderá ganhar sentidos diferentes.

Ao ler um texto, o leitor amplia, aumenta, diversifica, e transforma o seu *Contexto Extratextual*, pois a leitura apresenta possibilidades diversas de interpretações no ato de ler.

Nessa perspectiva, a leitura pode sofrer interferências marcantes devido à composição do universo interior de cada leitor. Segundo Volochínov (2014, p. 117),

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, suas apreciações, etc. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas em todo caso o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem-definidas.

Em consonância ainda com essa concepção volochinoviana, acredita-se que, por meio da relação dialógica estabelecida no ato da leitura a cada experiência do leitor com um determinado registro escrito, essa relação seja dialogicamente única e produza um novo texto, a partir de um novo olhar, uma nova leitura, carregada de atribuições de sentidos individuais e específicos de cada leitor.

Desse modo, no ato de ler, estaria presente o inacabamento infinito do texto, marcado pela interação entre as ideias expressas na escrita e aquele que lê, a cada vez que ocorre o encontro entre texto e contexto e surge a criação de um novo discurso, a cada vez que o *Contexto Extratextual* do sujeito é alterado.

Portanto, considera-se que no estabelecimento da leitura de uma produção gráfica, é conferido ao leitor, um sentido que é único, porque a relação do texto com o contexto também se dará de forma singular. É nesta medida que um mesmo registro pode ser interpretado, compreendido e fazer um sentido diferente para os mais diversos leitores ou, ainda, um mesmo leitor atribuir múltiplos sentidos a um mesmo texto lido em variados momentos de sua vida.

Desde a sua criação, a leitura assume, nos diferentes setores da sociedade, as mais variadas funcionalidades, de acordo com a forma com que cada cultura se apropria desse sistema, no atendimento de suas especificidades e necessidades. Historicamente, o ato de ler tem sido cada vez mais solicitado pelo próprio desenvolvimento das sociedades letradas.

Com o aperfeiçoamento das formas de se propagar a escrita, através da evolução dos mais diversos recursos e suportes: livros, revistas, jornais, dispositivos tecnológicos, essa ferramenta tem se transformado e, concomitantemente, modificado os contextos em que é utilizada, cada vez mais.

Das marcas nas paredes das cavernas aos blocos de argila, dos papiros às iluminuras, dos livros impressos às telas de computadores, kindles, tablets, independente do suporte onde são registradas as marcas do pensamento humano, esse recurso se faz presente, caracterizando-se como possibilidade de criação de infinitas leituras no encontro do texto do autor com as possíveis leituras do leitor.

Mediante essa perspectiva histórica da ação de ler, a leitura se define como uma atividade humana de extrema importância nas mais diversas práticas sociais dos seres humanos. A ação de ler, independente do contexto, apresenta a necessidade de ser entendida e utilizada para diferentes funções, dentre elas a apreensão de conhecimentos

e de sentidos, que alteram o psiquismo humano é, dentre todas, a mais primordial. Segundo Bernardin (2003, p. 62),

[...] essas funções da escrita podem ser ocultadas por representações, por usos, por uma relação com a linguagem, com o saber e com o mundo, nas quais assumem maior ou menor sentido e posição. Para utilizar a escrita principalmente dentro de uma meta de aquisição de conhecimentos, também é preciso ter percebido os limites da experiência, das “lições do real”, estar convicto de que o saber também está nos livros e não somente nas práticas, competências e discursos do grupo de pertença. (Grifo do autor).

As experiências do leitor com a leitura de um registro, independente de qual seja a situação e em qual suporte esteja a língua escrita, configuram-se como primordiais para a atribuição de sentido e valor dessa ação para o sujeito. A ação de ler, ao se materializar, nas mais variadas formas e nos mais diversos contextos poderá definir a constituição do futuro leitor e ainda do futuro sujeito, pois nossa constituição humana se dá também por meio de nossas leituras.

Mediante essas observações, acredita-se que é na ação concreta de leitura, na interação direta com os textos escritos, que o sujeito se torna leitor. De acordo com Jolibert (1994, p.14),

É lendo que nos tornamos leitor e não aprendendo primeiro para poder ler depois: não é legítimo instalar uma defasagem, nem no tempo nem na natureza da atividade, entre “aprender a ler” e “ler”. Colocada numa situação de vida real em que precisa ler um texto, ou seja, construir seu significado (para sua informação ou prazer), cada criança mobiliza suas competências anteriores e deve elaborar novas estratégias para concluir a tarefa. (Grifos da autora)

A consideração da autora contribui com a reflexão, já ressaltada por meio de outros autores, no sentido de alertar que muitas vezes no processo de apropriação da língua escrita o alfabetizador, na organização de seu trabalho, acaba por materializar uma separação entre as atividades de aprendizagem da escrita e as de sua utilização.

Nesse contexto, o processo de produção de conhecimento sobre o funcionamento da língua escrita se configura de maneira fragmentada, muitas vezes mecânica, impedindo a realização de um trabalho em que o aluno alcance a apropriação dessa forma de linguagem pelo seu uso real, contextualizado e significativo. Ao contrário, se aos alunos fossem oportunizadas situações diretas com textos escritos, e ainda um trabalho de discursividade sobre os mesmos, a prerrogativa *aprender a ler lendo* seria conquistada na ação. E foi com essa perspectiva que a presente pesquisa se desenvolveu.

No processo de leitura, o leitor, por mais novo que seja, em interação com o texto escrito estabelecerá um processo de construção de sentido, fruto não apenas da subjetividade do sujeito, mas também da essência do texto. Enfim, o que definirá o ato da leitura será o diálogo entre o leitor e o texto. Nesse processo dialógico sempre haverá, de acordo com Volochínov (2017, p. 204-205), dois elementos que se interagem. Para ele,

Efetivamente, o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. *A palavra é orientada para o interlocutor*, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor. (Grifo do autor).

No entanto, apesar da língua escrita estar presente nas sociedades letradas nos mais diversos tipos de atividades humanas, sua presença na vida dos sujeitos não garante que a leitura se realize de forma concreta, real, dialógica e significativa para eles. Mesmo imersos num universo permeado por sinais gráficos, muitas vezes, a real leitura não se concretiza no/pelo sujeito de forma refletida com a sua função transformadora.

Quando o sujeito não apreende o sentido expresso na escrita por meio de sua leitura, ele apenas decifra sons e sinais e a língua escrita não cumpre o seu verdadeiro papel, pois, conforme reafirmado “[...] o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”. (VIGOTSKI, 2009, p. 409). E, ao refletir sobre essa não realização da leitura, é que surge a preocupação com o processo de apropriação da língua escrita.

A escola, às vezes, não estimula a função interativa das práticas de leitura, priorizando as atividades silenciosas, muitas vezes desmotivadoras dos alunos que acabam por gerar a aversão dos educandos ao mundo dos livros ou ainda estimulando o pensamento equivocado de que a leitura está a serviço das atividades escolares. Essa forma de conceber e tratar a leitura na escola é preocupante, pois revela o equívoco conceitual de que “[...] a leitura e a escrita se apresentam como uma necessidade mais para a escola do que para a vida.” (ABREU, 2012, p. 150).

Foi com base em evidências como essa que a presente pesquisa se propôs a pensar, idealizar e efetivar uma possibilidade metodológica de alfabetização que oportunizasse às crianças a apreensão do ato cultural de ler por meio da leitura de diversos gêneros textuais, em que pudessem aprender a ler lendo, no movimento de apreensão dos sentidos.

Na perspectiva de que é por meio da língua, oral e escrita, que os sujeitos podem participar, interferir, transformar realidades e exercerem a cidadania, entende-se que um dos maiores desafios à educação básica, hoje, talvez, seja a formação do aluno leitor. Pertencentes a uma sociedade em que a participação dos sujeitos é mediada pelo texto escrito, de forma que “[...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 279), a eles é exigido não só o domínio das convenções linguísticas, mas também das práticas sociais em que os diversos gêneros textuais circulam.

Sendo assim, a instituição escolar, tendo como uma de suas primordiais funções, a de formação leitora nos indivíduos, ocupa espaço privilegiado, se não o único, para a maioria dos alunos das classes populares, ao oferecer acesso à leitura, por intermédio de textos significativos. Nesse sentido, acredita-se que os gêneros textuais, e de maneira muito especial o texto literário, seja um recurso indispensável no trabalho pedagógico desenvolvido no contexto da alfabetização inicial, especialmente para a formação das funções superiores. Arena (2010, p. 32), afirma que:

[...] a função da oferta e do ensino da literatura infantil para o pequeno sujeito leitor na escola transcende intenções singelas de “dar asas à imaginação e provocar prazer”, para assumir a função de formação integral do homem e de suas funções consideradas superiores e criativas em todas as áreas do conhecimento. A maturidade da imaginação no adulto dependerá do seu desenvolvimento desde a infância e a literatura infantil tem lugar destacado nesse processo. (Grifo do autor).

Com base nessa premissa, acredita-se que realmente a escola possa contribuir com o desenvolvimento de um processo de alfabetização contextualizado e significativo, por meio de um trabalho qualitativo não apenas com vista ao desenvolvimento do leitor literário, mas com a formação do leitor de diversos gêneros textuais.

Mesmo consciente de que o ato da leitura perpassaria por todos os momentos dos sujeitos, dentro e fora do contexto escolar, considerou-se necessário planejar estratégias específicas que mediarão a relação dos sujeitos com os textos.

Por isso, no planejamento das situações que envolveram a leitura, no presente estudo, esteve presente a intencionalidade de organização do tempo e do espaço para o ato de ler de diferentes maneiras no contexto da sala de aula. Mediante esse objetivo é que as ações previstas no primeiro plano de ação do gênero literário se desenvolveram.

6.2- Leitura

O trabalho desenvolvido com o eixo *Leitura* se concretizou de forma bastante integrada com os demais eixos de diferentes formas no cotidiano da turma. Mesmo tendo sido elaborado com as mesmas estratégias em todos os trabalhos com os diferentes gêneros, esse eixo se revelou de modo muito singular no contexto de cada estudo. Especialmente no trabalho com os textos poéticos, as leituras foram tocando os sujeitos e estimulando-os cada vez mais a querer fazer uso delas.

Diferentemente dos demais eixos norteadores, o da leitura perpassou não apenas os momentos de materialização dos demais eixos, mas todos os momentos vivenciados pelos sujeitos no ano letivo da pesquisa de intervenção.

Dessa forma, a leitura foi vivenciada pelos sujeitos em diferentes situações cotidianas do contexto escolar com vistas à formação leitora.

Imagem 34: Diferentes momentos de leitura



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Consciente de que “[...] a vida cotidiana está cheia de oportunidade de leituras” (JOLIBERT, 1994, p. 31) e de que as crianças passam boa parte de suas infâncias no contexto escolar, ao idealizar uma possibilidade metodológica para inserir crianças no mundo da cultura escrita, teve-se a convicção de que a leitura no contexto da alfabetização somente poderia ser vista e planejada como uma atividade complexa e muito importante.

Por isso, inicialmente foram planejadas cinco estratégias específicas de leitura para serem realizadas no decorrer do ano todo, a saber: *exposição de livros literários*; *realização da roda de conversa sobre as leituras*; *acompanhamento coletivo da*

proferição de textos poéticos; empréstimo de livro literário e proferição de livro literário. Todas essas estratégias idealizadas no contexto desse eixo tiveram como objetivo oportunizar uma diferente forma de relação do aluno com a leitura no contexto de cada gênero textual. Mediante este fato, cada uma delas será descrita bem como analisada a seguir.

As *exposições de livros literários* realizadas sobre as mesas na sala de aula foram feitas de forma a disponibilizar aos alunos diferentes títulos com variados estilos. Essa estratégia foi realizada de duas a três vezes na semana, durante todo o ano letivo. De acordo com o desenvolvimento do trabalho, a cada novo gênero estudado, as obras do gênero eram inseridas nos materiais disponíveis para leitura por meio da exposição das obras nas mesas e ainda nos suportes *Canto da leitura* e *Caixa de leitura*.

Imagem 35: Momento de exposição das obras literárias nas mesas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 36: Recursos para exposição dos gêneros textuais – caixa de leitura e canto da leitura



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A escolha das obras se deu tanto para a apreciação do livro na sala de aula como para serem utilizadas em casa, especialmente aos finais de semana com os familiares. Nesse sentido, entende-se que a forma de disponibilização dos diferentes materiais para a leitura, além de ser fundamental para despertar o interesse dos alunos, foi uma forma de valorizar o encontro das crianças com os livros.

Conforme já afirmado, a literatura infantil foi priorizada em detrimento dos demais recursos. Foi o único gênero com o qual foram desenvolvidos dois *Planos de ação* consecutivos, tendo em vista o entendimento de que a leitura literária, de forma muito singular, apresenta significativas possibilidades de contribuições também para a formação das competências leitoras dos sujeitos. Loyola (2013, p. 115) afirma que:

Entre formar um leitor e formar um leitor literário há uma grande diferença. Um leitor literário bem formado lê qualquer coisa, mas ao mesmo tempo não se pode falar do inverso; um voraz leitor de textos técnicos, conteúdos virtuais sobre atualidades etc. pode não conseguir enxergar, compreender e experimentar a complexidade e a beleza de uma grande obra literária.

Apesar de ter atribuído uma maior valorização ao trabalho com os textos literários, os resultados alcançados no decorrer do processo demonstraram que cada gênero textual trabalhado apresentou uma contribuição singular para o desenvolvimento da alfabetização em diferentes aspectos.

