

Alfabetização e letramento em uma perspectiva histórico cultural

Literacy in a cultural historical perspective

*Sônia Santana da Costa*¹

*João Paulo Godoy*²

*Wanessa Manhente*³

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar e discutir o trabalho de alfabetização e letramento, desenvolvido na perspectiva Histórico Cultural, pela Prof.^a. Dr.^a. Sônia Santana da Costa, professora no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE, unidade específica de Educação Básica da Universidade Federal de Goiás – UFG, e pelos bolsistas, licenciandos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFG, João Paulo Machado Godoy e Wanessa Cristina Manhente Rocha, durante os anos de 2015 e 2016. Este artigo apresenta parte das discussões e reflexões realizadas durante esse período. Trataremos, assim, do processo singular, multifacetado e indissociável de alfabetização e letramento por meio da tríade dialética: oralidade, leitura e escrita, enfatizando esta última, tendo como subsídios a concepção de linguagem bakhtiniana, em interface aos conceitos vigotskianos e de seus seguidores.

Palavras-chave: Ensino. Alfabetização e Letramento. Histórico cultural.

ABSTRACT

This article aims to present and discuss the work of literacy, developed in the cultural-historical perspective by the teacher PhD. Sonia Santana da Costa, teacher at the Center of Teaching and Research Applied to Education (CEPAE), specific unit of Basic Education of the Federal University of Goiás (UFG), and by the graduation students, with scholarship, from the pedagogy course of the Education College/UFG, João Paulo Machado Godoy and Wanessa Cristina Manhente Rocha during the years 2015 and 2016. This article presents part of the discussions and reflections carried out during this period. It will be discussed, in this sense, the singular process, multifaceted and inseparable of literacy by the dialectical triad: orality, reading and writing, this last one being emphasized, taking as support the bakhtinian conception of language, interfaced to the concepts of Vygotsky and his followers.

Keywords: Teaching. Literacy. Cultural-historical.

¹ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do CEPAE/UFG. E-mail: ssc444@gmail.com

² Pós-graduado em Direito da Criança e do Adolescente. Bolsista do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Inclusão e Novas Tecnologias (LaBIN) da Faculdade de Educação da UFG. E-mail: jpmgodoy@gmail.com

³ Pós-graduanda *lato sensu* em Linguagens e educação escolar, pela Universidade Estadual de Goiás. Bolsista no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), da UFG em atividades de iniciação a docência. E-mail: wanessamanhente@hotmail.com

1 Introdução

Ao ser convidada para escrever um artigo que trate sobre as implicações da perspectiva histórico-cultural para o ensino da linguagem escrita, consultei meus ex-bolsistas, graduandos em pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - UFG, que trabalharam comigo no primeiro ano do Ensino Fundamental nos anos de 2014 e 2015, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – Cepae, da UFG, se aceitariam esse desafio. A resposta foi a aceitação de imediato. Afinal, vivenciaram todas as atividades (Leontiev, 2004) desenvolvidas com os alunos nesses dois anos e, após cada aula discutíamos teoricamente, com base na abordagem histórico-cultural, sobre cada situação e atividade desenvolvida, como a aceitação e participação dos alunos nas atividades, o nível de desenvolvimento real e potencial de cada criança quanto ao desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita, as dificuldades apresentadas e os desafios a serem enfrentados, a necessidade de interação com a família, dentre outras questões. Portanto, esse artigo apresenta atividades que realizamos durante os anos letivos de 2014 e 2015, bem como parte das discussões e reflexões que realizamos.

Convergem para a produção deste texto, de um lado, a experiência e a intencionalidade de uma professora, com mais de 25 anos de magistério, de compartilhar sua *práxis*, e de outro lado, o interesse de dois jovens pedagogos, que, tendo atuado como bolsistas, vislumbram no exercício dessa produção a possibilidade de continuarem suas reflexões acadêmicas sobre o tema.

