

Conceito de alfabetização e formação de docentes

Cláudia Maria Mendes Gontijo

Universidade Federal do Espírito Santo
clammgont@gmail.com

Dania Monteiro Vieira Costa

Universidade Federal do Espírito Santo
daniamvc@gmail.com

Luciana Domingos de Oliveira

Prefeitura Municipal de Vitória
dneluedn@gmail.com

Introdução

Desde o início de 2000, o Nepales desenvolve estudos no campo da alfabetização, leitura e produção de textos e, também, tem contribuído com a formação de pesquisadores (mestres e doutores) no campo da alfabetização, em trabalho integrado com a linha de pesquisa “Educação e linguagens” do Programa de Pós-Graduação em Educação. A formação de pesquisadores resultou na consolidação de um grupo dedicado a formar professores, especialmente, em torno da alfabetização, em uma perspectiva discursiva da linguagem. Desse modo, a formação realizada no Espírito Santo no período de 2013 a 2016, no âmbito do Pnaic, resultou dos diálogos com as produções desse grupo.

Alfabetização é um termo polissêmico, ou seja, esse processo é conceituado de diferentes maneiras. Dentre os vários conceitos, destacamos: processo de representação de fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas (de codificação e decodificação), processo de compreensão e expressão de significados e prática sociocultural em que as crianças, adolescentes, jovens e adultos vivenciam, na escola, experiências de leitura e de produção de textos escritos e orais.

A depender do conceito adotado, os objetivos da alfabetização podem contribuir para a formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos silenciosos, repetidores ou responsivos, que saibam codificar e decodificar, usar a leitura e a escrita em contextos profissionais e comunitários ou com condições de atuar/agir responsabilmente na sociedade em que vivem.

É possível imaginar que esses conceitos podem ser integrados em um único que abrangeria as diferentes facetas ou dimensões do processo de alfabetização. Contudo,

não foi essa a posição adotada ao propormos um conceito que pudesse subsidiar a formação de professores/as alfabetizadores/as. Para não cairmos em um ecletismo conceitual e metodológico, redimensionamos os conceitos a partir do referencial teórico que tem orientado as propostas de formação e de pesquisa.

Conforme mencionado, este texto tem por finalidade discutir as bases teóricas que ancoram o conceito de alfabetização adotado na formação no âmbito do Pnaic no Espírito Santo. Para tanto, tecemos, na próxima seção, comentários sobre como o texto tem sido utilizado, ao longo da história, para ensinar, principalmente, crianças a ler e a escrever. Em seguida, nas duas próximas seções, fundamentamos a alfabetização no campo dos direitos humanos e na teoria enunciativo-discursiva. Finalmente, apresentamos o conceito que subsidiou a formação realizada no Espírito Santo, evidenciando, por meio de pesquisa empírica, a impossibilidade de desintegrar as diferentes dimensões da alfabetização inscritas no conceito.

Métodos de ensino e propostas construtivistas: o lugar dos textos

Com base nos pressupostos da concepção bakhtiniana de linguagem que fundamentou as proposições de Geraldi (1991) acerca do trabalho com textos na escola, entendemos, como propõe esse último autor, que a produção de textos é o ponto de chegada e de partida do processo de ensino aprendizagem da linguagem escrita em qualquer etapa da escolarização. No campo da alfabetização, podemos entender essa proposição como resposta ao modo como os textos vem sendo trabalhados, ou como ponto de chegada ou de partida desse processo.

Nessa linha de entendimento, é importante salientar que a leitura de textos como ponto de chegada do processo de alfabetização, no Brasil, pode ser identificada na primeira metade do século XIX. Nos livros de leitura utilizados, organizados com base em métodos sintéticos, que partem de unidades tais como sílabas, a leitura de textos era realizada ao final do processo de ensino aprendizagem de sílabas, palavras e frases, com a finalidade de ensinar ou inculcar valores morais e religiosos. A aprendizagem ocorria por meio da memorização dessas unidades e, finalmente, as crianças eram levadas a ler textos soletrados e, depois, textos. Eram chamados textos soletrados aqueles escritos separando todas as sílabas das palavras, como mostra a imagem que segue:

Figura 1 – Lição VII

LIÇÃO VII.

A ca-bra é al-gu-ma cou-sa si-mi-lhan-te ao car-nei-ro; po-rem em lo-gar de laã tem pê-lo: o bran-co é mui-to es-ti-ma-do; del-le tam-bem se po-de ma-nu-fa-ctu-rar pan-no. A ca-bra tem ma-ís dis-cer-ni-men-to que o car-nei-ro: nos mon-tes gos-ta de tre-par aos lo-ga-res ma-ís es-ca-bro-sos, e de sal-tar de pre-ci-pi-ci-o em pre-ci-pi-ci-o. Em quan-to pe-que-na a su-a car-ne é mui-to es-ti-ma-da; o lei-te é ex-cel-len-te, e a pe-le ser-ve pa-ra lu-vas, cor-de-vão e ou-tras o-bras.

Fonte: Rudimentos de ensino da língua materna, de Francisco Midosi (1832)

Somente no século XX, as historietas (pequenos textos construídos para ensinar a ler e a escrever) passam a ser usadas para iniciar as lições das cartilhas. Nesse sentido, podemos dizer que, nas cartilhas globais, ou seja, que iniciam as lições com pequenos fragmentos de contos ou historietas, o ensino da leitura e da escrita passou a ocorrer a partir desses textos. Eles serviam, muitas vezes, apenas como pré-textos para o ensino de palavras e sílabas.

Vale salientar que, para os defensores dos métodos sintéticos, e, portanto, das cartilhas que se ocupavam, em primeiro lugar, a ensinar as unidades menores da língua (fonemas, letras e sílabas), a alfabetização é um processo de codificação e decodificação. Por outro lado, as que ensinam a partir de textos (historietas ou contos) entendem a alfabetização como um processo de compreensão e expressão de significados.

Na perspectiva dos defensores dos métodos sintéticos, quando os/as aprendizes leem realizam dois processos distintos: o fisiológico (mecânico), de percepção e discriminação dos grafemas (discriminação gráfica dos sons); por sua vez, conforme defensores dos métodos analíticos, o processo psicológico de atribuição de significado prevalece nos processos de aprendizagem da escrita. Dessa maneira, o entendimento da alfabetização como expressão e compreensão de significados foi, em sua época,

inovador, se comparado com o conceito de alfabetização como codificação e decodificação.