Já a estratégia de realização da *roda de conversa sobre as obras lidas* foram momentos de socializações sobre as leituras com a exposição oral livre, de forma que cada sujeito expunha, de acordo com o seu desejo, algum comentário sobre um elemento do livro que lhe chamou a atenção. Poderia ser um comentário sobre alguma parte da obra ou sobre a capa, dizer se indicaria ou não para os colegas aquele livro, se a história o remeteu a algum fato ou alguma lembrança, ou simplesmente não expor nada.

Mesmo com as crianças tendo a liberdade de falarem ou não, a maioria sempre expunha sobre o livro escolhido com o qual haviam interagido.

Essa estratégia de exposição oral das crianças sobre suas leituras se constituiu importante por oportunizar a expressão sobre seus pensamentos, percepções e até mesmo sentimentos emergidos por meio da interação com as obras. Conforme revela a nota de campo abaixo em que o aluno comenta sobre a sua experiência com o livro *Macaquinho*.

A. P.: *Eu indico esse livro para a turma, porque ele é muito legal!*

P.: *Que bom que você gostou P. conta para a gente porque você achou ele legal.*

A. P.: *Ele é legal porque é a história de um macaquinho que queria dormir com o pai dele. Ele fez igual eu já fiz um dia com meu pai. Ele ficou inventando desculpa para ir dormir com o pai dele, toda hora, igual eu fiz também!*

(Nota de campo: 01/04/2016).

A relação que essa criança faz internamente da própria experiência com a situação do personagem da história lida demonstra que a sua interação com livro interferiu em seu *Contexto Extratextual*. Ao socializar para os colegas sobre a sua relação estabelecida com a história, além de o aluno verbalizar o seu movimento interno, ele oportuniza que outros sujeitos também pensem e se posicionem a partir de determinada situação, conforme revelou as falas seguintes:

A. G.: *Eu também já li esse livro! Ele inventa um monte de mentiras!*

A. P.: *É verdade. Ele fica tentando voltar para a cama do pai dele, a noite inteira!*

A. G.: *E você disse que faz assim também, então você fica mentindo para os seus pais?*

A. P.: *Mas depois eu parei, foi só um dia!*

A. L.: *Mas no final o pai dele entende que ele só queria carinho, é por isso que o macaquinho mentia!*

A. F.: *É mas a G. tem razão, não é certo não! A gente não deve mentir para nossos pais!*

(Nota de campo: 01/04/2016).

As falas dos alunos indicam diferentes formas de entender e até de atribuir valor a determinada situação desencadeada por meio das diferentes “leituras” de um mesmo texto. Nesse sentido, várias situações semelhantes a essa indicaram o quão importante é a garantia de espaço para o diálogo e as interlocuções verbais com as crianças no processo de alfabetização.

Dessa forma, entende-se que quando o alfabetizador se dispõe a ouvir as crianças, seja por meio de suas falas, posicionamentos, perguntas, escritas e também leituras, ele abre possibilidades de aprendizado sobre elas, sobre seus conhecimentos e suas diferentes formas de perceberem o mundo. Para Mello (2010, p. 185),

A informação será apropriada apenas se a criança puder interpretá-la e expressá-la sob a forma de uma linguagem que torne objetiva esta sua compreensão – que pode ser a fala, um desenho, uma maquete, uma escultura, um jogo de faz de conta, uma dança ou mesmo um texto escrito [...] É um processo de diálogo que se estabelece entre a criança e a cultura, processo esse que, na escola, é mediado pela professora e pelas outras crianças. Isso implica, essencialmente, dar voz a criança e permitir sua participação na escola [...].

De maneira geral, ao pensar no sentido apreendido por meio da leitura, uma questão que chama a atenção são as formas de abordagens comumente propostas aos alunos. Muitas vezes, presenciam-se nas práticas observadas em salas de aula, atividades que envolvem processos de leitura que geram sujeitos passivos, aos quais cabem apenas extrair informações prontas dos textos, revelando uma concepção de que nele exista um sentido que já está evidente, pronto e acabado, restando ao aluno apenas a função de extraí-lo.

Essa maneira de conceber e tratar a linguagem escrita desconsidera completamente as diferentes possibilidades de interpretação que podem ser realizadas pelo sujeito leitor. São ainda ignoradas suas singulares interlocuções no encontro com o texto, no processo de atribuição de sentido, enfim, nas diversas possibilidades de leituras que podem ser realizadas a partir de um mesmo texto.

Quando a reflexão sobre a leitura é direcionada ao aluno em fase de apropriação da língua escrita, algumas preocupações também se fazem presentes, pois acredita-se que as experiências vivenciadas nessa fase são importantes por influenciarem, de forma muito significativa, na formação dos futuros leitores e produtores de texto.

Ao se apropriar da escrita, a criança não apenas desenvolve uma nova forma de linguagem, mas, conforme já afirmado, seus diferentes relacionamentos estabelecidos com o mundo mediados pela língua “[...] pode determinar as futuras relações que o indivíduo irá estabelecer cotidianamente com essa linguagem em fases posteriores.” (ABREU, 2012, p. 156). Mesmo consciente de que as crianças leem em todos os momentos e em todos os espaços e não apenas na escola, entende-se que a alfabetização escolar tem como objetivo o desenvolvimento dos atos culturais de ler e de escrever de forma qualitativa.

Portanto, cabe aos profissionais da alfabetização, pensar e planejar os atos e os modos de ler dos alunos na escola, de maneira a garantir os objetivos docentes e as potencialidades das crianças. Souza (2014, p. 22) destaca como necessária a

[...] organização intencional de um contexto propulsor de aprendizagens humanizadoras, a necessidade da participação

consciente do aluno no processo, considerando a atividade da criança e sua capacidade de aprendizado, e reconhecermos a escola como espaço de vivências, de escolhas, de mediações, a fim de empregar como ferramenta a linguagem humana, chegamos à conclusão de que leitura precisa ser ensinada por meio da mediação consciente do professor e de estratégias metacognitivas dentro de um contexto pedagógico.

Mediante essa preocupação com a qualidade do ensino da leitura, acredita-se que a escola se configura como local privilegiado para oportunizar experiências em que os alunos vivenciem práticas discursivas em que poderão, desde cedo, atribuírem diferentes sentidos aos textos e ainda práticas de leitura contextualizadas com seus interesses de forma a perceberem a utilidade da leitura em suas vidas e não apenas no contexto escolar. As conclusões de Vigotski (2009, p. 314-315) sobre o retardamento da necessidade da escrita em relação à fala no desenvolvimento da linguagem contribuem com a presente discussão:

[...] até o início da aprendizagem escolar a necessidade de escrita é totalmente imatura no aluno escolar. Pode-se até afirmar com base em dados da investigação que esse aluno, ao iniciar na escrita, além de não sentir necessidade dessa nova função de linguagem, ainda tem uma noção extremamente vaga da utilidade que essa função pode ter para ele [...] Na linguagem falada não há necessidade de criar motivação para a fala.[...] Na linguagem escrita nós mesmos somos forçados a criar situação, ou melhor, a representá-la no pensamento.

Sendo assim, na fase de apropriação da língua escrita, o professor, responsável pelo processo de alfabetização, precisa criar meios para que os alunos sintam a necessidade de materializar seus pensamentos, vivências e sentimentos utilizando-se do recurso da leitura e da escrita numa dimensão discursiva. Foi nesse sentido que a estratégia de oportunizar a exposição por meio da oralidade sobre as leituras na roda de conversa se concretizou.

Imagem 37: Momento de socialização sobre as leituras



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Foram também desenvolvidas outras três estratégias que objetivaram o encontro das crianças com os textos. No entanto, considera-se necessária primeiramente a distinção entre os termos *ler*, *proferir* e *ouvir* que são diferentes atos que podem ou não envolver a língua escrita e muitas vezes são confundidos. Por isso, antes da apresentação das demais estratégias será realizada uma discussão reflexiva sobre as diferenças entre esses três termos, bem como, seus usos no contexto desse estudo.

Ao apresentar o ato de ler, é preciso definir, bem como distinguir essa ação, de outras atividades que, apesar de se materializarem a partir do uso da língua escrita, caracterizam-se de formas distintas e se realizam por meio de diferentes funções apresentando objetivos e resultados diversificados. Atividades como ler individualmente um registro gráfico, ouvir a leitura de um texto proferido por outra pessoa ou mesmo ouvir um relato de um texto, podem ser equivocadamente compreendidas como uma mesma ação pelo fato de se utilizarem, de uma forma ou de outra, da língua escrita.

Independente do contexto em uso, seja na escola ou fora dela, algumas diferentes atividades humanas que se utilizam da escrita, comumente são entendidas como leitura, ocasionado um equívoco conceitual. Mediante esse fato, considera-se necessário delimitar o campo de definição de cada uma dessas atividades, pois esse entendimento é importante, especialmente para os profissionais que trabalham com a língua escrita, bem como os responsáveis pelo seu ensino. Bajard (2002, p.80) contribui com a reflexão:

Leitura é um termo polissêmico na língua comum. Fala-se de leitura de uma arquitetura, de um rosto, de uma pintura ou de uma prática social; apesar de todas trazerem em seu bojo a noção de compreensão, remetem, no entanto, a operações cognitivas distintas.

A partir do apontamento do autor, concorda-se que o fato do termo leitura se definir como compreensão e atribuição de sentido pode ocasionar equívocos conceituais, quanto à utilização do termo em diversos contextos de aplicação para além da língua escrita. Pensemos no termo *leitura de vida* ou ainda *leitura de mundo*, termos utilizados recorrentemente na contemporaneidade nas mais diversas áreas de conhecimentos. Se essa utilização do termo for apresentada com o objetivo de se expressar o termo *compreensão de mundo* ou *compreensão de vida* esse uso se justificará em várias situações, mas ofuscará o sentido primeiro do termo quando empregado em língua vernácula, o de atribuir sentido a um texto gráfico. No entanto, no contexto deste estudo, apoiado nas considerações de Bajard (2007), o termo leitura é

utilizado sem acompanhamentos de outras palavras para definir o ato de ler textos escritos, vinculado à compreensão do texto gráfico.

Desde que a escrita foi inventada, iniciou-se o processo de socialização de registros entre os homens e, a partir daí, de forma cada vez mais crescente, as sociedades letradas se deparam com dois tipos de acesso aos textos, em que a escrita chega aos sujeitos por meio da audição ou da visão. Através da audição, o acesso se dá pela escuta de uma leitura realizada por outra pessoa, ou seja, pela proferição de um texto. Já pela visão, o acesso se concretiza através da interação do leitor com o texto, de forma silenciosa, sem intermediário na relação leitor e texto.

A proferição suscita ações mentais diferentes daquelas suscitadas na leitura individual, no entanto, embora seja necessária a distinção entre essas duas ações, acredita-se que a interação da criança com as histórias, por meio da audição, mesmo antes de seu domínio e uso autônomo da língua escrita, se configura como uma vivência muito valiosa para o desenvolvimento infantil. Esse tipo de atividade pode oportunizar à criança uma experiência com o mundo da linguagem escrita, que para ela pode ser lúdico, estimulante e até mesmo mágico. Portanto, considera-se esta uma atividade muito importante de ser estimulada nos mais diversos contextos sociais aos quais a criança pertença.

No entanto, faz-se necessário destacar que, ao ouvir um texto proferido, a criança não realizou o ato de ler, mas o de ouvir e por isso pode ter desenvolvido algumas atividades mentais, mas não a capacidade de entender por ela mesma um texto escrito. De acordo com Bajard (2007), na situação real de leitura, a criança tenta compreender o texto gráfico que tiver acesso:

Ora, coerentemente com nossa definição de leitura como compreensão de um texto gráfico, o ato de ler se assemelha mais, dentro da sessão de mediação, à experimentação direta do livro pela criança nos espaços de autonomia do que à escuta do texto. É importante tomar consciência de que a transmissão vocal em si mesma não propicia situação de leitura, na medida em que a escuta não requer o saber ler. (BAJARD, 2007, p. 98).

Ler uma história se diferencia significativamente de ouvir outra pessoa proferi-la. A abordagem da leitura, aqui defendida, em consonância com o autor é a de uma “[...] atividade de tratamento silencioso do texto tendo em vista atribuir-lhe sentido” (BAJARD, 2007, p. 81). Nessa perspectiva, a leitura se caracteriza pela relação individualizada do sujeito com o registro gráfico na tentativa de atribuição do sentido de forma bem específica.

Dessa forma, a atividade de ouvir e de contar histórias se diferenciam do ato de ler porque ambas exigirão, conforme já anunciado, ações mentais diferentes. Aquele que diz o texto em voz alta ou aquele que ouve a proferição de um texto não estão verdadeiramente engajados no ato de ler. De acordo com Bajard (2007, p. 25),

A transmissão vocal, endereçada a ouvintes por um proferidor, evidencia a presença concomitante de um emissor e de um receptor – o primeiro emite, o segundo escuta; nesse momento preciso nenhum dos dois lê.

Mesmo identificando os benefícios da ação de ouvir histórias, conforme já ressaltado, considerou-se pertinente essa distinção realizada entre ler e ouvir ou proferir textos, especialmente para situar o papel daqueles profissionais que trabalham com o processo de ensino e aprendizagem da leitura. Considera-se ainda que a definição do ato de ler seja primordial para o desenvolvimento de um trabalho qualitativo com a leitura, especialmente no trabalho com crianças que estão se apropriando da língua escrita.