Nossa proposta de ensino da leitura e escrita parte do princípio de que a criança é um sujeito histórico e que deve ser respeitada em sua singularidade. Portanto, o trabalho com ela realizado não cabe em propostas elaboradas sem o conhecimento de quem é esse sujeito, com quem e em que contexto vive. Por isso, antes mesmo de conhecer os alunos, tomamos conhecimento de um questionário, realizado pelo setor de psicologia do Cepae-UFG, que nos fornece dados sobre cada aluno e sua família quando ingressa no Cepae. É a primeira aproximação da

realidade do aluno, que ainda é aparente, e nossa intenção é, assim como é proposto no método histórico dialético, nos aproximar cada vez mais dessa criança, refletir a cada momento sobre o seu processo de aprendizado e desenvolvimento, como ela estabelece relações com o outro, como se percebe e percebe o outro, para desenvolvermos atividades que possam contribuir com o seu desenvolvimento integral, ou seja, por meio da leitura, escrita, música, roda de conversa, brincadeira, filmes, dentre outros, oferecer possibilidades para que a criança consiga falar, pensar, agir de modo crítico e reflexivo, consiga se relacionar de forma afetiva e respeitosa, consiga se autorregular para atender aos seus objetivos e necessidades.

Por isso aqui trataremos do processo singular, multifacetário e indissociável de alfabetização e letramento por meio da tríade dialética: oralidade, leitura e escrita, enfatizando essa última, tendo como subsídios a concepção de linguagem bakhtiniana, em interface aos conceitos vigotskianos e de seus seguidores.

Em nossa proposta de ensino, a concepção de linguagem bakhtiniana é estabelecida por meio de uma carta que nos coloca em contato com os alunos antes mesmo do primeiro encontro presencial da professora e bolsistas com as crianças. Antes do início das aulas, cada criança recebeu em suas casas, por correio, uma carta que lhe desejava boas-vindas à escola (figura 1).

Figura 1 – Fragmento da carta enviada pelos professores aos futuros alunos



Fonte: arquivo da prof^a Sônia Santana da Costa e do CEPAE

Por meio da carta assumimos a concepção de linguagem Bakhtiniana, que privilegia a interação entre sujeitos, característica distintiva desta concepção. Na carta, nós, professores, nos colocamos no lugar das expectativas das crianças e nos apresentamos a elas, falamos sobre a escola e das várias atividades que poderíamos fazer juntos. A escrita é capaz de incitar respostas das pelas crianças, elas são chamadas a assumirem uma posição responsiva (BAKHTIN, 1992a), principalmente quando são perguntadas: “E você, o que acha disso?”. Segundo Bakhtin (1992a), a ação responsiva entre parceiros na comunicação – e ele alerta sobre a diversidade de possibilidades de ativismos do falante no ato da comunicação – tem neste caso, ação responsiva de efeito retardado, pois só foi respondida no primeiro dia de aula, durante a roda de conversa.

Nesse contexto, o diálogo, como princípio constitutivo da linguagem (BAKHTIN, 2010), possibilitou a troca de ideias, as apresentações de cada um, a contação de histórias e experiências das crianças em instituições de Educação Infantil, mas, a carta foi o assunto preferencialmente tratado. A resposta a ela também veio no abraço do primeiro encontro e na atividade de escrita em que as crianças responderam às perguntas feitas na carta e o que sentiram ao recebê-la. A linguagem, assim, é ação e relação para e com o outro. Bakhtin (2010, p. 272) nos esclarece:

o próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. [...] Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes - dos seus e alheios - com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.

A interação dialógica descrita por Bakhtin (2010), que aponta a dinâmica enunciativa que pressupõe a fala, a escuta e a resposta, apresenta uma das fundamentações teóricas que subsidiam nossa prática em sala de aula. Nesta, não é só o professor que tem direito à fala, a ele também cabe a escuta dessa criança que tem sido tão pouco ouvida (COSTA, 2009). Como afirma Bakhtin (1992b, p. 113) “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”.

Esta estrutura Bakhtin definirá como gêneros do discurso. Nas palavras de Bakhtin (2010, p. 261), “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”. Para ele,

até no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas (a comunicação cotidiana também dispõe de gêneros criativos). Esses gêneros nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. [...] Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia do processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 2010, p. 282, 283).

Assim conceituado, a carta dos professores são elos entre enunciados relativamente estáveis a outros já existentes, mas (re)elaborados conforme a esfera social determina o uso da língua. A estabilidade dos enunciados é garantida por suas características composicional, estilística e temática. O tema, quer dizer a especificidade do assunto tratado na carta assume o caráter irrepitível e único do

enunciado, enquanto sua estrutura composicional confere-lhe a forma em que se organiza: local e data, vocativo, texto, despedida e a assinatura, as próprias regras que normatizam a língua. A estrutura também define a escolha dos recursos lexicais e fraseológicos que rege este gênero, denominado de estilo geral, mas também de estilo individual que flexibiliza e modifica.