A história dos livros e das cartilhas que ensinam a ler e a escrever demonstra que a leitura de textos ocorria, primeiramente, ao final do processo de ensino aprendizagem de sílabas, palavras ou frases. Em cartilhas que circularam no século XX, ler textos deixou de ser uma etapa final do processo de alfabetização. Assim, os textos passaram a ser o ponto de partida do ensino e a ocupar lugar de destaque em cada lição. Esse é um avanço para a ocasião, decorrente da complementação do conceito de alfabetização que, por sua vez, ocorreu em função das descobertas no campo da leitura como processo cognitivo de processamento de informações. Entretanto, mesmo que os textos criados para ensinar a ler e a escrever tenham ganhado lugar de destaque, ou seja, eles passaram a compor o início das lições, muitas vezes, se tornaram apenas um contexto linguístico para o estudo das frases, palavras ou sílabas.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1989), a partir de estudos sobre a psicogênese da língua escrita, questionaram ambos os métodos (analíticos e sintéticos) utilizados para ensinar a ler e a escrever. Essas pesquisadoras buscaram fundamentação teórica na psicolinguística de Noam Chomsky¹ e nas teorizações de Jean Piaget para elaborarem o que elas mesmas consideraram uma *revolução conceitual* no campo da alfabetização. A partir de pressupostos desses dois estudiosos, realizaram uma pesquisa cujos resultados foram publicados no livro denominado *Psicogênese da língua escrita*. Dentre os resultados da pesquisa, foram amplamente divulgados, no Brasil, o processo de evolução da escrita que, de acordo com as autoras, ocorre por meio de construção de hipóteses sobre as relações entre o oral e o escrito. Nessa perspectiva, as crianças não aprendem por meio da memorização dos correspondentes gráficos dos fonemas, sílabas e palavras, mas por um processo de construção do conhecimento sobre essas relações.

As propostas pedagógicas decorrentes das teorizações de Ferreiro e Teberosky (1989) foram, também, organizadas a partir de textos. Diferentemente do que ocorria nos métodos analíticos, os textos utilizados nessas propostas não eram artificialmente elaborados para ensinar a ler e a escrever, mas escolhidos conforme determinadas

¹ No que diz respeito à aquisição da linguagem, Chomsky (1975, p. 115) defende que “a criança possui uma teoria inata sobre descrições estruturais [gramaticalmente] potenciais que é suficientemente rica e desenvolvida para lhe permitir determinar, a partir de uma situação real em que ocorre um sinal, quais as descrições estruturais que podem ser apropriadas a este sinal”.

características. Nesse sentido, passaram a ser utilizados, predominantemente, textos constituídos por rimas e aliterações, como parlendas, músicas, poemas, trava-línguas, quadrinhas etc., pois essas características ajudariam as crianças a perceberem quais semelhanças e diferenças sonoras e gráficas nas palavras.

A escolha desses textos, na perspectiva dos construtivistas, colabora com o desenvolvimento das hipóteses, pelas crianças, sobre a relação entre o oral e o escrito. O texto, nesse caso, é um pré-texto para o trabalho com as palavras, unidade, realmente, privilegiada, particularmente nas atividades de escrita. Dessa forma, tem sido muito frequente, nas práticas construtivistas, a produção de listas de palavras pelas crianças na escola. Essa atividade tem, entre outros objetivos, proporcionar o acompanhamento e a identificação dos níveis de escrita em que as crianças se encontram.

Na contramão das perspectivas discutidas, nossa proposta de ensino aprendizagem **com** textos na alfabetização parte da ideia anunciada por Geraldi (1991) de que a produção de textos orais e escritos é o ponto de partida e de chegada dos processos de ensino aprendizagem da língua. Conforme esse autor, é no “[...] texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade, quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva” (GERALDI, 1991, p. 135). Assim, as formas (tudo o que diz respeito ao sistema de escrita como conjunto de normas) sobre as quais os métodos dedicam muito tempo de ensino aprendizagem, por meio da repetição, reaparecem nos textos integradas aos discursos produzidos por pessoas historicamente situadas.

A leitura, por sua vez, também é pensada, nessa perspectiva, como atividade vinculada à produção de textos, porque, assim como esta última, é um processo de construção de sentidos. Ao apresentar ao texto lido ou ouvido contrapalavras, concordâncias, complementos, os sujeitos produzem os mesmos ou outros textos. Como será discutido, posteriormente, acreditamos, ainda, que a produção de textos permeia todo o processo de ensino aprendizagem da linguagem escrita, mesmo quando as crianças têm que lidar com as difíceis relações entre sons e letras e vice-versa.

Alfabetização e direitos humanos

Em primeiro lugar, é necessário acentuar que o conceito adotado na formação dos professores e das professoras responsáveis pela alfabetização das crianças no

Espírito Santo está ancorado no campo dos direitos humanos. Nesse sentido, o primeiro princípio da Declaração de princípios sobre a liberdade de expressão, aprovada pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos, em seu 108º período ordinário de sessões, preconiza que a *livre expressão* é um direito de todas as pessoas, portanto, dos educandos em fase inicial de aprendizado da leitura e da escrita. A Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC), adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, e ratificada, em 21 de setembro de 1990, defende uma tríade de direitos em relação à infância: 1. *Provisão* (saúde, educação, segurança social, vida familiar e cultura); 2. *Proteção*; e 3. *Participação* (direitos a nome e identidade, a ser consultada e ouvida, ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e a tomar decisões em seu proveito).

Entre os direitos das crianças também está o de participação, ou seja, de dizerem o que e como entendem, pensam, sentem e se relacionam consigo e com as outras pessoas no mundo. No entanto, a efetivação desse direito está distante, uma vez que os processos de ensino aprendizagem da linguagem escrita na escola, muitas vezes, secundarizam a produção de textos, criando, desse modo, em nossa opinião, obstáculos para a vivência cidadã. Bakhtin (1997), ao analisar a relação entre o autor e o herói na obra de Dostoiévski, salienta:

[...] a ênfase principal de toda a obra de Dostoiévski, quer no aspecto da forma, quer no aspecto do conteúdo, é uma luta contra a coisificação do homem, das relações humanas e de todos os valores do capitalismo. É bem verdade que o romancista não entendia com plena clareza as profundas raízes econômicas da coisificação e, o quanto sabemos, nunca empregou o próprio termo ‘coisificação’, embora seja este termo o que melhor traduz o profundo sentido de sua luta pelo homem. Com imensa perspicácia, Dostoiévski conseguiu perceber a penetração dessa desvalorização coisificante do homem em todos os poros da vida de sua época e nos próprios fundamentos do pensamento humano (BAKHTIN, 1997, p. 63).

Sabemos das diferenças e especificidades da obra literária em relação à vida no ambiente escolar. Entretanto, reconhecemos que essa análise é profícua para também pensarmos as relações de ensino aprendizagem da linguagem escrita, na escola, pois conforme a citação, Bakhtin (1997) sublinha que Dostoiévski, em sua obra, teve uma posição radicalmente contrária à coisificação do ser humano.

Nesse sentido, as personagens desse autor tinham direito ao dizer e a escolherem seus próprios destinos. Ao receberem um tratamento dialógico, suas vozes tornam-se,

no interior da obra, plenivalentes, ou seja, as personagens desenvolvem um “[...] ponto de vista sobre o mundo e sobre si mesma[s], enquanto posição racional e valorativa do homem em relação a si mesmo e à realidade circundante” (BAKHTIN, 1997, p. 46). Também, nesse contexto, Bakhtin (1997) afirma que Dostoievski considera o herói um sujeito, ou seja, um “tu” com quem o autor trava um grande diálogo. Nesse sentido, o modo como Dostoievski se relaciona com o herói de seus romances evidencia uma concepção de ser humano como **sujeito** responsável e responsivo.