As outras três estratégias foram idealizadas para aproximar as crianças da leitura no cotidiano da sala de forma que as crianças pudessem exercitar o ato de ler, ou seja, estar individualmente com o texto no processo de elaboração de sentido, no processo de ouvir a proferição de um texto e ainda de escutar histórias registradas em livros por meio da narração da professora/pesquisadora.

A estratégia prevista que se definiu como *acompanhamento coletivo da proferição de textos* era realizada pela professora/pesquisadora seguida de debate e aconteciam a partir de textos selecionados (Anexo 2), de acordo com o gênero que estava em foco. Os textos eram distribuídos para as crianças e a turma toda acompanhava a proferição feita pela professora/pesquisadora. As crianças eram orientadas a realizarem o movimento com o dedo indicador sobre o texto concomitantemente a sua proferição, pois essa atividade, desenvolvida semanalmente, objetivava também indicar a direcionalidade da escrita e, conseqüentemente, da leitura.

Posteriormente era realizado um debate coletivo acerca do assunto do texto. No caso dos textos poéticos, foram também trabalhadas diversas letras de músicas (Anexo 3) e quando o texto literário explorado era uma canção, na maioria das vezes após a exploração e discussão do texto escrito, era projetado para a turma o vídeo referente à música, no mesmo dia ou no dia posterior, especialmente os produzidos pelo grupo musical Palavra Cantada, conforme o exemplo abaixo.

Imagem 38: Letra da música O Vira - grupo Secos & Molhados



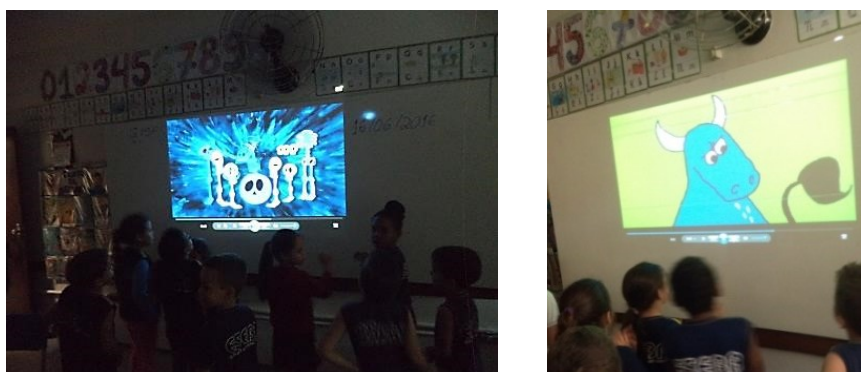
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 39: Imagens do vídeo *O Vira* - grupo musical: Palavra Cantada



Fonte: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nDN403JeYil>>.

Imagem 40: Momentos de projeções de vídeos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Outra atividade realizada com os alunos, que também se desenvolveu semanalmente, foi a de *empréstimo de livros literários da biblioteca escolar*. Cada aluno levou uma obra para que pudesse explorá-la em casa por uma semana. Essa estratégia se constituiu importante para a aproximação das crianças, de forma individual e autônoma, não só com os livros, mas também com os seus autores e autoras. Especialmente as obras literárias passaram a ser solicitadas pelas crianças no dia de empréstimo na biblioteca, no decorrer dos trabalhos.

Nesse sentido, a cada trabalho com determinado texto os alunos se interessavam não apenas pela obra, mas especialmente por outros livros escritos pela mesma autora ou autor, o que pode ser considerado um aspecto muito positivo na relação das crianças com o livro literário. De acordo com Arena (1010, p.33),

A formação humana, alinhavada pelas relações histórico-culturais, encontra na literatura, sobretudo na infantil, uma das mais ricas manifestações culturais, pelas quais a criança-aluno cria, recria e se apropria da cultura humana, com imaginação e razão indissociadas. As vozes do outro cultural e histórico, presentes na literatura infantil, ampliam e transcendem a experiência do pequeno leitor [...]

Dessa forma, as escolhas dos alunos pelas obras na biblioteca, à medida que os trabalhos foram sendo desenvolvidos, quase sempre eram guiadas pelas leituras realizadas na sala. Muitas crianças escolhiam uma obra que outro colega já havia escolhido, pois se influenciava pela escolha do outro. Alguns pediam para manusear o livro antes de ir à biblioteca fazer a escolha e retirar o seu livro no empréstimo, outros apenas ao ver a capa do livro com o colega já se definiam por ele antes de ir para o espaço da biblioteca, assim como revelam as falas abaixo:

A. M.: *Esse que você pegou é qual?*

A. J. P.: *Adivinhações. É da Eva Furnari.*

A. M.: *Será que é bom?*

A. J. P.: *Eu acho que é, ela é engraçada né? Se for como o Você troca, acho que deve ser bom!*

A. M.: *Você sabe se tem mais lá?*

A. J. P.: *Tem mais dois!*

A. M.: *Professora, posso ir agora na biblioteca? Só tem mais dois livros Adivinhações e eu quero pegar ele antes que acaba!*

(Nota de campo: 11/05/2016).

A fala do aluno demonstra sua vontade de estar com o livro pela influência do comentário expresso pelo colega, a partir de seu conhecimento sobre o estilo da autora já conhecido por leitura de outra obra dela. A situação oportuniza a reflexão sobre a

importância do espaço de trocas no contexto da sala de aula sobre as leituras dos alunos. Ao perceber, sentir, ouvir o colega se posicionar sobre determinado texto e sua relação com ele, as crianças passam a cultivar um interesse que antes não existia, que é construído na relação por meio da linguagem. Miller (2003, p. 10) ao falar da constituição por meio da linguagem afirma que

[...] a linguagem é uma forma de interação humana, pela qual os interlocutores constituem-se como sujeitos ativos de um processo em que realizam trocas verbais, constroem sentido e influenciam-se mutuamente.

Dessa forma, a sala de aula pode e deve ser vista como espaço potencializador, na medida em que seja organizado com atividades que favoreçam as leituras e as percepções infantis sobre elas, ampliando o interesse por esse ato cultural que possibilita ao sujeito transformá-lo e se autotransformar. Arena (2010, p. 34), ao discutir sobre a apropriação da cultura pelo pequeno leitor, considera que

[...] ao tomar a atividade de leitura como prática cultural construída e transformada ao longo do tempo e por ele, percebe-se como homem em formação que, também, é transformado. A rede intertextual em uma obra tem pistas já nos paratextos, responsáveis por informações necessárias ao leitor para que mobilize seus conhecimentos prévios, sua atitude responsiva e a busca de respostas.

Dada essa importância dos textos no processo de leitura, cabe aos profissionais que trabalham com o ensino da língua escrita a elaboração de estratégias específicas, que possibilitem diferentes formas de aproximação das crianças com a leitura.

Foi almejando um momento na rotina escolar que proporcionasse ainda a escuta de *proferição de textos* feitas pela professora/pesquisadora que foi idealizado o momento específico denominado *É Hora da História*²⁶.

O uso do *tapete mágico*²⁷ no centro da roda era um indicativo para a turma de que, naquele momento, haveria a proferição de um texto realizada pela professora/pesquisadora, que necessitava de silêncio para que o momento fosse bem aproveitado e essa estratégia foi realizada de uma a duas vezes por semana.

²⁶ *É Hora da História* foi o nome idealizado pela professora/pesquisadora para se referir ao momento das proferições realizadas em roda de alguns títulos literários selecionados especialmente para este momento.

²⁷ O *tapete mágico* foi um recurso construído pela professora/pesquisadora com o material emborrachado de EVA em formato de uma flor em que as pétalas indicam na escrita cursiva: *É hora da história!* Era utilizado no meio da roda e sinalizava o horário de ouvir uma história.

Imagem 41: Momento do *É Hora da História* com o tapete mágico



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Essa atividade desencadeou o desejo dos alunos de estarem com determinada obra nas mãos. Podemos afirmar que a escuta da história, em muitas situações desse contexto investigativo, foi o que promoveu nos alunos o desejo do contato visual com o livro.

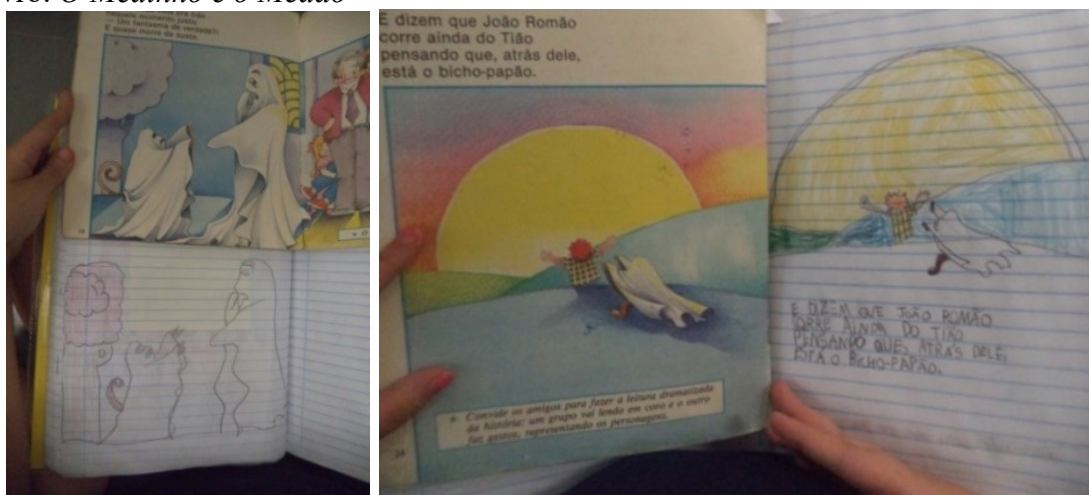
Para a realização dessa estratégia foram selecionadas algumas obras que fizeram parte da trajetória da professora/pesquisadora como leitora e outras que foram descobertas durante o processo de seleção das obras a serem disponibilizadas, em período anterior e também no decorrer da pesquisa de campo. Os livros explorados neste momento da roda, no período em que foi realizado o trabalho com o texto poético *Leilão de Jardim*, foram: *Gente que mora dentro da gente* de Jonas Ribeiro, *Se as coisas fossem mães* de Sylvia Ortoff, *O Medinho e o Medão* de Lucina Maria Marinho Passos e *Nicolau tinha uma ideia* de Ruth Rocha. Após a exploração de cada livro, ele era disponibilizado para a sala.

Sempre que os livros eram expostos na mesa para a escolha, os alunos manifestavam o desejo de pegar aquele que havia sido explorado na roda. Fato que chegava a gerar conflitos entre eles, necessitando muitas vezes da intervenção da professora/pesquisadora ao ter que fazer sorteio ou propor um desempate para os dois alunos que pegaram o livro ao mesmo tempo.

Depois de lido, o livro se tornava um dos mais disputados pelos alunos, fosse para leitura na sala ou ainda para levarem para casa. Quando os livros eram disponibilizados para saírem da escola, era proposta às crianças a leitura junto aos

familiares e a socialização na aula posterior por meio de um comentário oral sobre como foi aquele momento com o livro em casa ou sobre o que mais chamou a atenção na história ou ainda a socialização sobre algum comentário oral de um registro no caderno referente a essa percepção da história, podendo ser um desenho, uma colagem ou ainda a escrita de parte do texto.

Imagem 42: Amostra de registros realizados em casa e socializados na roda - livro: *O Medinho e o Medão*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Quando o livro havia sido proferido na roda, especialmente no momento do *É Hora da História*, a disputa pelo livro bem como o anseio de tê-lo em mãos se evidenciava nas atitudes das crianças, conforme ocorreu com a obra *O Medinho e o Medão*.

Essa obra, mesmo após a disponibilização de três exemplares do mesmo título por duas semanas ainda provocou discussões acerca de quem iria levá-los para casa, conforme revela uma das falas abaixo.

A. J. P.: Professora, sabe por que, que eu quero levar este livro? É que eu quero fazer essas charadas com meu irmão, tenho certeza que ele vai gostar!

P.: Entendi J. P., mas o F. o pegou hoje, amanhã quem sabe dá certo de você levar, né?! Vai dar certo, você vai conseguir mostrar para o seu irmão!

(Nota de campo: 07/04/2016).

Movimentos como este, em que ficou explícito o desejo do aluno de ter o contato com o livro individualmente e solicitá-lo, revelou que a experiência da escuta da história proporcionou, de certa forma, um interesse pela leitura da obra. Mello (2003, p.33) afirma,

Se lembrarmos que os motivos e os interesses humanos são, também eles, históricos e sociais, o que significa dizer que são criados nas

crianças pela sociedade em que vivem e por tudo que acontece ao seu redor, compreendemos que não devem ser vistos como algo natural na criança e, conseqüentemente, como algo inquestionável. Os motivos e as necessidades são apropriados pelas crianças a partir das condições concretas de vida e educação que experimentam.

Desde o início do trabalho, essa atividade apontou indícios de que esse contato dos alunos com as obras, incentivava-os a querer uma relação mais concreta com o livro como poder pegá-lo, observar de forma mais próxima o seu texto, as suas imagens e toda a estrutura que ele oferecia, ou seja, ter uma experiência mais íntima com a obra, ir para além de ouvir o que o outro narrou. Esse desejo da experiência de estar com o texto se manifestou não apenas com os literários, mas com todos os demais gêneros trabalhados. No entanto, como os literários foram mais priorizados no momento *É hora da história*, durante todo o ano, eles se destacaram no interesse dos alunos.