A carta, além do estabelecimento do primeiro contato com as crianças, teve também como objetivo oferecer elementos estruturais que seriam utilizados no gênero bilhete, um dos gêneros que trabalhamos no primeiro ano. Após a discussão da carta, a criança, que ainda não tem domínio da leitura e escrita, é convidada a grafar no papel a sua resposta à carta. Todo o processo efetivado de envio da carta, de discussão sobre o que será realizado na escola, teve também como objetivo instigar na criança a necessidade de resposta à carta.

Conforme Vigotski (2001, p. 315),

A afirmação segundo a qual a motivação antecede a atividade é correta não só em relação ao plano ontogenético, mas também a cada conversação, a cada frase. Cada frase, cada conversa é antecedita do surgimento do motivo da fala: por que eu falo, de que fonte de motivação e necessidade afetivas alimenta-se essa atividade. [...] Na linguagem escrita nós somos forçados a criar a situação, ou melhor a representá-la no pensamento.

Assim, a fala concedida a todos auxilia a criança a organizar o pensamento. De acordo com Bakhtin (1992b, p. 121), “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situada no meio social que envolve o indivíduo”. O grupo oferece elementos que auxiliam a criança a objetivar o seu pensamento por meio da escrita.

Nesse processo, foram criadas várias situações que a encorajam para a escrita. A criança percebe na parede as letras do alfabeto, letras de música, poemas, trava-línguas, assim como o contexto social lhe apresenta, desde pequena, o texto escrito em diversas formas e situações, pois vivendo em uma sociedade letrada, ela percebe ou pode ser orientada a perceber que a utilização desses signos pode ajudá-

la a comunicar seu pensamento. Conforme Luria (2006, p. 144), “A escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação”. Assim, a criança precisa da mediação do professor para compreender a materialidade da língua, como se organiza a escrita. Para isso ela também pode dispor do auxílio do colega que tem maior domínio da leitura e escrita nesse processo.

A mediação do conhecimento historicamente elaborado por parte do professor e o auxílio do colega que possui maior domínio naquele tipo de atividade é tão fundamental para o processo de aprendizado que Vigotski (1991, 2001) propôs o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal como forma de se compreender o que a criança consegue realizar sozinha, que está em seu nível de desenvolvimento real e o que ela consegue realizar com ajuda, que está em seu nível de desenvolvimento potencial. Assim, o que hoje a criança consegue resolver com ajuda, amanhã poderá resolver sozinha. Nossos alunos são orientados a perceber o colega como alguém que pode ajudá-lo ou que pode precisar de sua ajuda. Procuramos desta forma, estabelecer um ambiente escolar de companheirismo e apoio mútuo, atitudes que vão ao encontro de nossa compreensão de homem e sociedade. Portanto, na contramão da perspectiva do conhecimento que estabelece a competição e o individualismo.

No início do processo da escrita, as letras, desenhos e números se juntam para formar uma ideia que é lida pela criança como sendo a expressão de seu pensamento. À medida que a criança acompanha a leitura do professor, que vê como se escreve a palavra que ela solicitou, que imita a escrita do colega – e Vigotski (2001, p. 331) considera que a imitação “é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento” – a criança, com o auxílio do outro, vai se apropriando do código linguístico que dá significado e sentido ao que ela deseja dizer por meio da escrita.

Para Smolka (2012, p. 95),

a alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação

com o outro pelo trabalho da escritura - para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre um interlocutor.

O que propomos para nossos alunos, é que a escrita seja significativa, que se constitua como uma necessidade. Nesse sentido, concordamos com Bakhtin (2010, p. 301) quando ele afirma que

Desde o início, [...], o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta.

Nesse sentido, nossa proposta de escrita não se atém à escrita de sílabas apresentadas fora da palavra e esta fora do texto de modo que implique a perda de sentido. Quando apresentamos os constituintes menores da palavra (letras e sílabas) o fazemos dentro de um contexto explicativo de como a palavra é formada, durante a escrita de um texto ou por meio de jogos e brincadeiras, como relataremos posteriormente.