De maneira análoga, acreditamos que os sujeitos/crianças que estão nas escolas para aprender a ler e a escrever produzem discursos e sentidos, querem ser ouvidas e ter espaços para se posicionarem sobre o mundo por meio de enunciados orais e escritos. O cerceamento das vozes das crianças que frequentam, principalmente, as escolas públicas colabora, mesmo que não tenhamos consciência disso, para o silenciamento de grupos sociais que formam a maior parte da população brasileira, mas que têm seus direitos desrespeitados cotidianamente pelas oligarquias políticas e econômicas do nosso país. Assim, negar aos sujeitos/crianças o direito ao dizer, no ambiente escolar, tem uma repercussão política, na medida em que proporciona a formação de sujeitos ajustados ou adaptados a um tipo de sociedade cada vez mais excludente.

Geraldi (2003, p. 135), ao defender a produção de textos como ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino aprendizagem, nos diz, entre outras coisas, que essa defesa também é feita por “[...] uma inspiração ideológica de devolução de direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares”. Tendo em vista esse posicionamento, advogamos que a sala de aula é espaço de diálogos e de interações, ou seja, lugar em que as crianças e os/as docentes confrontam opiniões e pontos de vista, assegurando, assim, seu direito à liberdade de expressão.

Alfabetização e linguagem

Para explicitarmos as bases teóricas, no campo dos discursos, que ancoram o conceito de alfabetização, dialogamos com o aporte teórico bakhtiniano, enfatizando a

noção de enunciado decorrente da sua concepção de linguagem. Considerado um dos mais importantes filósofos da linguagem, Mikhail Bakhtin nos deixou, dentre muitos, um importante legado: a linguagem não é somente um sistema de normas e formas, mas se constitui na interação entre sujeitos produtores de diferenciadas linguagens.

Nesse sentido, ele se contrapõe às correntes do pensamento filosófico linguístico de seu tempo que restringia a linguagem ora à produção individual do sujeito, ora aos ditames do sistema linguístico, desconsiderando a linguagem como uma produção dos sujeitos e, ao mesmo tempo, constituidora da consciência humana. Por isso, afirma que essas correntes não haviam compreendido a linguagem em sua concretude, resultando em uma compreensão debilitada das relações da língua com a vida. Em outras palavras, a discussão bakhtiniana, nesse contexto, está voltada para uma contundente crítica à separação da linguagem de seu conteúdo ideológico e vivencial.

Contrariando essa orientação, elabora uma concepção de linguagem que pode ser denominada *enunciativo-discursiva*. Nessa perspectiva, o enunciado é entendido como a unidade da comunicação discursiva. Assim, para Bakhtin (2006), o emprego da língua se dá por meio dos enunciados orais e escritos, concretos e únicos proferidos pelos integrantes dos diferentes campos das atividades humanas. Sobre isso, afirma que “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através dos enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2006, 265). Desse modo, produzimos enunciados a partir de projetos discursivos e/ou de nossas necessidades de dizer, ou seja, é o querer dizer do sujeito que define o enunciado, assim como os interlocutores, ou seja, para quem os enunciados estão direcionados, como respostas.

A alternância dos sujeitos falantes é considerada pelo autor como uma peculiaridade fundante do enunciado e ocorre, precisamente, “[...] porque o locutor disse (ou escreveu) tudo o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas” (BAKHTIN, 2006, p. 280). Para o autor, cada réplica do diálogo, “[...] por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico, que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva” (BAKHTIN, 2006, p. 275), e é esse acabamento específico que possibilita a resposta, ou seja, a alternância dos falantes ou escreventes.

Na opinião de Bakhtin (2006), o enunciado pode ser uma oração ou uma palavra, desde que figurem em contexto discursivo como resposta a enunciados que as precederam. Compreendemos, então, que uma palavra ou uma oração constituem

enunciados plenos quando são utilizadas pelo falante ou escritor para atender a uma determinada vontade discursiva. No entanto, quando tratadas como unidades da língua, ou seja, apenas para produzir, nas crianças, as suas repetições com vistas à memorização, deixam de ser enunciados.

Para esse autor, “[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente, em relação a ele, uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele [...], completa-o, aplica-o [...]” (BAKHTIN, 2006, p. 271). A partir desse apontamento, é possível postular que a inserção das crianças no mundo da linguagem escrita se dá pela via enunciativa, pois, ao vivenciarem efetivas situações dialógicas por meio da leitura e da produção de textos/enunciados, se inserem na corrente da comunicação discursiva.

Com fundamento nessa visão acerca do enunciado, apostamos que as crianças podem ler e produzir textos, desde a fase inicial da alfabetização. Possibilitar que elas elaborem seus projetos discursivos, utilizando, para isso, o que sabem sobre a linguagem escrita, colabora para a formação cidadã e para que a escola se torne espaço de vivência cidadã.

Conceito de alfabetização

Com base no exposto acerca da alfabetização, direitos humanos e concepção discursiva de linguagem, estamos em condições de apresentar o conceito de alfabetização que subsidiou a formação de alfabetizadoras/es no Espírito Santo. Esse conceito se diferencia dos conceitos que têm fundamentado os métodos de ensino, os livros e as cartilhas usados ao longo da nossa história. Também se distingue do conceito que ancora propostas de ensino baseadas nos princípios da psicogênese da língua escrita.

Pensamos, portanto, a alfabetização como “[...] *uma prática sociocultural em que as crianças, adolescentes, jovens e adultos, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e com as relações entre sons e letras e letras e sons, exercem a*

críticidade, a criatividade e a inventividade” (GONTIJO, 2013)². Como anunciado, buscamos construir um conceito situando-o no campo dos direitos humanos e das teorias do discurso que definem o texto/enunciado como unidade da comunicação discursiva.

É importante acentuar que nossa contraposição ao ensino da leitura e da escrita com ênfase nas unidades da língua, conforme desenvolvido pelos antigos métodos de alfabetização, está apoiada na ideia de que as unidades menores da língua são monológicas, ou seja, não permitem respostas, mas somente a sua mera identificação, reconhecimento e reprodução. É preciso dizer também que, como mencionado, apesar de a perspectiva construtivista representar um avanço em relação aos métodos tradicionais de alfabetização, é inegável que o foco continuou nos aspectos linguísticos, na medida em que a ênfase está nas relações que as crianças constroem entre as unidades da palavra e a escrita.