Esses indícios se constituíram importantes à medida que reafirmaram a relação existente entre o desejo de ler sozinho mediado pelo prazer em ouvir determinada história de um livro narrada por outra pessoa. Bajard (2007, p. 87) sobre essa relação destaca:

Sendo a primeira modalidade de experimentação na infância, o jogo, mobilizado desde o primeiro contato com o livro, se revela um meio para sua apropriação. A brincadeira ativa na criança sua disposição lúdica em harmonia com a ficção literária. Atraída pelo mundo da literatura graças às imagens e à voz do mediador, que confere vida às histórias adormecidas nos livros, talvez a criança chegue a desejar o poder de saber ler detido pelo adulto.

O autor ainda ressalta sobre a importância do texto sonoro e das ilustrações, que nesses momentos de mediação, “[...] criam um contexto propício à elaboração de hipóteses plausíveis sobre o sentido do texto gráfico.” (BAJARD, 2007, p. 86). Os apontamentos do autor contribuíram para a idealização desse momento de proferição de histórias no estudo como uma atividade a ser pensada com bastante atenção e ludicidade.

O contato visual com o livro, nesses momentos, também foi priorizado, por isso durante as narrações, buscou-se possibilitar que as crianças, mesmo por certa distância, visualizassem as páginas escritas e ilustradas dos livros e, ainda, em momento posterior, elas tivessem acesso à obra apresentada.

Bajard (2007, p. 86) contribui com a discussão ao alertar sobre o enriquecimento da língua infantil às crianças que ainda não sabem ler com essa forma de mediação da criança com o livro,

[...] se a interpretação da imagem e a do texto sonoro – ao contrário da compreensão do texto gráfico – não requerem aprendizagem formal nem escolarização, isso não significa ausência de processos de aquisição de linguagem. De fato, a escuta do texto sonoro depende do domínio da língua oral, e a interpretação da imagem exige lidar com representações, ou seja, ambas são conquistas de linguagem.

Além de reconhecer a importância da mediação na relação da criança com os textos realizada por sujeitos mais experientes, Bajard (2007, p. 41) também reafirma sobre a importância dessas duas formas de encontro da criança com os textos. Tanto o acesso ao texto gráfico, como o acesso à oralidade contribuirão com o desenvolvimento infantil na apropriação da escrita e da cultura, pois

O encontro da criança com os livros abre o mundo da língua escrita, ou seja, de uma outra linguagem. À riqueza da língua oral se acrescenta a da língua escrita que, por sua vez, vai participar da educação da pessoa em todas as suas dimensões, imaginária, científica, espiritual, cívica, mas também linguageira e cognitiva.

Nessa perspectiva, por meio dos estudos e das relações estabelecidas pelos sujeitos da pesquisa com os livros se evidencia a importância de momentos como esse, de ouvir a proferição de histórias, para o estímulo à leitura.

No entanto, conforme já explicitado com base no mesmo autor, o ato de ler passa pelo processo de encontro do sujeito com o texto na sua forma gráfica, ou seja, é “[...] tomar conhecimento de um texto gráfico.” (BAJARD, 2007, p. 24). Sendo assim, além desses momentos faz-se necessária a disponibilização dos textos nos mais diversos formatos possíveis para as crianças, pois “o futuro ato de leitura se enraíza mais nessa relação autônoma, visual e solitária com o livro, do que propriamente na escuta.” (BAJARD, 2007, p. 96). São nesses momentos que a criança irá se deparar com o texto desconhecido e se sentir desafiada a realizar a leitura, compreender o significado do texto, apreendendo seu sentido.

Bajard (1999, p. 109) entende que a principal função da leitura é a elaboração de sentido.

Podemos então distinguir duas práticas do texto. Uma é silenciosa e individual e tem como objetivo a elaboração de um sentido. Nós a chamamos leitura. A outra é uma prática vocal e social do texto, cujo objetivo é a comunicação. Nós a chamamos dizer.

Foi em consonância com esse pensamento que o trabalho objetivou proporcionar aos sujeitos as duas formas de encontro com o livro, tanto a autônoma, com vistas a

apropriação do sistema de escrita por meio da busca pelo sentido realizada individualmente e, ainda, a ampliação do universo cultural e o estímulo do desejo de conhecer um universo diferente apresentado oralmente por outra pessoa por meio da proferição de histórias, realizada coletivamente.

Ao final da realização das atividades planejadas e efetivadas no eixo leitura com o texto *Leilão de Jardim*, conclui-se que esse trabalho ofereceu possibilidades de aprendizagens. O envolvimento e a participação dos alunos permitiram que todas as ações planejadas fossem efetivadas, bem como também ampliadas. Em diversas situações posteriores, esse texto, assim como seus elementos foram retomados pelos sujeitos.

Além das cinco estratégias de leitura, planejadas antes da ida a campo, com todos os gêneros textuais trabalhados ao longo do ano, foi ainda efetivada uma atividade de leitura em momentos pontuais, que foi idealizada no decorrer do processo, a qual será apresentada a seguir.

6.3- Ler para encontrar

Com a convicção de que “[...] ler é construir ativamente a compreensão de um texto, em função do projeto e das necessidades pessoais do momento [...]” (JOLIBERT, 2006, p. 183) e ainda pensando que a necessidade e o interesse das crianças pela leitura precisam estar presentes no cotidiano da alfabetização, pela importância que ela apresenta na constituição de sujeitos leitores, é que foi idealizada em campo uma estratégia específica e efetivada em algumas situações, as quais serão mencionadas abaixo.

Essas situações ocorreram em quatro momentos diferentes do estudo e envolveram de forma especial tanto a leitura como a escrita dos sujeitos. Foi dito aos alunos que eles deveriam procurar na escola, *pistas*, pequenos textos escritos e escondidos em determinados lugares. Essas “pistas” os levariam a um local onde eles encontrariam suas produções, ou seja, um livreto que continham tanto os desenhos como as produções escritas de todos os sujeitos, desenvolvidas em um projeto específico de aprendizagem. Nas orientações dadas, na primeira situação, foi indicado que as crianças deveriam procurar pistas para encontrar ao final um *tesouro*, que havia sido escondido em algum lugar da escola, mas não foi falado que eram as suas próprias

produções. Somente após a primeira experiência é que as crianças puderam verificar o que era o *tesouro*.

As produções, envolvidas nesse processo de procura por meio da leitura, foram construídas no decorrer ou ainda ao final do trabalho com um dos gêneros textuais e uma delas foi inspirada na leitura de uma obra literária.

Esses livretos foram: *Tirinhas e Histórias em Quadrinhos de 1º ano*, construído no decorrer do trabalho com o gênero textual História em Quadrinhos; *Era uma vez um monstro*, inspirado na leitura da obra: *Monstruosidades* de Elías José; *Fabulário do 1º ano*, produzido ao final do trabalho realizado com o gênero textual Fábula e *Contos de Fadas do 1º ano*, elaborado no decorrer do trabalho com o gênero Contos de Fadas.

Imagem 43: Livretos envolvidos no processo de procura



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O envolvimento dos sujeitos com a produção foi tão intenso que na busca por uma forma especial de entrega do material, composto por todas as produções de HQs reproduzidas em um só suporte, motivou a idealização dessa estratégia, que depois foi realizada em mais outros três momentos posteriores, a qual foi denominada de *Ler para encontrar*.

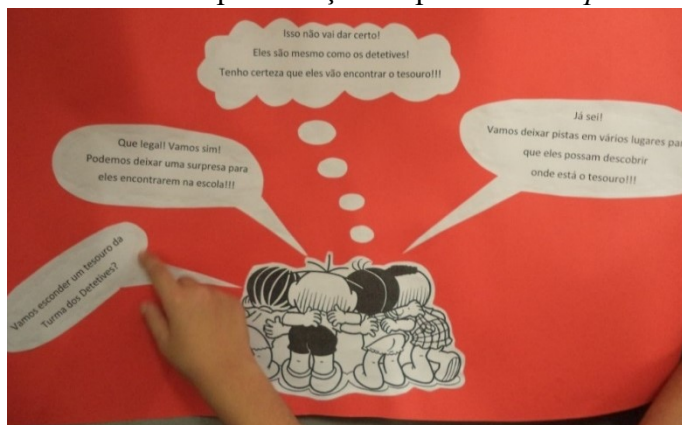
Apesar dessa estratégia ter sido idealizada no decorrer do estudo, sua realização apresentou indícios de que se constituiu uma atividade significativa para os sujeitos e para o desenvolvimento de seus processos de leitura. Devido ao espaço da tese, somente será descrita a primeira situação em que foi realizada a estratégia a fim de demonstrar a sua efetivação bem como os dados gerados e suas respectivas análises.

A primeira situação em que se materializou a estratégia foi no contexto do trabalho com o gênero textual *História em Quadrinhos*. Primeiramente, foram

elaborados pela professora/pesquisadora pequenos textos que contemplavam aspectos físicos de determinados lugares ou ainda objetos pertencentes a alguns espaços específicos da escola, para que, por meio da leitura, as crianças conseguissem associar qual objeto ou lugar era aquele indicado no texto escrito. Após a elaboração desses pequenos textos, os quais foram denominados de “pistas”, conforme já anunciado, eram colocados nos locais e objetos escolhidos. Dessa forma, ao ler o texto e encontrar o local ou o objeto, lá estaria o próximo texto/pista que indicava o próximo local ou objeto e assim sucessivamente. Logo após as orientações, a primeira pista sempre era lida pelos alunos na sala a qual os levariam às demais, de forma consecutiva.

O livreto *Tirinhas e Histórias em Quadrinhos de 1 página* foi produzido no Plano de Ação das HQs e os alunos estavam muito envolvidos com as produções de Maurício de Sousa. Mediante esse interesse, juntamente com as orientações iniciais sobre a atividade, foi apresentado um cartaz com os principais personagens da *Turma da Mônica* para os alunos realizarem a leitura da contextualização da atividade inserida no cartaz, conforme demonstram as imagens abaixo.

Imagem 44: Cartaz de apresentação do primeiro *Ler para Encontrar*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 45: Apresentação das orientações na roda e leitura do cartaz



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Após a apresentação das orientações e acordo sobre as regras, um aluno foi sorteado para realizar a leitura da primeira pista. Elas eram apresentadas impressas em forma de fichas que foram dobradas e afixadas em determinados locais, conforme já anunciado, de forma não muito visível, para que os alunos pudessem encontrá-los. As imagens abaixo demonstram as pistas elaboradas.

Imagem 46: Fichas com as pistas do primeiro *Ler para Encontrar*

1ª pista lida na sala de aula:
Atenção! Para encontrar o tesouro escondido na escola vocês terão que encontrar e ler as pistas. Vai aí a 1ª pista:
**Sou de forma quadrada,
faço barulho de hora marcada,
toco para avisar que é recreio,
saída dos alunos e entrada!**
(sinal da portaria da escola)

2ª pista afixada no sinal:
**Fico em um lugar especial da escola,
onde todos vão para ler,
sou fofinho e de cor laranja,
em mim todos sentam pra valer!**
(sofá individual da biblioteca)

3ª pista afixada no sofá da biblioteca:
**Para que todos nos vissem
fomos coladas no cartaz do corredor
atrás dele tem uma pista,
vocês nos coloriram com muito amor!**
(Caveiras do painel do corredor)

4ª pista afixada atrás do cartaz do corredor:
**Fico num lugar especial da escola,
Que você só vai se tiver machucado,
Sirvo para pesar as pessoas,
Com minha ajuda e da (nome da enfermeira) você poderá ser pesado!**
(balança da enfermaria)

5ª pista afixada na balança da enfermaria:
**Sou cinza e tenho várias portas,
Estou no corredor da Educação Infantil,
Dentro de uma de minhas portas,
Tem uma pista que vale por mil!**
(dentro de uma das portas do armário do corredor da Educação Infantil)

6ª pista afixada dentro da porta do armário:

**Sou branco e feito de madeira
Fico num lugar em que todos param
Porque já subiram ou vão descer a escada
Sirvo para as pessoas sentarem!!!**

(banco ao lado do bebedouro no trajeto para a cantina)

7ª pista afixada no banco:

**Estou na parede da sua sala
Sou feito de plástico e de pano
Tenho o nome de todos da turma
E aviso quem falta durante todo o ano!**

(Painel de chamada da sala)

8ª pista afixada atrás do painel de chamada:

**Estou dentro de uma porta,
Com o cartaz de uma música
Sobre alguém que se deu mal e todo mundo riu
Porque seu dente ficou mole e caiu!**

(Porta 6 do armário com a letra da música Dente por dente)

Tesouro do 1º ano “C”–

(colado na embalagem com os livretos de HQs da turma)

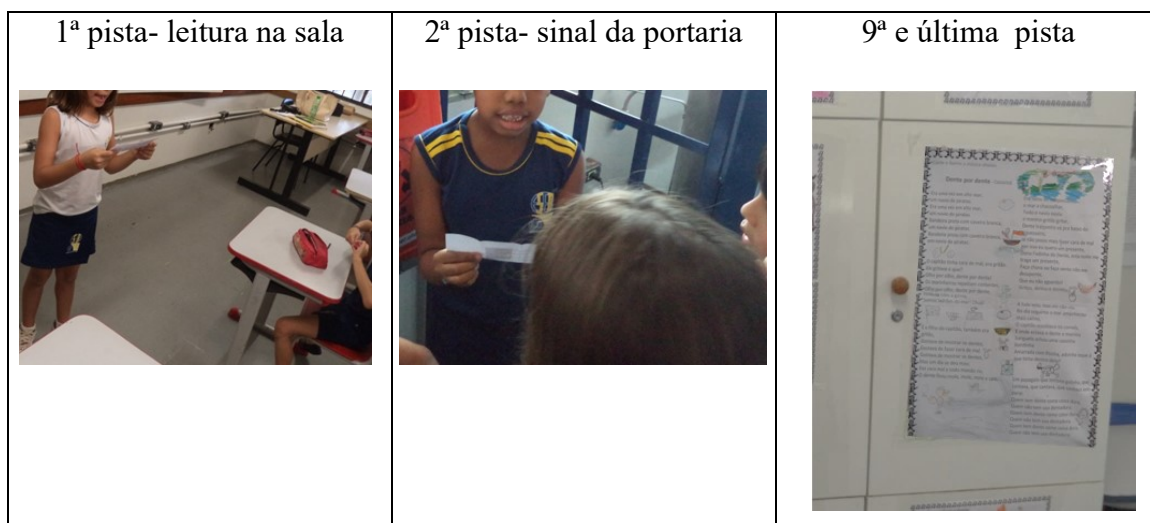
Turma dos Detetives

**Se vocês encontraram o tesouro: as histórias em quadrinhos que vocês
construíram!
Parabéns!!!!**

Assinado: Turma da Mônica – 21/06/2016

Fonte: Elaboração própria.