Ao escrever, a criança o faz com intencionalidade, mesmo que sejam desenhos ou letras agrupadas de modo estranho, mas que, para a criança, fazem sentido. Quando uma criança escreve, mas o outro não consegue ler, ela começa a sentir um conflito cognitivo, porque ela, a criança, quer que o outro leia seu texto. Aprender a ler e escrever passam a ser uma necessidade da criança. Então ela pergunta: o que está escrito aqui? Como se escreve tal palavra? E ao perceber como o adulto ou colega escreve, ela os imita e nesse processo, com a mediação do outro, apreende

como se lê e escreve.

Em nossa práxis alfabetizadora, assumimos que, em qualquer processo enunciativo, é preciso que exista interesse, vontade de interagir, sendo este considerado o ponto de partida, a força motriz de todo o processo (Luria, 1994, p. 62). Chamada de motivo ou motivação para alguns autores socio-históricos (Luria, 1994; Vigotski, 2001), a necessidade da interação é pressuposto, inclusive, para que a consciência inicie a elaboração do que se quer dizer ou se abra para a possibilidade de entender o que se está lendo.

Vigotski afirma que

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 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 pode ter para ele (VIGOTSKI, 2001, p. 314-315).

Compreendemos que caberá ao professor a tarefa de fazer com que os alunos sintam necessidade de escrever e ler. Vigotski (2007, p. 143) afirma que “O ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessários à criança”, “a leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite”. Tal necessidade para a escrita surge a partir das relações cotidianas que os educandos estabelecem uns com os outros e com as pessoas que os cercam.

Para dar um exemplo, no ano de 2015, após os primeiros meses de aula, uma criança saiu da escola porque ela e sua família passariam a morar em um bairro distante. As demais crianças ficaram chateadas com isso, já que o colega mostrou ser uma criança sociável, alegre, e exercia liderança perante o grupo. Após alguns dias de sua partida, sugerimos, então, que escrevêssemos um bilhete para o colega, sendo que ficaríamos pessoalmente encarregados de entregá-lo. Nele, vislumbrávamos contar ao colega sobre os nossos sentimentos, e estabelecer, à distância, contato com ele.

Foi notável o interesse das crianças nesta proposta de escrita. As crianças

sugeriram como escrever e o que escrever para o Yuri e, para isso, levantavam o dedo, disputando o uso da palavra, tendo sido necessário ao professor realizar uma mediação que possibilitasse a negociação do que seria dito. O bilhete resultou no que se segue:

Figura 2 – Bilhete para Yuri

Goiânia, 05 de maio de 2015.

Olá Yuri, tudo bem?

Nós gostamos de você! Estamos com saudades porque você saiu da escola. Se você voltar para nossa escola ficaremos felizes. Você pode vir nos visitar um dia?

Nós estamos estudando sobre o Patinho Feio. Quando você ficar mais velho pode fazer faculdade aqui¹.

Fonte: acervo da Prof^a. Sônia e CEPAE

Durante a produção, ressaltamos a estrutura do gênero em estudo (data, vocativo, assunto, despedida, assinatura), explicando a razão de ser de cada um deles, na ordem em que eles iam aparecendo na escrita. As crianças, desta forma, iam se apropriando da estrutura característica do gênero bilhete, no momento mesmo em que, interessadas pela escrita, interagiam com o colega. O interlocutor, apesar de ausente, se fez fortemente “presente” quando escrevemos o texto, o que foi fundamental para a elaboração das ideias.

Entregamos o bilhete e as produções para a família da criança, e, após algumas semanas, a criança voltou à escola com sua mãe para fazer uma visita à turma. Desta forma, as crianças perceberam que a escrita é direcionada a alguém e tem uma razão de ser, neste caso, essa percepção se efetivou, quando o colega aceitou o convite das crianças e foi até à escola. Neste contexto, entendemos que a atividade se inseriu dentro da nossa proposta de trabalho com gêneros, pois houve uma atitude responsiva por parte do interlocutor, fazendo as crianças avançarem na compreensão da função social da escrita.