A elaboração desse conceito resultou dos diálogos com os/as docentes que participaram da formação no âmbito do Pnaic, no ano de 2013. Conhecendo as nossas críticas à tentativa de conciliar diferentes conceitos de alfabetização, as professoras questionaram o conceito que, naquele momento, ancorava a nossa formação. Os diálogos com as docentes propiciou a reescrita do conceito elaborado por Gontijo (2008), em contraposição à perspectiva do letramento que reduz a alfabetização a um processo de codificação e decodificação.

A dimensão linguística da alfabetização, relativa aos conhecimentos sobre o sistema de escrita e às relações sons e letras e letras e sons, trouxe complicações para a elaboração do conceito, principalmente, porque tem sido ligada à decifração da escrita. No que se refere a esse aspecto, acreditamos que conhecimentos sobre sistema de escrita somente podem ser atualizados adequadamente nos textos. Isto é, as crianças somente conseguem aprender sobre o alfabeto, a categorização gráfica e funcional das letras, a organização da página escrita nos diversos gêneros textuais, os símbolos utilizados na escrita, os espaços em branco, quando são oportunizados relacionamentos com textos.

² Conceito elaborado por Gontijo (2008) e ampliado, em 2013, durante conversa, no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (NEPALES), com o grupo de formadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Como mencionado, a partir da proposta de Geraldi (1991), a língua, como conjunto de formas, está presente nos textos.

No que diz respeito às relações fonéticas e fonológicas, entendemos que não é um processo que resulta da repetição ou memorização, mas de uma atividade discursiva e cognitiva das crianças na busca de compreensão dessas relações. Dessa forma, ao buscar compreendê-las, as crianças, no processo de produção de textos, mobilizam conhecimentos, memórias e, portanto, elaboram relações muito variadas. É necessário exemplificar com resultados de nossas pesquisas como as crianças, ao produzir e ao ler textos, pensam essas relações.

Para isso, apresentamos, primeiro, um evento, no qual duas crianças de uma turma de alfabetização³ dialogavam sobre o texto que, naquele momento, produziam para seus colegas. É importante dizer que não determinamos, no início da proposta de produção, os interlocutores, nem o tema e os gêneros de seus enunciados escritos. A princípio, dialogamos e realizamos atividades com as crianças da turma para que se sentissem encorajadas a produzirem textos para dialogarem com os outros. A partir daí, as crianças, em diferentes situações, nos procuraram com o objetivo de produzirem seus textos que foram dirigidos a diferentes interlocutores: personagens de contos de fadas (Cinderela), familiares (pais, mães e avós) e colegas da turma.

Os textos que seguem (Figuras 1 e 2) foram produzidos, respectivamente, pelo menino Ped⁴ para Mar e pela menina Thay para Ray. Como dito, seus interlocutores foram colegas de turma. A transcrição seguinte apresenta as conversas com e entre essas crianças durante a escrita de seus textos. Observamos, nesse processo, o modo peculiar como lidam com a dimensão discursiva da linguagem e com a dimensão linguística, isto é, os modos como elaboram as relações sons e letras e outros conhecimentos sobre o sistema de escrita.

Figura 1

³ O evento faz parte dos dados analisados na tese de doutorado da professora Dania Monteiro Vieira Costa, produzida sob orientação da professora Cláudia Maria Mendes Gontijo, denominada *A escrita para o outro no processo de alfabetização* e, posteriormente, publicada em formato de livro intitulado *Produção de textos na alfabetização*.

⁴ Conforme Protocolo de pesquisa e para preservar a identidade das crianças, utilizamos as letras iniciais dos seus nomes.

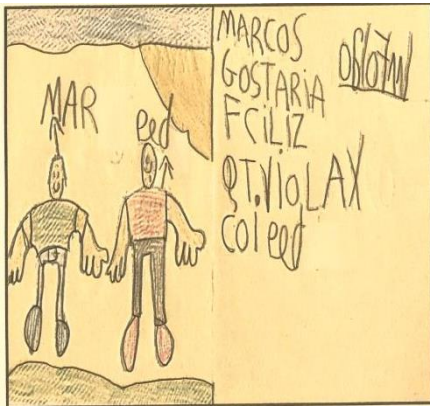
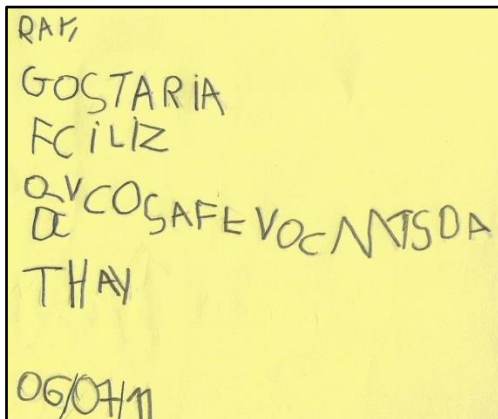


Figura 2



MARCOS 06/07/11

GOSTARIA FEILIZ QT.VIOLAX COI PED

MARCOS

GOSTARIA QUE FOSSE FELIZ QUE DIVIDISSE O LANCHE COMIGO.

PED

RAY

GOSTARIA FCILIZ QVCO SAFEVOCMTSDA

THAY

06/07/11

RAYANE

GOSTARIA QUE FOSSE FELIZ

QUANDO COMEÇAR AS FÉRIAS VOU SENTIR MUITA SAUDADE

THAY

Para compreendermos o processo de produção desses textos, traremos para nosso diálogo trechos da transcrição da gravação em vídeo desse evento. Vejamos o diálogo com as crianças:

P: o que você quer dizer para ele? ((a criança diz que quer escrever para o colega Mar))

[...]

Ped: ele não sabe dividir... ((comenta sobre o amigo Mar))

P: Como assim dividir?

Ped: as coisas dele... que ele traz para a escola...

P: ah... é... ele não compartilha com você...

Thay: ah... vou tentar escrever... que ela seja muito feliz... tentar... tentar...

P: então tenta...

Thay: é como? Eu não sei escrever isso...

P: não... e se eu ajudar? Posso ajudar? ((conversa com Thai)) gostaria... ((tenta orientar a escrita da palavra "gostaria"))

Nesse trecho do diálogo, observamos que a intenção discursiva de Ped era dizer ao colega, por meio de seu texto escrito, que gostaria de escrever que ele não sabe dividir o lanche que trazia para a escola. A menina Thay, por sua vez, queria dizer à colega que desejava que ela fosse feliz. Para produzir seus textos escritos, as crianças realizaram um diálogo sobre as relações sons e letras, desenvolvendo, assim, uma análise a respeito da linguagem escrita. Sendo assim, além de ter interlocutores para os seus textos, tinham razões para escrever. Ao ler o texto, talvez, Mar modificasse seu comportamento e passasse a dividir o lanche. Porém, havia uma dificuldade: consideravam que não sabiam escrever sozinhos. A promessa de ajuda, no entanto, foi suficiente para que realizassem seu projeto discursivo.