Imagem 47: Registros da leitura e dos locais das duas primeiras e última pistas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A escolha dos elementos presentes nas pistas elaborados em todos os *Ler para encontrar* se constituíram de aspectos significativos para os sujeitos. Eram locais e objetos muito familiares e ainda elementos não só conhecidos pelos alunos, mas com os quais eles tinham estabelecido já uma relação significativa.

O envolvimento e a participação das crianças nessa atividade superaram as expectativas. A tentativa de saber o que o texto apresentava que os levariam à próxima pista e, ao final, os levariam ao “tesouro” foi um elemento desencadeador do desejo, do motivo e da necessidade tão reafirmada por Jolibert como necessárias no processo de leitura. Ao definir a leitura como interrogação de textos, Jolibert (2006, p. 53) contribui com a discussão da seguinte forma,

Falar em “interrogar” um texto, em vez de apenas “lê-lo” ou “lê-lo de maneira interpretativa” é uma maneira de enfatizar o que agora sabemos sobre o processo de leitura – e de explicitar o que as crianças têm de aprender, desde a educação infantil, para aprender a ler. Se ler é interrogar um texto em função de um contexto, de um propósito, de um projeto, para dar resposta a uma necessidade, então corresponde a uma interação ativa, curiosa, ávida, direta, entre um leitor e um texto. (Grifos da autora).

Outro aspecto que ficou evidenciado nessa atividade foi que mesmo a leitura sendo pensada como um processo de ordem cognitiva ela envolve outros aspectos de ordem sócio-afetivos, conforme revelou uma das situações de diálogo registradas de diálogo entre dois alunos, após o término da atividade.

A. P.: *A hora que eu achei a pista do banco eu ia ler M., por quê você não esperou?*

A. M.: *Desculpa! É que todo mundo queria saber onde estava a outra pista e você estava demorando, aí me deu muita vontade de ler para todo mundo saber logo onde estava a outra pista.*

A. P.: *Mas é porque eu estava vendo o que estava escrito. Se você não tivesse lido na minha frente eu tinha lido!*

A. M.: *A professora falou que depois vai ter de novo, aí se você achar a pista eu deixo você ler, tá?*

A. P.: *Mas e se eu não conseguir achar? Ou se outros quiserem ler na minha frente?*

A. P.: *Eu te ajudo a achar e peço para todo mundo esperar você ler, tá bom assim?*

A. M.: *Você promete?*

A. P.: *Prometo!*

A. M.: *Então eu vou confiar!*

(Nota de campo: 21/06/2016).

As falas acima demonstram claramente que a relação estabelecida entre os sujeitos, na atividade que envolvia a leitura, não possui apenas um teor cognitivo, mas também o envolvimento de aspectos sócio-afetivos tais como a frustração, a ansiedade,

a expectativa, a curiosidade e até mesmo a cumplicidade que foram suscitadas nos sujeitos por meio da atividade.

A forma de condução da atividade foi sendo modificada juntamente com os sujeitos de acordo com as discussões que ocorriam posteriormente. As regras foram sendo reelaboradas a partir da primeira experiência conforme as necessidades que foram surgindo, as observadas pela professora/pesquisadora e as sentidas e expressadas pelos alunos. Mello (2010, p. 184-185) ajuda a pensar sobre a participação deles na forma de organização do trabalho pedagógico. Para ela estar em atividade

Significa a criança saber o que está fazendo, para que faz e estar motivada pelo resultado daquilo que realiza. Quanto maior for a participação da criança na escola dando a conhecer suas necessidades de conhecimento [...] enfim, quanto maior a presença intelectual da criança na escola, maior a possibilidade de que a tarefa proposta se configure como uma atividade significativa para a criança.

Foi assim que a participação ativa dos sujeitos com suas expressões na referida atividade foram contribuindo para o aprimoramento dessa estratégia.

Ao pensar nos dois objetivos: a entrega das produções escritas de forma significativa e a organização de uma situação em que as crianças necessitassem ler, numa situação real de uso da língua escrita, foi que surgiu a elaboração da estratégia no percurso investigativo. Jolibert (2006, p. 183) afirma que

Ler é ler de saída compreensivamente, desenvolvendo – em uma situação real de uso – uma intensa busca do sentido do texto. É uma atividade complexa de tratamento de várias informações por parte da inteligência. É um processo dinâmico de construção cognitiva, ligado à necessidade de atuar, na qual também intervém a afetividade e as relações sociais.

Nessa perspectiva, ficou evidente que o ato de ler enunciados completos e significativos exerce influência em diferentes aspectos da vida humana. Aos poucos, as crianças foram demonstrando cada vez mais o interesse pela língua escrita, não apenas no sentido de desejarem ler, mas também de escrever. Esse fato se revelou com clareza na fala abaixo, ocorrida após a terceira experiência com essa estratégia.

A. F.: *Professora, você depois você faz mais caçadas com a gente?*

P.: *Caçadas?! Não entendi! Do que você está falando?*

A. F.: *Daquela caçada que a gente tem que ir lendo as pistas até achar o tesouro.*

P.: *A entendi! Faça sim F. você gostou, né?*

A. F.: *Gostei. E o nosso livro de contos de fada já está quase pronto. Aí a gente vai poder caçar até achar os nossos contos de fadas, não é?*

P.: *É verdade!*

(Nota de campo: 11/05/2016).

As falas do aluno **F** revelam que a atividade de leitura havia, de forma dinâmica, sido tomada para ele como importante ao ponto de que a escrita estava sendo realizada pensando no que viria posteriormente, ou seja, a “caçada”, por ele assim nomeada.

Ao escrever o conto de fadas, o aluno já tinha em mente que sua produção escrita, juntamente com as dos colegas, seria depois procurada pelos espaços da escola. Portanto, a atividade, mesmo sendo idealizada para estimular o ato de ler, como envolveu as produções escritas, estimulou também o ato de escrever.

Sendo assim, a “caçada com pistas”, nomeada como *Ler para encontrar*, mesmo não sendo planejada antes da ida a campo, com sua elaboração e realização com as crianças, demonstrou que a intencionalidade de estimular a leitura foi atingida também por meio dessa estratégia. Além de proporcionar a ação de *ler para encontrar*, também oportunizou a escrita de uma forma significativa. Smith (1989, p. 246), ao discutir o papel dos professores quanto ao estímulo à leitura, afirma:

O papel primário dos professores de leitura pode ser resumido em poucas palavras- é o de garantir que as crianças tenham demonstrações adequadas da leitura sendo usada para finalidades evidentemente significativas, e ajudar os alunos a satisfazerem, por si mesmos estas finalidades. Onde as crianças vêem pouca relevância na leitura, então os professores devem mostrar que esta vale a pena. Onde as crianças encontram pouco interesse na leitura, os professores devem criar situações interessantes.

Pode-se concluir que uma atividade em que o sujeito utiliza a leitura na busca de um objetivo específico, seja ele qual for, mas que esteja em foco a apreensão do sentido expresso em um enunciado com uma função, aí estará materializado o verdadeiro ato de ler.

Seja para informar, formar, entreter, registrar, socializar, justificar ou lembrar, independentemente da funcionalidade que a leitura assuma em determinado contexto, é importante que ela seja sentida como necessária ao sujeito que lê. Somente assim, a leitura cumprirá com a sua função de atender às necessidades do homem dando cada vez mais condições para que ele a transforme e se transforme por meio de seu uso. Mediante essa convicção, o processo de ensino focado no funcionamento da língua escrita, descolado da sua real função, que é a apreensão de sentidos, não pode ser chamado de leitura.

Jolibert (1994), ao sistematizar a obra *Formando Crianças Leitoras*, ajuda ainda a pensar que a leitura que faz sentido, também na escola, é a leitura “para valer”. Assim

como já revelado, a verdadeira leitura não é aquela que vai ser primeiro ensinada e aprendida, para depois ser exercitada. Aliás, pode-se dizer que na escola, infelizmente, talvez seja o único lugar em que isso ainda aconteça, pois, conforme já afirmado “[...] a vida cotidiana está cheia de oportunidades de leitura.” (JOLIBERT, 1994, p. 31).

Em concordância com a autora, pode-se afirmar que, no contexto da escola, muitos são os motivos e situações que provocam a necessidade de leitura e estimulam as crianças a buscarem ler “para valer” enunciados completos. Para ler no sentido pleno, não existe a necessidade de um ensino do sistema gráfico fragmentado para que posteriormente ele seja utilizado. É por meio da própria vivência da leitura de textos completos, carregados de sentidos e discursos alheios, com um objetivo específico, é que o sujeito aprende realmente a ler. Ao exemplificar alguns dos diversos objetivos possíveis de leitura na escola, Jolibert (1994, p.31) aponta:

Ler:

- para responder à necessidade de viver com os outros, na sala de aula e na escola;
- para se comunicar com o exterior;
- para descobrir as informações das quais se necessita;
- para fazer (brincar, construir, levar a termo um projeto-emprego);
- para alimentar e estimular o imaginário;
- para documentar-se no quadro de uma pesquisa em andamento.

Mediante situações como essas elencadas acima pela autora, ou ainda por “caçadas” como as realizadas nesse estudo, as crianças poderão vivenciar situações reais de leitura. Provocadas pelo interesse em “ler de verdade”, exercitar a leitura de “[...] textos autênticos, completos, em situações de uso e relacionados aos projetos, necessidades e desejos em pauta.” (JOLIBERT, 2006, p. 183), as crianças poderão avançar em seus processos de apropriação da língua escrita, apropriando-se no mesmo processo das infinitas possibilidades de transformação e autotransformação que a cultura escrita oferece.

Portanto, em consonância com o aporte teórico e com as análises dos dados que as experiências em campo oportunizaram, conclui-se que a leitura só pode ser significativa se for realmente utilizada na sua forma integral de ser. Por meio do uso de textos, foi possível presenciar a apropriação do ato cultural de ler pelas crianças nas situações de uso.

Não faria sentido estudar como são as escritas de textos poéticos, jornais, HQs,... para somente depois poder manusear, utilizar, se apropriar de seus sentidos e

significados. Diferentemente dessa lógica, na presente pesquisa, os textos foram ofertados às crianças e foi por meio das relações estabelecidas com eles à medida em que iam circulando, que as crianças se apropriaram de suas *formas* e de seus *contextos*, foi assim que o eixo leitura permeou o trabalho do primeiro ao último dia de aula do ano letivo em que foi desenvolvido o trabalho.

Finalizada a apresentação da pesquisa idealizada e concretizada de uma alfabetização discursiva direcionada pelos quatro eixos norteadores bem como as análises dos dados obtidos com os sujeitos é possível apresentar as considerações finais sobre esse processo investigativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este presente trabalho de investigação teve como tese defender a ideia de que o ensino da língua escrita por meio de processos discursivos com os gêneros textuais traz aos sujeitos uma aprendizagem significativa e o real desenvolvimento da linguagem.