O menino Ped inicia nos perguntando se o nome do seu amigo Mar começava com a sílaba “ma”. A menina Thai pede ajuda para escrever a palavra “gostaria”. Ao dizermos a ela que a palavra “gostaria” começa com a letra “G”, ficou tentando lembrar a forma da letra e, em seguida, grafou a letra e perguntou se ela havia escrito a letra corretamente. Ao perguntar que letra vinha depois do “G”, para escrever a palavra “gostaria”, a pesquisadora disse: o que você acha? Que letra que vem agora? A menina grafou, então, a letra “o”. Ela continua com dúvidas para escrever essa palavra. Assim, questiona, novamente, sobre a letra que vem depois do “o”. A pesquisadora responde que é a letra “s”.

Em seguida, Ped pergunta que letra vem depois da sílaba “Ma” para escrever o nome do seu amigo (Mar), e a pesquisadora responde que é a letra “r”. Enquanto realiza suas tentativas, a menina Thai pergunta à pesquisadora se depois ela poderia escrever para sua amiga Vitória e, ao retornar para a escrita da palavra “gostaria”, pergunta se agora é a letra “t”. Nesse momento, a menina se dá conta de que é a mesma letra que é utilizada para o início da escrita do seu nome. Depois que Thai grafou a letra “t”, o seu colega Ped diz para amiga: “Agora é o ‘A’, o ‘T’ e o ‘A’”. Ao ouvir a pesquisadora pronunciar novamente a palavra “gostaria”, a menina Thai diz: “Agora é o “ia””, mas seu colega Ped questiona: “É “RIA”? Assim, sua fala leva sua amiga a refletir e a perguntar: “É o R e depois o i”? Thai escreve “gostari” e a pesquisadora pronuncia novamente a palavra “gostaria”. Ao ouvir a palavra, a criança percebe que falta a letra *a*. Seguem mais alguns trechos do diálogo:

Thai: ((coloca a letra “Q” para representar a palavra “QUE”))

[

Ped: ((pede atenção)) depois do “R” vem que letra “MARCOS”? ((ele mesmo conclui)) ah... depois do “R” vem o “L”...

P: não... vem o “C”... MAR... COS...

Ped: já coloquei... “MARCOS” ((mostra o papel com a escrita do nome “MARCO”))... ainda bem que não precisa fazer data... eu já fiz a data...

P: ((fala com Thai)) agora... “FELIZ”

Thai: FE::: FE::: FE::: ((coloca a letra “F” e pergunta)) depois é “LI”... como é que escreve a letra “LI”... “LI”...

P: “LI”... “LI”...

Ped: ((ajuda a colega)) é “L”... tia...

Thai: é tia?

P: é “L”

Ped: sabia que a minha mãe faz carta pra mim? Aí eu faço pra ela... aí eu escrevo... dou para minha vó... pro meu pai... oh... tia... como que se escreve feliz?

Thai: ((mostra para o colega o seu texto)) aqui... Fe...liz:::

Ped: ((copia a palavra “GOSTARIA” escrita por Thai))

Thai: ((olhando para a palavra que escreveu... começa a ditar as letras para o colega)) G... O... S... depois é “T”... depois é “A”... depois é o “R”... “R”...

Ped: Deixa eu ver ((pede para ver a letra “R”))

Thai: depois é o “I”... depois o “A”...

Ped: o “I” com pinguinho?

Thai: é sim...

A transcrição mostra as interlocuções entre as crianças Ped, Thai e a pesquisadora. Vimos que as crianças conversam sobre como escrever seus os textos. Fazem indagações: Que letra vem depois? Como é que escreve “li”? Como escreve feliz? O “i” com pinguinho? Depois do “L” vem o “i” de novo? Não vem? É o “L” e o “a”? É o “o”? Essas e outras perguntas foram elaboradas, pelas crianças, no decorrer do processo de produção dos textos, evidenciando o envolvimento delas na tentativa de identificar as letras adequadas para o que queriam escrever. Desse modo, há um esforço de ambas para escrever. Em nossa opinião, a motivação para escrever permanece por um longo tempo por três razões: contam com a ajuda uma das outras, contam com o auxílio da pesquisadora e querem que os colegas conheçam o que pensam.

A colaboração entre ambas pode ser verificada na busca de grafar a palavra *gostaria*. Ped, depois que viu que a colega escreveu “gos”, afirma: agora é o “t” e o “a”. Thay completa dizendo que faltava o “ia” e a pesquisadora enuncia que tem um “r” e o menino Ped conclui dizendo que é o “ria”. Enquanto Thay grafava a letra “A”, o colega diz que a letra “A” que registrou estava errada. Ela responde dizendo que grafa essa letra meio diferente. Contudo, apagou a letra e a reescreveu. Durante o registro da palavra “feliz”, conversam sobre a possibilidade de utilizar as letras “L”, “i” e “z” e, no momento da escrita dessa palavra (feliz), o menino Ped afirmou que é com dois “i” com pinguinho. Tivemos a impressão de que a criança se orientou pela pronúncia que fez da palavra no momento em que dizia o que ia escrever, pois pronunciou a palavra feliz com certo prolongamento na sílaba final (feliZZZZZZ).

Na busca de identificação da letra final da palavra “feliz”, Ped perguntou à pesquisadora se é a letra “r” e ela lhe respondeu que é a letra “z”. A criança mostrou uma palavra com “z” afixada no quadro da sala (aquele verdinho ali depois do “L”) e pergunta se é aquela letra, a pesquisadora confirma e ele mostra para a colega Thay a letra “z”, que responde: “Eu sei fazer o ‘Z’. É mais fácil do que eu pensava”. Também com relação à forma das letras, Thay, ao observar o colega grafando a letra “Q”, pergunta: “Você começa daí?”. E comenta: “Eu faço uma bolinha e coloco um tracinho”. Assim, as crianças conversam sobre suas escritas, sobre as relações sons e letras e sobre os temas de seus textos, ou seja, compartilham sentidos o tempo todo. Ao ouvir da colega a frase “Vou sentir saudades”, o colega Ped diz: “Eu também vou sentir saudades”.

Desse modo, a produção de textos proporciona interações discursivas, pois as crianças buscaram a colaboração do outro com o objetivo de desenvolver a análise das relações entre sons e letras, remeteram-se a outras situações de produção, conversaram sobre as características das letras, ensinaram e aprenderam durante o processo. Isso demonstra que, para compreender e se apropriar do conhecimento sobre sistema de escrita e das relações entre sons e letras, precisam ser oportunizadas situações, nas salas de aula, em que tenham oportunidade de conversar sobre suas dúvidas e partilhar seus conhecimentos. Precisam, ainda, de respostas para as suas perguntas em circunstâncias em que escrever faz sentido.

Como mencionado, a leitura, assim como a produção de textos, é um processo de produção de sentidos. A leitura produz nas crianças atitudes responsivas. Dessa forma, elas não ouvem ou leem passivamente enunciados alheios, se posicionam e

elaboram uma compreensão ativa e responsiva sobre os enunciados/textos. Para discutirmos essa questão, apresentamos, na sequência, um evento⁵ de leitura em uma turma de crianças na fase inicial de alfabetização.