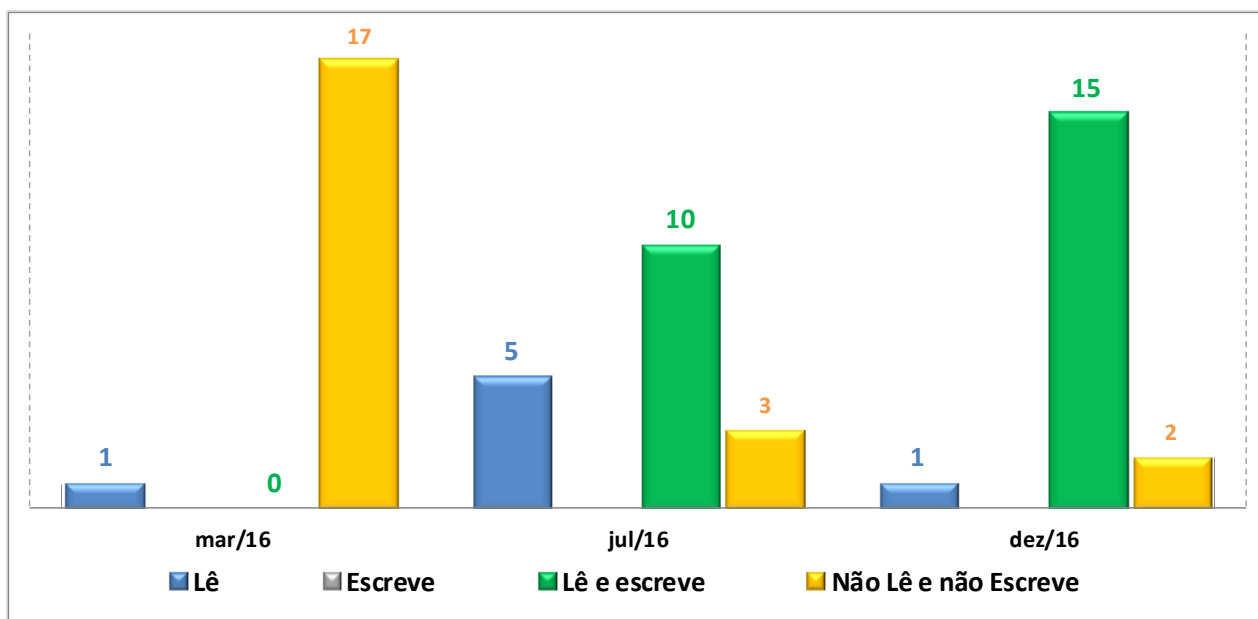
A realização da presente pesquisa de intervenção *A criança e a apropriação da cultura escrita: uma possibilidade de alfabetização discursiva* teve como objetivo geral desenvolver uma possibilidade metodológica de trabalho com crianças em processo de apropriação da língua escrita tendo como suporte textos construídos e utilizados socialmente. A idealização deste objetivo se constituiu mediante o problema desta pesquisa: *É possível alfabetizar crianças de cinco e seis anos utilizando apenas textos construídos socialmente?*

A investigação se configurou em uma possibilidade de alfabetização numa perspectiva discursiva que estimulasse a expressão dos alunos por meio da oralidade, da leitura e da escrita de forma significativa e contextualizada. Para isso, os eixos norteadores foram idealizados e materializados por meio de sequências didáticas que objetivaram criar uma interlocução entre o universo de cada gênero textual, historicamente construído e os universos individuais de cada sujeito participante da pesquisa.

Nessa perspectiva, as ações planejadas e efetivadas no interior de cada *Plano de ação* buscou oportunizar que os alunos refletissem sobre a linguagem materializada nas construções textuais e sobre o processo de constituição da mesma através das relações estabelecidas pelos sujeitos inseridos em determinado tempo e cultura.

Os eixos norteadores apresentaram a possibilidade de idealização da proposta metodológica de inserção das crianças no mundo da escrita. Especialmente o *Contexto extratextual*, como eixo norteador e central de todo o trabalho, se configurou como o ponto de partida, o grande foco no percurso e o ponto de chegada, ainda que provisório na trajetória de desenvolvimento dos sujeitos, na perspectiva volochinoviana.

Com o objetivo de apresentar o percurso de desenvolvimento das crianças no decorrer do processo investigativo, os dados acerca da apropriação tanto da leitura como da escrita foram organizados e expostos primeiramente na imagem que se segue.

Imagem 48: Evolução da leitura e da escrita de todos os sujeitos

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Conforme demonstra o gráfico que revela a evolução de todos os sujeitos, ao iniciar o ano letivo dos 18 sujeitos da pesquisa, um deles apresentava uma condição diferenciada de todos os demais com relação à apropriação da leitura.

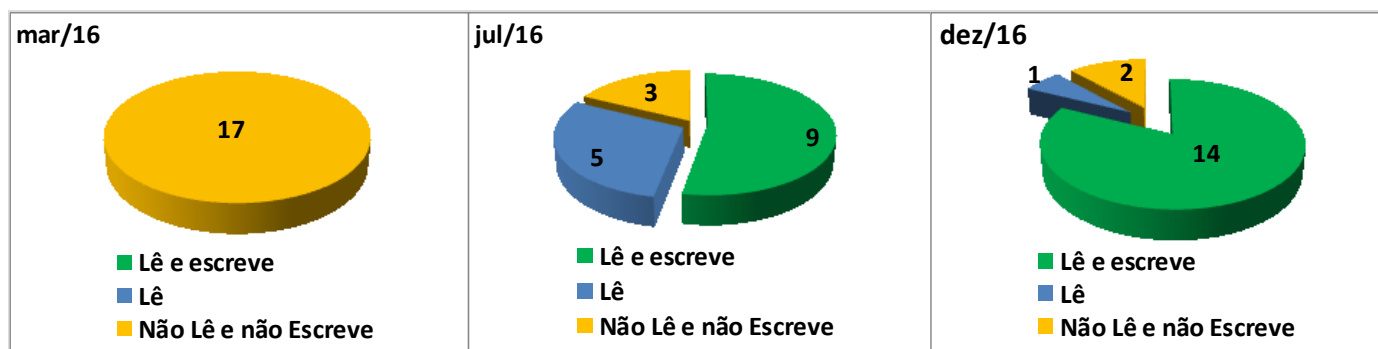
Com o decorrer do trabalho, já no meio do ano letivo, 9 dos 17 sujeitos que entraram sem a apropriação da leitura e da escrita, juntamente com o sujeito que lia passaram a apresentar essa condição tanto para a leitura como para a escrita e mais 5 alunos, apesar de ainda não conseguirem escrever de forma correta, já conseguiam ler os textos.

Ao final do ano letivo, dos 5 alunos que apenas liam no mês de julho, todos alcançaram o domínio também da escrita e dos 3 alunos, que na mesma época, ainda não liam e nem escreviam, 1 passou a ler.

Ao analisar os dados e considerando a definição do ato da escrita de inserir no papel ou outro suporte as ideias por meio da língua escrita, nenhuma das crianças iniciaram o ano com essa condição. A maioria já reconhecia todas as letras do alfabeto, no entanto, nenhuma delas ainda conseguia construir seus próprios textos se expressando por meio do ato de escrever de forma compreensível. No entanto, conforme já afirmado, quanto ao aspecto da leitura, de todos os 18 sujeitos que compunham a turma, um dos alunos iniciou o ano letivo já lendo. Devido a esse fato, considerou-se importante ainda a apresentação e análise dos dados referentes à evolução tanto da

leitura como da escrita dos alunos que iniciaram o ano sem os seus domínios, separadamente, conforme demonstra a imagem abaixo.

Imagem 49: Evolução dos 17 sujeitos que iniciaram o ano sem a apropriação da leitura e da escrita



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A imagem acima revela que gradativamente os alunos que no início do ano não haviam ainda se apropriado nem da leitura e nem da escrita tiveram seus processos de alfabetização direcionados primeiramente para a apropriação da leitura e posteriormente para a escrita.

No mesmo sentido ao acompanhar o percurso de desenvolvimento da apropriação da escrita de todos os sujeitos da turma, na totalidade, independente da situação inicial, expresso na imagem 48, a observação desses dados apontam indícios (Ginzburg, 1990) de que o processo da leitura se iniciou nos sujeitos anteriormente ao da escrita desde o início do ano letivo. Isso aconteceu, tanto com o processo de desenvolvimento do sujeito que iniciou já lendo como também com os demais 17 sujeitos.

De acordo com os dados, é possível, então, afirmar que na medida em que foi se desenvolvendo os *Planos de ação* com as sequências didáticas referentes a cada gênero textual, os sujeitos que já liam e não escreviam passaram a escrever e boa parte dos que não liam e não escreviam passaram a ler para, gradativamente, irem se constituindo produtores de textos.

Nesse sentido, ficou reafirmada a convicção de que o processo da leitura apresenta grande influência no processo de escrita das crianças. Como a possibilidade metodológica buscou um trabalho de diálogo permanente com os textos, isso pode ter

acentuado ainda mais esse processo de desenvolvimento dos sujeitos para lerem bem antes de conseguirem construir seus próprios textos.

Apesar de muitos alfabetizadores considerarem que, quando a criança já escreve, sendo essa ação de escrever, muitas vezes, tomada como sinônimo de copiar, elas já dominam a leitura e ainda que, quando leem, já produzem textos da forma correta não é verdadeira. Essa ideia é decorrente de uma visão da língua apenas como código.

Nessa perspectiva, ao alfabetizador, responsável pelo processo de organização do trabalho pedagógico com a leitura e a escrita, cabe a responsabilidade de planejar situações e atividades que desenvolverão a autonomia e a criatividade dos alunos sobre a utilização da língua escrita, seja no ato de ler ou de escrever, conscientes de que a leitura e a escrita, como atos responsivos, vão interferir uma na outra; o sujeito se constitui por suas leituras e suas escritas. Sendo assim, os processos de ler e de escrever, apesar de caminharem muito próximos, se constroem de forma diferente.

O estudo buscou contribuir com a constituição de leitores e de produtores de texto, definida por suas experiências com o universo escrito, pois, acredita-se que grande é a responsabilidade da escola que se configura como agente muito importante no oferecimento de uma formação de qualidade para que as crianças possam fazer um uso real da leitura e da escrita em suas vidas.

Com base nas discussões apresentadas, salienta-se que a leitura se caracteriza como uma atividade humana que desde seu surgimento se transforma e possui em sua natureza a condição de transformar os sujeitos e seus contextos. As interlocuções teóricas, assim como as experiências vivenciadas em campo, reafirmaram o entendimento do processo de leitura e de escrita como ação *dialogica* em que o texto só pode ser considerado significativo, essencialmente, nas relações estabelecidas com o outro que lê e escreve.

O sujeito se constitui à medida em que se envolve com as atividades produzidas a partir da escrita. As infinitas possibilidades de atribuição de sentido e valor, provocadas por meio das experiências com os textos *inacabados*, suas leituras e suas escritas revelam a importância de se pensar em um trabalho em que as experiências com a leitura sejam significativas nos contextos escolares.

Pensando no processo de ensino e aprendizagem, de uma alfabetização numa abordagem discursiva, acredita-se que a condição de produção da escrita é processual, na medida em que a construção dos sentidos se faz nas relações com os textos, tanto para os alunos como para os professores. É importante que o trabalho com a apropriação

da língua escrita se realize numa perspectiva de interação direta com os textos, em que a criança esteja totalmente imersa no mundo da escrita.

Apesar da priorização dos textos literários, tanto na idealização como na efetivação da pesquisa, os indícios revelados no decorrer do processo demonstraram que cada gênero textual trabalhado apresentou uma contribuição singular para o desenvolvimento da alfabetização dos sujeitos envolvidos em diferentes aspectos.

Os resultados poderão talvez auxiliar a idealização de diferentes práticas alfabetizadoras e, conseqüentemente, apresentar contribuições para o processo de alfabetização de alunos da educação básica.

Além de apresentar uma compreensão das possibilidades para a construção e/ou consolidação de novas práticas de alfabetização, pretendeu-se um aprofundamento no debate acerca das bases teóricas que fundamentam o ensino da leitura e escrita nos anos iniciais.

Os resultados processuais evidenciaram que o estudo promoveu o desenvolvimento tanto da língua oral como da escrita, tendo em vista o trabalho intenso com os processos discursivos presentes no contexto alfabetizador. À medida em que as ações foram sendo desenvolvidas os alunos foram ampliando os seus conhecimentos, entendendo a língua escrita não apenas como um recurso para o acesso à diferentes conhecimentos, mas como uma ferramenta de transformação humana e criando cada vez mais textos (orais e escritos) de forma coesa e coerente.

As conclusões destacaram que o envolvimento dos sujeitos no trabalho proposto com os gêneros textuais, demonstrou auxiliar qualitativamente tanto a aprendizagem da leitura e da escrita como também o próprio processo de desenvolvimento da linguagem, oral e escrita, e do pensamento.

A pesquisa de campo com a efetivação das ações previstas revelou que os alunos se apropriaram da língua escrita, de forma contextualizada e significativa, o que evidenciou o alcance de uma atitude leitora e escritora diferenciada nos sujeitos durante e ao final do processo. Nesse sentido, além de indicarem que diferentes gêneros textuais podem ser o material impresso considerado o suporte para o ensino da leitura e da escrita de crianças, os dados revelaram que a leitura, no estudo, constituiu-se como propulsora do desenvolvimento dos sujeitos em seus processos de apropriação da língua escrita.

Se aos alunos forem oportunizadas situações em que eles possam vislumbrar a utilização da leitura como uma necessidade, com significado real em suas práticas

sociais, especialmente na relação direta com os textos, eles poderão se conscientizar de que os diferentes usos da língua se configuram como diferentes manifestações de linguagem, num processo dialógico em que eles possam ler e escrever com autonomia.

A interação permanente dos sujeitos com os enunciados escritos, por meio das sequências didáticas planejadas em cada eixo, foi desencadeando, progressivamente, nas crianças, o desejo de se apropriarem da língua escrita utilizada no cotidiano da turma, especialmente sobre as formas e estilos expressos nos diferentes gêneros textuais. Nesse sentido, o percurso de desenvolvimento dos alunos, conforme demonstrado, provou que os objetivos foram todos alcançados.

Finalizado o processo investigativo, ficou evidenciado que as crianças, na interação com os textos, aprendem o sistema de escrita ao mesmo tempo em que apreendem os sentidos expressos nos enunciados. Dessa forma, conseguem compreender o que leem e podem produzir seus próprios textos, expressando suas ideias, seus pensamentos por meio da escrita. Sendo assim, o trabalho com os gêneros textuais norteados pelos eixos temáticos idealizados nessa pesquisa se apresenta como uma real possibilidade metodológica de formação de leitores e produtores de textos.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. M. de O. Cipó Encantado encanta CAIC – Guarani. In: Revista: **Educadores em ação** - Uberlândia. n. 05. Ano 04, Jul./Dez. 2006. p. 28-32.

_____. **Ensino fundamental de nove anos**: implicações no processo de alfabetização e letramento. São Paulo: Junqueira & Marin, 2012.

AGUIAR, K. F. e ROCHA, M. L. Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política. **Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política**, nº 3/4, 1997, p. 87-102.

ANTUNES, I. **Muito além da Gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo. Parábola editorial, 2007.

ARENA, D. B. Relações entre ler e fazer locução no ensino fundamental. In: Congresso de Leitura do Brasil, 16. 2007b. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anaais16/sem10pdf/sm10ss09_01.pdf>. Acesso em: 26 de set. 2018.

_____. Leitura no espaço da biblioteca do espaço escolar. In: SOUZA, R. J. de (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 157 – 185.

_____. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura. In: SOUZA, Renata J. de. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. São Paulo: FAPESP; Mercado de Letras, 2010. p.13-44.

_____. Palavras grávidas e nascimento de significados: a linguagem na escola. In: MENDONÇA, Sueli G. de L; MILLER, Stella. (Orgs.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2 ed. São Paulo: Junqueira & Marin, 2010. p. 169-179.

_____. Ensino e aprendizagem: perspectivas no campo da alfabetização. In: LONGHINI, M. D. (Org.). **O uno e o diverso na educação**. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2011, v. 1, p. 27-38.

_____. As letras como unidades históricas na construção do discurso. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 109-123, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.sciello.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 de jul. de 2018.
<https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000100007>

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

_____. **Ler e Dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Caminhos da escrita**: espaços de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, set./dez. 2006. p. 493-507.
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300005>

_____. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **A descoberta da língua escrita**. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Manifesto dos usuários da escrita. **Ensino em Re-Vista**. Uberlândia, v. 21, n. 01, jan./jun. 2014. Disponível em:
<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/issue/view/1024>. Acesso em: 28 de out. De 2018.

BAKHTIN, M. **The dialogic imagination**. Austin: University of Texas Press, 1998.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Paulo: Pedro & João, 2010.

_____. **Gêneros do Discurso**. Estética da Criação Verbal. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

_____. VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. **Teoria do romance I A estilística**. Trad. Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. **Os gêneros do discurso**. Trad.: Paulo Bezerra. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. 1. ed. São Paulo: editora 34, 2017.

BARROCO, S. M. S.; SUPERTI T. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & Sociedade*. 26 (1), 2014. p. 22-31. Disponível em : <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/04.pdf>. Acesso em: 15 de ago. de 2018.
<https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100004>

BERNARDIN, J. **As crianças e a cultura escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRITTO, L. P. L. Letramento e Alfabetização: implicações para a Educação Infantil. In: FARIA A. L.G. MELLO S. A. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 93). p. 5-21.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1995.

CALKINS, L.; HARTMAN, A.; WHITE, Z. **Crianças produtoras de texto**: a arte de interagir em sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CASTRO, C. de M. **A prática da pesquisa**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso**: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2014.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. Trad. Fulvia M. L. Moretto, São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

DONATO, H. **A palavra escrita e sua história**. 2. ed. São Paulo: Edições melhoramentos, 1951.

DANGIÓ, M. S.; MARTINS, L. M. A concepção histórico-cultural de alfabetização. **Germinal**: Marxismo e educação em debate, Salvador, v. 7,n. 1, p. 210-220, jun. 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13214/9533> Acesso em 23 de nov. de 2018. <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13214>

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, Maria Lúcia da C. V. de; AQUINO, Zilda Gaspar O. de A. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRO, E. Escrita e Oralidade: unidades, níveis de análise e consciencia metalingüística. In: FERREIRO E. e col. **Relações de (In) dependencia entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Uma relação sobre a língua oral e a aprendizagem da língua escrita. **Revista Pátio**: Leitura e escrita em questão. Porto Alegre, ano 8, nº 29, p. 8-12, fev./abr. 2004.

_____. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trd. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. In: BRAIT Beth.; SILVA, Maria Cecília S. e. (orgs). **Texto ou Discurso?**. São Paulo: Contexto, 2012. p.145-165.

FISCHER, S. R. **História da escrita**. Trad. Mirna Pinsky, São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FREITAS, M. E. de. Viver a tese é preciso! In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2002. p. 215-226.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. **Revista teias**. Rio de Janeiro, v. 10, n.19, 2009. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24057>>. Acesso em: 24 de set. 2018.

GATTI, B. A. e BARRETO, E. S. de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**. Exercícios de militância e divulgação. Campinas. Mercado de Letras – ALB, 1996.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

_____. O computador e o desenvolvimento de novas atividades: uma perspectiva epistemológica. In: GERALDI, J. W. ; BENITES, M. ; FICHTNER, B. **Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin e Bateson**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2006. p. 117-134.

_____. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: **Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?** Org. ZACCUR, Edwiges. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011. (p. 13-32).

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In:_____. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

GOULART, C. M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 35 – Ago. / Dez. 2014. <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200004>

_____; SANTOS, A. P. Estudos do discurso como referência para processos de alfabetização em perspectiva discursiva. In: GOULART, Cecília M. A.; GONTIJO, Cláudia M. M.; 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. 99-112.

_____; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. de A. (Orgs.). **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**, São Paulo: Cortez, 2017.

GRASS, I. B. P. O método nas pesquisas educacionais: uma aproximação metodológica ao estudo do desenvolvimento cultural, In: MENDONÇA, S. G. de L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (Orgs.). **A questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2007.p. 39-62.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste, Gulbenkian, 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do Professorado**: novas tendências. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Formando crianças produtoras de textos**. Trad.: Walkiria M. F. Settimi, Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994 - (vol. 2).

_____. JACOB, J. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre os alunos e comunidade. Tradução Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. SRİKI, C. **Caminhos para Aprender a Ler e Escrever**. Trad. Ângela Xavier de Brito. São Paulo: Contexto, 2008.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LOYOLA, J. S. Leitura literária e ensaio: paradoxos, desafios e propostas. In: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira. **Leitura e mediação**: reflexões sobre a formação do professor. Campinas: Mercado das letras, 2013, p.113-124.

MARCUSCHI, L. A. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, L.A.; DIONISIO, A. P. **Fala e escrita**. 1. ed., reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 57-84.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MEIRELES, C.; ilustrações de Teo Puebla. Leilão de jardim In: **Antologia de Poesia Brasileira para crianças**. Editora Girassol, 2002.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-posições**. Campinas, v. 10, n. 1, p. 16-27, 1999.

_____. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. **Teoria e prática da educação**. Maringá, v.6, n12, p.29-48, 2003.

_____. MILLER, S. Perspectivas metodológicas em EJA à luz do enfoque histórico-cultural. In: GIROTTI, C. G. G. S.; MIGUEL, J. C.. (Orgs.). **Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens em EJA**. São Paulo: UNESP/Cultura Acadêmica Editora, 2009. p. 41-52.

_____. A Apropriação da Escrita como Instrumento Cultural Complexo. In: MENDONÇA, S. G. de L. e MILLER, S. (Orgs.). **Vigotski e a Escola Atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: J.M. Editora e Cultura

Acadêmica Editora, 2010. 2ª edição. p. 169-180.

MILLER, S. Sem reflexão não há solução: o desenvolvimento do aluno como autor autônomo de textos escritos. In: MORTATTI, M. R. L. **Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental**. 1. ed. Araraquara, JM Editora, 2003, p. 9-22.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NOGUEIRA, A. L. H. Notas sobre as implicações pedagógicas da concepção de alfabetização como processo discursivo. In: GOULART, Cecília M. A.; GONTIJO, Cláudia M. M.; FERREIRA, N. S. de A. (Orgs.) **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**, São Paulo: Cortez, 2017. p. 65-84

NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico** 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ORTHOFF, S.; ilustrações de Ana Raquel. **Se as coisas fossem mães**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PASSOS, L. M. M.; ilustrações de Leninha Lacerda. **O medinho e o medão**. São Paulo: Scipione, 2002.

PÉREZ, C. L. V. e ARAÚJO, M. A “palavramundo” como conteúdo alfabetizador: problematizando o conceito de letramento. In: ZACCUR, Edwiges (Org.) **Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovel, 2011. p. 117-147.

POSSENTI, S. Notas sobre língua, texto e discurso. In: BRAIT B.; SILVA, M. C. S. e. (Orgs.) **Texto ou Discurso?** São Paulo: Contexto, 2012. p. 237-255.

RIBEIRO, J. **Gente que mora dentro da gente**. 6. ed. Belo Horizonte: Dimensão, 2004.

ROCHA, R.; ilustrações de Mariana Massarani. **Nicolau tinha uma ideia**. 3. Ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 1998. (Coleção hora dos Sonhos).

ROCHA, M. L.; Aguiar, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010>

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SFORNI, M. S. de F.; GALUCH, M. T. B. Apropriação de instrumentos simbólicos: implicações para o desenvolvimento humano. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 79-83, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5140/3776>. Acesso em: 28 de out. 2018.

SILVA, M. C. S. Texto/discurso: qual a relação com a leitura? In: BRAIT Beth.; SILVA, M. C. S. (Orgs). **Texto ou Discurso?**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 183-196.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo, 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. In: GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. de A. (Orgs.) **A alfabetização como processo discursivo**: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita, São Paulo: Cortez, 2017. p. 23-45.

SOARES, M. B. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 90-112.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2009. Série ideias sobre linguagem.

_____. Texto, discurso, gênero: alguns elementos teóricos e práticos. **Nonada** Letras em Revista. Porto Alegre ano 13, n. 15, p. 9-29, 2010.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Trad. Cláudia Schilling, 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, S. P. de. **Estratégias de leitura e o ensino do ato de ler**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2014.

SZYMANSKI, H.(Org.) **Entrevista na Pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. Brasília, DF: Liber Livro, 2004.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. (Série Pesquisa, v. 5).

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. LURIA, A. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. SP: Ícone/EDUSP, 1988. p. 103 - 117.

_____. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, v. 3, 1995.

_____. **Manuscrito de 1929**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, julho/00.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins, 2001.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. 2. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico** – Livro para professores/Lev S. Vigotski: apresentação e comentários Ana Luíza Smolka; Trad. Zola Prestes – São Paulo: Ática, 2009.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Vigostky, L. Luria, A. Leontiev, A. N. 11ª. Edição. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-116.

WITTGENSTEIN, L. Investigações Filosóficas. Trad. José Carlos Bruni. Coleção **Os Pensadores**, São Paulo, Abril: 1995.

Vídeos:

LEILÃO de jardim. Produção de Guilherme Z. 2011, 1 :46, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i6i67jC2BsY>. Acesso em: 20 de jan. de 2016.

PALAVRA cantada/ o vira. Produção de João Ricardo / Luhli. 2013, 2:44, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nDN403JeYil>. Acesso em: 12 de jan. de 2016.

APÊNDICE

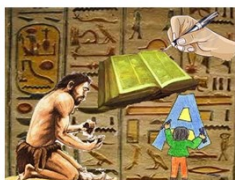
Apêndice A: Apresentação *Curiosidades sobre a escrita*



Universidade Federal de Uberlândia
Escola de Educação Básica



Curiosidades sobre a escrita



Iluminura

- Iluminura é um tipo de pintura decorativa aplicada às letras capitais dos códices de pergaminhos medievais. O termo se aplica igualmente ao conjunto de elementos decorativos e representações imagéticas executadas nos manuscritos produzidos principalmente por monges e para monges nos conventos e abadias da Idade Média. A sua elaboração era um ofício refinado e bastante importante no contexto da arte do Medievo.
- No século XIII, "iluminura" referia-se sobretudo ao uso de douração. Supõe-se que o termo "iluminura" seja derivado de "iluminar" (do verbo latino *illuminare*), por alusão às cores luminosas e vibrantes dos elementos decorativos, que se destacavam na página escrita.



Em sentido estrito, só os manuscritos decorados com ouro ou prata, como esta miniatura de Cristo em Majestade do Bestiário de Aberdeen, poderiam denominar-se *iluminados*.

Exemplos de iluminuras



Uma letra "P" capitular iluminada na Bíblia de Malmesbury, um livro manuscrito medieval.

Iluminuras



Ordem Alfabética:



Ordem Alfabética:



Agendas Telefônicas



Dicionários

Ordem Alfabética:



Cadernos de receitas



Listas telefônicas



Fichários



Acervos



Ordem Alfabética:

Diário de Classe (lista da chamada) e lista dos ajudantes das semanas



Catálogos diversos

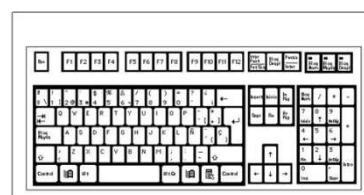
Ordem das letras no computador:



Teclado de um computador:



Teclado de um computador:



AULA DE LEITURA - RICARDO DE AZEVEDO

A LEITURA É MUITO MAIS DO QUE DECIFRAR PALAVRAS.