Iniciamos com a leitura do conto *Os três porquinhos*, de autoria de Christiane Angelotti, que adaptou a história clássica de Joseph Jacobs. Na versão que lemos para as crianças, os porquinhos brincavam durante o verão, enquanto os outros animais da floresta trabalhavam para se protegerem e terem alimento durante o inverno. Quando o inverno se aproximava, decidiram fazer suas casas para se protegerem. Como é conhecido, o primeiro porquinho construiu sua casa com palha; o segundo, com madeira; e o terceiro, com tijolos. O lobo conseguiu derrubar as casas de palha e madeira, mas não conseguiu derrubar a casa do terceiro porquinho. Durante a leitura, conversamos com as crianças sobre vários elementos da história e, nesse contexto, comentamos que, depois, leríamos uma história que conta a versão do lobo sobre o que ocorreu no dia em que os porquinhos foram devorados. Vejamos um trecho desse diálogo:

Pesquisadora: e o lobo comeu pegou o segundo porquinho... mas aí... deixa eu dizer uma coisa... essa parte da história quem contou foi o terceiro porquinho... mas a gente não sabe se ele está contando a verdade... pode ser que não seja verdade... será que o lobo fez mesmo isso... aqui é o porquinho contando... depois eu vou trazer a história em que o lobo conta a história dele... a gente vai ver o que o lobo conta... porque ele conta outra história... ele diz que não fez nada disso... ele diz que é inocente...

Safira: INOCENTE:: ((com um tom muito irônico))

Dav: INO:: CENTE:: hein...((fala com tom de ironia)) HUM::: HUM::: HUM:::

Pesquisadora: você desconfia... né... então ler é isso... SERÁ::: HUM::: HUM::: Inocente... HEIN::: HEIN:::

Nesse trecho, observamos que, quando dizemos que o lobo conta a sua versão e se diz inocente, as crianças duvidam e expressam ironia. A menina Safi diz a palavra “inocente” com certo tom de ironia e deboche. Por sua vez, o menino Dav também pronuncia a palavra “inocente” com certo prolongamento e tom muito duvidoso (hum, hum, hum, inocente hein?). Em seguida, acrescentamos que ler é isso mesmo, é duvidar, questionar e se posicionar. À primeira vista, esse relato nos parece um simples

⁵ O evento faz parte dos dados produzidos por meio de uma pesquisa desenvolvida, no ano de 2018, em uma escola da Rede Municipal de Vila Velha. Nessa pesquisa, discutimos a leitura em uma perspectiva discursiva.

pronunciamento das crianças. No entanto, revela aspectos sobre o modo como as crianças dialogam com os textos. O tom duvidoso e irônico ocorre quando,

[...] no discurso do outro, sobretudo no diálogo em que um interlocutor muito amiúde repete literalmente a afirmação de outro interlocutor, revestindo-o de novo acento e acentuando-a a seu modo com expressões de dúvida, indignação, ironia, zombaria, deboche etc. (BAKHTIN, 1997, p. 195).

Nessa direção, quando dissemos às crianças que o lobo poderia ser inocente, elas repetiram a palavra “inocente” com um tom irônico e duvidoso. As palavras do outro, “[...] introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação” (BAKHTIN, 1997, p. 195). As crianças avaliaram, duvidaram e tomaram a palavra alheia para discordar e, dessa forma, ironizam, zombam, duvidam e debocham da ideia de o lobo ser inocente. É preciso destacar, nesse contexto, que o leitor não chega aos textos de mãos vazias. Vem com suas experiências e vivências. Entendemos, nesse sentido, que o fato de as crianças terem conhecido histórias, nas quais o lobo era vilão, influenciou o posicionamento delas, contrário à ideia de inocência desse personagem dos clássicos infantis.

Na continuidade da leitura, conversamos com as crianças sobre a história. Perguntamos sobre as suas opiniões com relação à atitude dos porquinhos:

Pesquisadora: o que vocês pensam sobre a atitude dos porquinhos... vocês agiriam como eles... o inverno chegando o que vocês fariam... isso... qual é a opinião de vocês...

Vitória: a minha opinião eu pensei que... se tivesse quase chegando o inverno eu ia fazer uma casa rápido... ia ficar dentro dela... eu não parava de trabalhar...

Pesquisadora: não parava de:::

[

Vitória: trabalhar...

Pesquisadora: Você ia fazer uma casa rápido... Mas você ia fazer uma casa com qual material?

Vitória: de tijolo... e::: ((para pensar)) cerâmica

Pesquisadora: É::: Mas será que você não faria o mesmo... quando a gente é criança... a gente gosta tanto de brincar... você já parou para pensar nisso... que o porquinho fez rapidinho porque ele gostava de brincar...

Vitória: eu gosto de brincar... só que quando tá chegando o inverno eu sinto muito frio... então eu ia parar um pouquinho de brincar pra eu fazer a minha própria casa...

Pesquisadora: É::: fazer sua própria casa... então você ia se precaver...

Ana Maria: eu ia fazer minha casa... é... no verão... quando ainda não tivesse frio... que aí eu já teria minha própria casa...

Pesquisadora: então... você ia fazer sua casa antes... né... mas qual é o sentimento que vocês tiveram em relação aos porquinhos...

Vitória: meu deu uma dó na hora que o lobo comeu os porquinhos...

Pesquisadora: pois é Vitória... você tinha escutado outra história que os três porquinhos... porque essa é o terceiro porquinho que conta... o que sobreviveu... se salvaram... Vocês acham que isso mesmo aconteceu...

Vitória: pra mim é uma história falsa... só para falar mal do lobo...

Pesquisadora: tem história falsa... tem notícia mentirosa... isso acontece.

Crianças: NÃO::: ((parte da turma dizia que sim e parte dizia que não))

[

Crianças: SIM::: ((parte da turma dizia que sim e parte dizia que não))

[

Pesquisadora: é, já ouviram uma história mentirosa... o que é uma história falsa...

Arthur: é quando você fala que fez... mas não fez...

A transcrição acima apresenta a posição de Vit sobre a atitude dos porquinhos. Ela diz que, se o inverno estivesse próximo, faria a sua casa com rapidez, porque não gosta de passar frio. Quando questionada sobre o material que iria utilizar para fazer a casa, disse que faria de tijolo e cerâmica. Indagada sobre as crianças gostarem de brincar, respondeu que gosta de brincar, mas pararia um pouquinho para fazer a casa. Ana, sua colega, se posicionou de maneira semelhante ao dizer que faria sua casa no verão, porque, quando chegasse o frio, teria sua própria casa. Com relação ao que aconteceu com os porquinhos, Vit disse que ficou com muita dó. Esse diálogo aponta que,

Ao ler um texto, o leitor mobiliza dois tipos de 'informações': aquelas que se constituíram em suas experiências de vida e aquelas que lhe fornece o autor em seu próprio texto. É neste sentido que a leitura é um encontro de sujeitos, enquanto tais sujeitos situados numa sociedade e por ela influenciados, mas não como resultados mecânicos de suas condições, mas como sínteses destas condições históricas e de suas ações sobre elas (GERALDI, 1996, p. 117).

Na direção do que afirma Geraldi (1996), os posicionamentos das crianças demonstram que ler é produzir sentidos e estes têm relação com a sua vida. Fazemos essa afirmação, porque observamos que as crianças demonstram considerar que dariam prioridade à construção de uma casa durante o verão para se protegerem no inverno. Esse posicionamento tem relação com o vivido, ou seja, produzem uma resposta que vai ao encontro das condições históricas e dos valores sociais considerados fundamentais para a vida, como a ideia de proteção, por exemplo. Assim, a partir de suas experiências

de vida, se contrapõem às atitudes dos personagens da história que passaram o verão brincando e, quando decidiram fazer suas casas, exceto o terceiro porquinho, fizeram suas casas com materiais frágeis como a palha e a madeira. Observamos essa questão com mais clareza, quando conversamos com elas sobre quais materiais utilizariam para fazer suas casas. Vejamos um trecho dessa conversa:

Pesquisadora: deixa eu perguntar outra coisa... eu queria ouvir de cada um de vocês... se estivessem na situação dos porquinhos... com qual material vocês fariam a casa de vocês...

Kau: de madeira...

Vit: tijolo... tijolo... a minha seria de tijolo porque aguenta...

Professora: e os meninos aqui... Dav

Dav: eu faria uma casa de ferro

Pesquisadora: então a sua casa não seria de palha... nem de madeira... nem de tijolo... seria de ferro... por que de ferro... Dav...

Dav: porque de ferro é mais duro...

É necessário destacar, na conversa acima, que a leitura é diálogo entre autor-texto-leitor. As crianças anunciam um ponto de vista com relação aos materiais utilizados para construir as casas e apresentam os mesmos e outros materiais como possibilidades para a construção de suas casas, caso estivessem no lugar dos personagens da história. Esse diálogo mostra também que há, por parte das crianças, uma análise da situação para a construção de um ponto de vista. Levando em consideração que o lobo, ao assoprar, derrubou, com facilidade, as casas construídas com palha e madeira, fizeram a opção por materiais mais resistentes como tijolos e ferro. Por isso, quando perguntamos a Dav por que escolheu o ferro, respondeu que o ferro é um material duro.

Como mencionado, lemos também com as crianças o livro chamado *A verdadeira história dos três porquinhos*, de autoria de Jon Scieszka. Nesse livro, o lobo conta a sua versão dos acontecimentos e afirma sua inocência. Tudo aconteceu, porque só queria uma xícara de açúcar para fazer um bolo para sua vovozinha. Ao chegar à casa dos porquinhos para fazer o pedido, não foi atendido por eles e, como estava resfriado, espirrou e sem querer derrubou a casa dos porquinhos que moravam nas casas de palha e madeira. Essa narrativa provocou vários posicionamentos das crianças que, acostumadas com a versão em que o lobo aparece como malvado, tiveram que lidar com a possibilidade de o lobo ter sido injustiçado. Nesse contexto, conversamos que toda

história tem mais de uma versão e, quando possível, é necessário ouvir todos os pontos de vista, ou seja, nesse caso, ouvir os “porquinhos” e o “lobo” para nos posicionarmos. Vejamos um trecho dessa conversa:

Pesquisadora: o que vocês acharam... da versão do lobo...

Vit: eu achei triste...

Pesquisadora: você achou triste...

Dav: eu gostei...

Pesquisadora: Por que Dav... por que você gostou da versão do lobo...

Dav: por causa que... que... o porco deveria ter conversado com o lobo e ter deixado ele entrar... eu acho que a história do porco é mentira...

Pesquisadora: por que... quando a gente tem uma opinião geralmente a gente tem um motivo... qual é o seu...

Dav: por causa que... essa história é muito boa::: muito boa:::

Pesquisadora: Gente... Dav acha que essa história fez uma versão muito boa... concordo com você... Davi... a história é muito boa... Rac também gosta... ela disse que também gosta dessa versão...

Rac: tem que analisar isso... será que o lobo não estava com razão...

Pesquisadora: pois é...

Vit: eu tô achando que o lobo não é mau... porque os porquinhos daquela história não é verdadeira... é por causa que o lobo só queria uma xícara de açúcar... então... eu não achei muito legal...

Pesquisadora: não entendi o final... Vit...

Vitória: eu acho... que não é a história do lobo que é falsa... é dos três porquinhos... porque são os três porquinhos que são maus... o lobo só queria uma xícara de açúcar...

Pesquisadora: só queria uma xícara de açúcar... é... o lobo mostrou bons argumentos hein... ele está convencendo vocês... estou impressionada... você acha que o lobo é muito injustiçado nas histórias infantis... explique...

Dav: eu acho... porque ele é muito zoado...

[

Risos

Pesquisadora: o que é essa expressão do Dav... zoado... o que é Dav

Dav: por causa que... por causa que... ele é muito::: muito::: zoado muito... sabe... ele... é se ferra muito por aí...

Risos

Rac: legal...

No diálogo acima, observamos que as crianças consideraram a possibilidade de o lobo ter sofrido uma injustiça. Dav diz que gostou dessa versão. Disse também que os porquinhos deveriam ter conversado com o lobo e permitido a entrada dele em suas casas. Afirma, ainda, que os porquinhos mentiram. Na mesma direção, Vit disse que

estava achando que o lobo não é mau, porque ele só queria uma xícara de açúcar. Por isso, não achou muito legal e completa dizendo que a história do lobo não é falsa. Muito peculiar é a afirmativa de Dav que, depois de questionarmos, considerou que o lobo poderia ser inocente, porque o lobo é muito “zoadado” e, quando perguntamos o significado dessa expressão, diz que “ele [o lobo] tá sempre se ferrando por aí”. Certamente, se refere às outras histórias infantis nas quais o lobo, por ser vilão, tem final trágico.

Os posicionamentos das crianças apontam que “[...] os sujeitos se constituem à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como produto desse processo” (GERALDI, 2018, p. 21). Assim, as crianças quando vivenciam relações interdiscursivas, nas quais lhes possibilitamos diálogos com textos e espaço para produção de sentidos, assumem um “partido”. Não estamos, aqui, falando de partido político, mas sim de posicionamentos das crianças com relação aos textos, aos discursos (“os porquinhos contaram um história falsa, o lobo só queria uma xícara de açúcar”, disse Vit). Ou, ainda, avaliam uma situação e constroem um ponto de vista sobre os sujeitos no mundo, conforme podemos inferir do que nos diz Dav: o lobo é muito “zoadado”, “tá sempre se ferrando por aí”.