QUEM QUISER PARAR PRA VER PODE ATÉ SE SURPREENDER:

VAI LER NAS FOLHAS DO CHÃO,

SE É OUTONO OU SE É VERÃO;

NAS ONDAS FOLTA DO MAR,

SE É HORA DE NAVEGAR;

E NO JEITO DA PESSOA,

SE TRABALHA OU SE É TÔR;

NA CARA DO LUTADOR,

QUANDO ESTÁ SENTINDO DOR;

VAI LER NA CASA DE ALGUÉM

O GOSTO QUE O DONO TEM;

E NO PELO DO CACHORRO,

SE É MELHOR CRITAR SOCORRO;

E NA CINZA DA FUMACA,

O TAMBÃO DA DESGRAÇA;

E NO TOM QUE SOPRA O VENTO,

SE CORRE O BARCO OU VAI LENTO;

TAMBÉM NA COR DA FRUTA,

E NO CHEIRO DA COMIDA,

E NO RONCO DO MOTOR,

E NOS DENTES DO CAVALO,

E NA PELE DA PESSOA,

E NO BRILHO DO SORRISO,

VAI LER NAS NUVEIS DO CÉU,

VAI LER NA PALMA DA MÃO,

VAI LER ATE NAS ESTRELAS

E NO SOM DO CORAÇÃO.

UMA ARTE QUE DÁ MEDO

É A DE LER UM OLHAR,

POIS OS OLHOS TÊM SEGREDO

DIFÍCIL DE DECIFRAR.

POEMA EXTRAI DO LIVRO: LITÉRATURA: SEGREDO REVELADO

POEMA EXTRAI DO LIVRO: LITÉRATURA: SEGREDO REVELADO

POEMA EXTRAI DO LIVRO: LITÉRATURA: SEGREDO REVELADO

POEMA EXTRAI DO LIVRO: LITÉRATURA: SEGREDO REVELADO

POEMA EXTRAI DO LIVRO: LITÉRATURA: SEGREDO REVELADO

POEMA EXTRAI DO LIVRO: LITÉRATURA: SEGREDO REVELADO

POEMA EXTRAI DO LIVRO: LITÉRATURA: SEGREDO REVELADO

POEMA EXTRAI DO LIVRO: LITÉRATURA: SEGREDO REVELADO

POEMA EXTRAI DO LIVRO: LITÉRATURA: SEGREDO REVELADO

POEMA EXTRAI DO LIVRO: LITÉRATURA: SEGREDO REVELADO

POEMA EXTRAI DO LIVRO: LITÉRATURA: SEGREDO REVELADO

POEMA EXTRAI DO LIVRO: LITÉRATURA: SEGREDO REVELADO

POEMA EXTRAI DO LIVRO: LITÉRATURA: SEGREDO REVELADO

Áula de leitura - Ricardo de Azevedo

A leitura é muito mais do que decifrar palavras.

Quem quiser parar pra ver pode até se surpreender:

vai ler nas folhas do chão,

se é outono ou se é verão;

nas ondas folta do mar,

se é hora de navegar;

e no jeito da pessoa,

se trabalha ou se é tór;

na cara do lutador,

quando está sentindo dor;

vai ler na casa de alguém

o gosto que o dono tem;

e no pelo do cachorro,

se é melhor gritar socorro;

e na cinza da fumaça,

o tamanho da desgraça;

e no tom que sopra o vento,

se corre o barco ou vai lento;

também na cor da fruta,

e no cheiro da comida,

e no ronco do motor,

e nos dentes do cavalo,

e na pele da pessoa,

e no brilho do sorriso,

vai ler nas nuvens do céu,

vai ler na palma da mão,

vai ler até nas estrelas

e no som do coração.

Uma arte que dá medo

é a de ler um olhar,

pois os olhos têm segredo

difícil de decifrar.

Áula de leitura - Ricardo de Azevedo

A leitura é muito mais do que decifrar palavras.

Quem quiser parar pra ver pode até se surpreender:

vai ler nas folhas do chão,

se é outono ou se é verão;

nas ondas folta do mar,

se é hora de navegar;

e no jeito da pessoa,

se trabalha ou se é tór;

na cara do lutador,

quando está sentindo dor;

vai ler na casa de alguém

o gosto que o dono tem;

e no pelo do cachorro,

se é melhor gritar socorro;

e na cinza da fumaça,

o tamanho da desgraça;

e no tom que sopra o vento,

se corre o barco ou vai lento;

também na cor da fruta,

e no cheiro da comida,

e no ronco do motor,

e nos dentes do cavalo,

e na pele da pessoa,

e no brilho do sorriso,

vai ler nas nuvens do céu,

vai ler na palma da mão,

vai ler até nas estrelas

e no som do coração.

Uma arte que dá medo

é a de ler um olhar,

pois os olhos têm segredo

difícil de decifrar.

Áula de leitura - Ricardo de Azevedo

A leitura é muito mais do que decifrar palavras.

Quem quiser parar pra ver pode até se surpreender:

vai ler nas folhas do chão,

se é outono ou se é verão;

nas ondas folta do mar,

se é hora de navegar;

e no jeito da pessoa,

se trabalha ou se é tór;

na cara do lutador,

quando está sentindo dor;

vai ler na casa de alguém

o gosto que o dono tem;

e no pelo do cachorro,

se é melhor gritar socorro;

e na cinza da fumaça,

o tamanho da desgraça;

e no tom que sopra o vento,

se corre o barco ou vai lento;

também na cor da fruta,

e no cheiro da comida,

e no ronco do motor,

e nos dentes do cavalo,

e na pele da pessoa,

e no brilho do sorriso,

vai ler nas nuvens do céu,

vai ler na palma da mão,

vai ler até nas estrelas

e no som do coração.

Uma arte que dá medo

é a de ler um olhar,

pois os olhos têm segredo

difícil de decifrar.

Áula de leitura - Ricardo de Azevedo

A leitura é muito mais do que decifrar palavras.

Quem quiser parar pra ver pode até se surpreender:

vai ler nas folhas do chão,

se é outono ou se é verão;

nas ondas folta do mar,

se é hora de navegar;

e no jeito da pessoa,

se trabalha ou se é tór;

na cara do lutador,

quando está sentindo dor;

vai ler na casa de alguém

o gosto que o dono tem;

e no pelo do cachorro,

se é melhor gritar socorro;

e na cinza da fumaça,

o tamanho da desgraça;

e no tom que sopra o vento,

se corre o barco ou vai lento;

também na cor da fruta,

e no cheiro da comida,

e no ronco do motor,

e nos dentes do cavalo,

e na pele da pessoa,

e no brilho do sorriso,

vai ler nas nuvens do céu,

vai ler na palma da mão,

vai ler até nas estrelas

e no som do coração.

Uma arte que dá medo

é a de ler um olhar,

pois os olhos têm segredo

difícil de decifrar.

ANEXOS

ANEXO 1: TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para a participação de um menor como sujeito de pesquisa)

Prezado(a) senhor(a), o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está participando da pesquisa de intervenção intitulada *A criança e a apropriação da cultura escrita: uma possibilidade de alfabetização discursiva*, sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof^{as} Ms. Márcia Martins de Oliveira Abreu e Prof^a. Dr^a. Adriana Pastorello Buim Arena, no contexto da sala de aula do 1º ano “C”, desta escola.

Nesta pesquisa, será almejada a idealização e aplicação uma possibilidade metodológica de trabalho com crianças em processo de apropriação da língua escrita, tendo como suporte textos construídos socialmente. Na participação do(a) menor, ele(a) enquanto aluno(a) da Alfabetização Inicial desta escola, será convidado(a) a participar de atividades pedagógicas referentes ao desenvolvimento de seu processo de alfabetização bem como de micro-entrevistas como parte das ações previstas na presente pesquisa de intervenção. O(A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. As produções orais e escritas e/ou imagens poderão ser publicadas no texto final da tese de doutoramento da professora Márcia Martins de Oliveira Abreu tendo circulação em meio acadêmico. Os riscos consistem em que as interpretações, em algum momento das análises, poderão não corresponder literalmente ao que os sujeitos participantes do estudo gostariam de fato de ter demonstrado através da oralidade, produção textual e leitura. Visando amenizar esse fato, a transcrição será fidedigna e não serão utilizados fragmentos de trechos sem que estejam devidamente contextualizados. Ainda, haverá a busca pela austeridade nas análises, auxiliada pela fundamentação teórica que subsidia e fundamenta as etapas e processos das pesquisas qualitativas, do tipo pesquisa de intervenção. Outro item que deve ser mencionado é o fato da pesquisadora atuar como docente no campo de estudo. Esse fato possibilita que sejam desenvolvidas atividades idealizadas pela pesquisadora, que irão interferir no processo de alfabetização dos alunos, principal objetivo desta pesquisa. No que se refere aos benefícios da pesquisa, consideramos que o tema possui uma relevância social, científica, política e pessoal, pois pode contribuir com elementos teórico-práticos na formação de professores, ampliando a discussão de forma significativa para o diálogo reflexivo sobre as práticas alfabetizadoras. Ainda sob essa perspectiva, ao identificar as práticas de alfabetização, vislumbra-se melhorias na aprendizagem das crianças, na formação dos professores e também na compreensão da realidade a partir desse contexto dinâmico. Para isso, serão utilizados especialmente como fontes os resultados das intervenções e mediações no decorrer do trabalho diário com os gêneros textuais no ambiente alfabetizador para as análises. No âmbito pessoal, essa temática acompanha a trajetória acadêmica-profissional da pesquisadora. Objetiva-se com a pesquisa, o aprofundamento de modo a fomentar o debate teórico, assim como contribuir para as práticas docentes, ambas indissociáveis.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Márcia Martins de Oliveira Abreu (34)3217-9804 ou Adriana Pastorello Buim Arena (34)3014-3020, Av. João Naves de Ávila, 2121 Campus Santa Mônica Sala 1G. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, 26 de fevereiro de 2016.

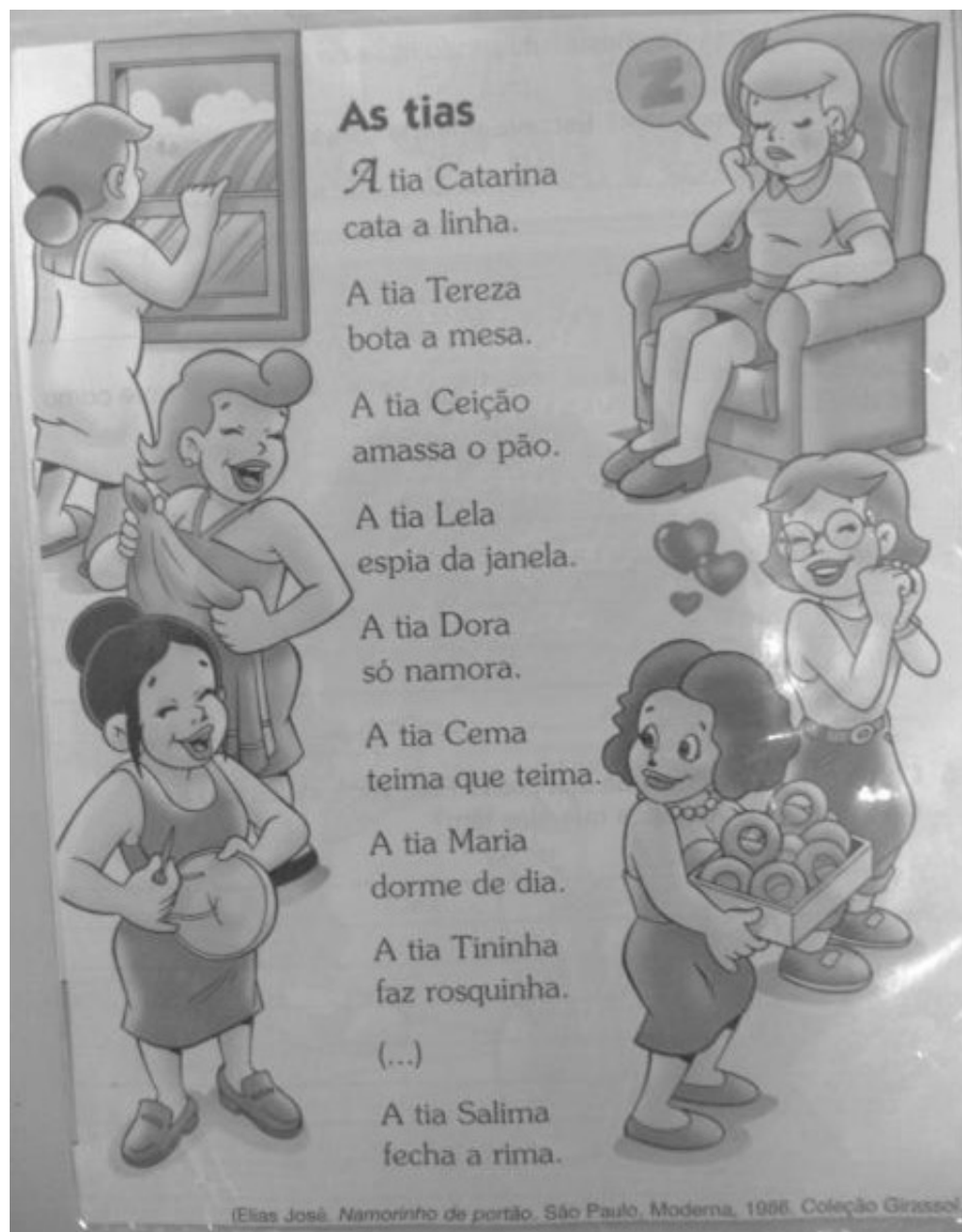
Márcia Martins de Oliveira Abreu

Adriana Pastorello Buim Arena

Pesquisadoras

Eu, responsável legal pelo(a) menor _____
consinto na sua participação na pesquisa citada acima, caso ele(a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido, bem como o uso de produções orais e escritas e/ou imagens.

ANEXO 2: Exemplo de texto poético explorado no acompanhamento coletivo da proferição de textos



ANEXO 3: Exemplo de música explorada no acompanhamento coletivo da proferição de textos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.