Se o conhecimento do mundo resulta das interações discursivas, o trabalho com a leitura, mesmo na fase inicial de alfabetização, não pode ser reduzido à decodificação, ou seja, à identificação de letras, sílabas e palavras e seus correspondentes sonoros, ou à compreensão de significados, isto é, reconhecimento dos sentidos produzidos pelo autor no texto. Dessa forma, ao tomar a leitura como processo de produção de sentidos, com produção de textos, fazemos uma opção nitidamente política, cuja finalidade é contribuir com a formação de sujeitos responsivos e responsáveis. Nesse sentido,

[...] a leitura é um diálogo, que na escola se dá entre aluno e texto, mas do qual o professor não pode ser mera testemunha. Mediador de leituras, cabe ao professor um papel ativo nesse processo, perguntando, fazendo refletir, fazendo argumentar, escutando as leituras de seus alunos para com elas e com eles reaprender o seu eterno processo de ler (GERALDI, 1996, p. 117).

O conceito de alfabetização que ora discutimos e defendemos, neste texto, assume a leitura como produção de sentidos. Como mediadores de leitura, é necessário perguntar, proporcionar a construção de argumentos, escutar as leituras das crianças e com elas reaprender o eterno processo de ler. Nessa direção, a leitura e a produção de textos se configuram como produção de sentidos e produção de enunciados e, ao mesmo

tempo, oportunizam a compreensão das relações sons e letras e letras e sons e a aprendizagem de conhecimentos sobre o sistema de escrita.

Considerações finais

Em recente pesquisa (Costa, 2013), discutimos a respeito das dúvidas dos/as professores/as alfabetizadores/as sobre as possibilidades de a alfabetização se constituir como um processo de produção de sentidos por meio da leitura e da produção de textos. Observamos que é comum nos depararmos com questionamentos que expressam dúvidas em relação às possibilidades de as crianças se enunciarem por meio da leitura e da escrita na fase inicial da alfabetização, porque há uma forte crença de que “[...] as crianças só poderão escrever e ler os seus primeiros textos quando dominarem a última lição proposta pelo método e/ou cartilha ou, ainda, quando atingirem a hipótese alfabética de aquisição da escrita” (COSTA; GONTIJO, 2017, p. 421). Contudo, nossa defesa é que as crianças não precisam passar por rotinas estafantes, encher páginas e páginas de exercícios com palavras, letras e sílabas para produzirem textos, seja pelo caminho da leitura ou da produção escrita ou oral.

Na pesquisa mencionada, verificamos que, por meio da produção de textos e/ou enunciados escritos, as crianças de uma turma da fase inicial de alfabetização contaram suas histórias de vida (a ida ao Shopping, ao parque, o reencontro com pai, a viagem, a compra do presente, o desejo de realização de uma festa de aniversário, a brincadeira preferida, a experiência de ter um amigo e outros). Assim, as relações das crianças com os seus pares, com os adultos e com o mundo povoaram seus enunciados, a sala de aula, numa relação de enriquecimento mútuo de todos/as os/as participantes do processo de ensino/ aprendizagem.

Como vimos, crianças que estão iniciando o processo de aprendizagem da leitura e da escrita podem lidar com os conhecimentos sobre o sistema de escrita que ainda não dominam completamente. Dessa forma, notamos que escrevem utilizando os conhecimentos que têm sobre o sistema de escrita e, nesse contexto, se apoiam na colaboração da professora e dos colegas de turma para produzirem seus enunciados escritos. Dito de outra maneira, proporcionadas condições de produção, ou seja, tendo para quem dizer, razões para dizer e o que dizer e escolhendo a estratégia para dizer, as crianças assumem a possibilidade (mesmo sem o completo domínio da forma linguística

da modalidade de linguagem escrita) de escrever seus textos e, durante esse processo, realizam análise e reflexão da língua, isto é, ao longo da produção desses enunciados, se apropriam dos conhecimentos sobre sistema de escrita.

Para finalizar, enfatizamos que alfabetizar, isto é, ensinar a ler e a produzir textos orais e escritos, é um ato ético, ou seja, responsável. Podemos fazer escolhas menos conscientes, oriundas de determinações previamente definidas, mas isso não nos exime da responsabilidade pelos nossos atos como formadores/as de crianças. Assim, como um ato ético, político e responsável, a alfabetização está comprometida com a formação de sujeitos críticos e, portanto, com condições de participar da transformação da sociedade atual, extremamente injusta, desigual e excludente.

Todavia, para que isso se efetive, as crianças precisam ser reconhecidas como sujeitos de direitos e não como objetos. Assumindo as palavras de Bakhtin, “[...] não se pode transformar um homem vivo em objeto mudo de um conhecimento conclusivo à revelia” (BAKHTIN, 1997, p. 58). Por isso, como sujeitos, os/as pequenos/as aprendizes da linguagem escrita têm o direito de participar dialogicamente desse processo. Direito a responder, indagar, provocar, discutir, confrontar, aderir e concordar, valendo-se, para isso, da linguagem oral e escrita. Não podemos esquecer que a defesa desse direito é um legado de Paulo Freire, cujo pensamento tem sido, atualmente, rechaçado por grupos conservadores.

Desse modo, como princípio de justiça e equidade, o direito à palavra não pode continuar a ser privilégio de uma pequena parcela da sociedade. Por isso, a defesa do conceito de alfabetização que fizemos neste texto liga-se intimamente à defesa do efetivo domínio da linguagem escrita. As crianças, adolescentes, jovens e adultos das classes populares e, geralmente, abandonadas pelo poder público, necessitam de espaços dialógicos para contar suas histórias e reivindicar seus direitos. A escola, como espaço formativo e como principal instituição de acesso ao conhecimento, precisa proporcionar o domínio, pelos sujeitos, das diferentes linguagens em uma perspectiva dialógica e criativa.

Referências

ANGELOTTI, Christiane. **Os três porquinhos** (baseada na obra de Joseph Jacobs). Disponível em: [//www.qdivertido.com.br/verconto.php?codigo=24](http://www.qdivertido.com.br/verconto.php?codigo=24). Acesso em: 1 de fev. 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Coimbra: Armênio Amado, 1975.

COSTA, Dania Monteiro Vieira. **A escrita para o outro no processo de alfabetização**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória: 2013.

COSTA, Dania Monteiro Vieira; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Produção de textos e processo inicial de alfabetização. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 39, n. 4, p. 421-430, Oct.-Dec., 2017.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e Ensino: Exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, João Wanderley. Educação e Linguagem. In: SILVA, Ezequiel Theodoro; SILVA, Lilian Lopes Martin da; OLIVEIRA, Luciane Moreira de (orgs.). **Palavras Andantes: Ensino de Leitura – antologia comemorativa**, Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, ALB, 2018.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

MIDOSI, L. F. **O expositor portuguez ou rudimentos de ensino da língua materna**.

Londres: R. Greenlaw Chichester Place, 1831.

SCIESZKA, Jon. **A verdadeira história dos três porquinhos**. Rio de Janeiro:

Companhia das Letrinhas, 1993.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos das Crianças**. Portugal, 1989-1990.