Nem sempre, no entanto, conseguimos suscitar o interesse das crianças. Por exemplo, após termos trabalhado com um livro literário, propusemos que as crianças escrevessem para o jornal do Cepae, o “Folhinha Aplicada”, convidando as crianças a conhecerem esta obra. A atividade estava dentro da nossa proposta de trabalho a partir de gêneros discursivos, mas houve desconcentração e desinteresse de diversas crianças no momento de elaboração da escrita individual. Refletindo sobre isso, posteriormente, sentimos que deveríamos ter, primeiro, trabalhado melhor a compreensão do gênero que estavam a escrever, no caso, “carta ao leitor”, pois a escrita das crianças revelou que algumas delas não haviam se apropriado dos seus elementos e da sua função. Poderíamos ter, nos jornais anteriores, explorado com as crianças, a seção de cartas de leitores que sugerem livros, e até mesmo lido algum livro sugerido na seção, com a turma, para, após refletir com as crianças sobre essa experiência, pedir que as mesmas escrevessem a sua primeira carta do leitor.

A despeito de todas as atividades serem planejadas, de justificarmos teoricamente o porquê de sua realização, é fundamental a reflexão após a sua concretização. O que nos mostra que a realidade é mais ampla que a teoria, porque a ação do outro (alunos, professores), a resposta dada pelos alunos é que fornecerá a dinâmica sobre nosso trabalho, apontando assim para a importância de nos tornarmos pesquisadores de nosso fazer.

Assumimos desde o início do processo de alfabetização e letramento a produção de textos pelos educandos, uma vez que a palavra isoladamente não guarda consigo um pensamento, é menor que uma unidade discursiva – a não ser, é claro, se inserida dentro de um contexto específico. Já afirmou Luria (1994, p. 53-54) que

a palavra isolada, que pode significar um objeto ou formular um conceito, ainda não pode exprimir um evento ou uma relação, formular um pensamento, e que, para exprimir um pensamento, é necessária a conexão de várias palavras ou um sintagma, que cria uma oração integral ou enunciado. [...] A palavra bosque designa um conceito nítido - uma reunião de árvores; a palavra arder sugere certo estado, mas apenas a combinação (sintagma) o bosque está ardendo

exprime todo um acontecimento, formula um pensamento.

O processo de aquisição da leitura e escrita ocorre em um movimento em que a palavra é percebida em seu significado, em seu sentido e também em seus constituintes menores que voltam a ser vistos na totalidade da palavra na frase e no texto. Sendo assim, concordamos com Soares (2004, p. 14) quando afirma que

dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

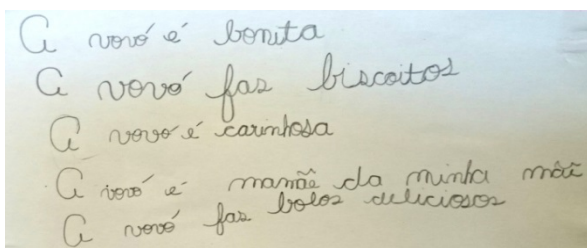
Além desse aspecto, quando a leitura e escrita de textos ocorrem com a explicitação da estrutura textual conforme o gênero discursivo trabalhado, a criança aprende a organizar o seu texto conforme esse gênero.

Para exemplificar, recebemos em nossa sala, no meio do ano, uma criança vinda de outra escola. Sua chegada coincidiu com a chegada de alguns dicionários na sala de aula. Propusemos para todos, após a utilização e explicação do que é e para que serve o dicionário, uma atividade de escrita de definições de algumas palavras, para exposição em sala. Esta criança escolheu a palavra avó para escrever o seu significado (figura 3), o texto da criança expressou uma concepção de alfabetização baseada na escrita de palavras e frases, o que limitava sua escrita de textos, como lhe era apresentada pela professora da outra escola e as atividades lá propostas.

Por outro lado, os textos das crianças que trabalharam desde o início do ano por meio de gêneros discursivos, sendo instigadas a comunicar seus pensamentos,

demonstraram, embora alguns ainda estivessem truncados, que haviam apreendido os elementos do gênero em questão e buscaram elaborar seu próprio texto, seu próprio discurso, conforme as figuras 4 e 5.

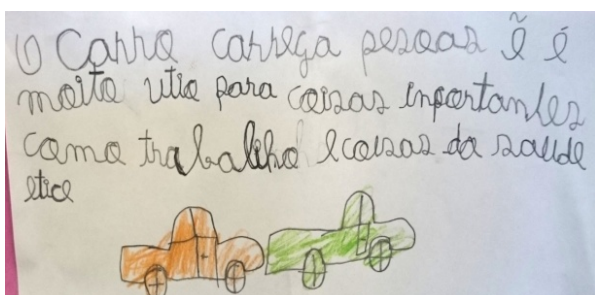
Figura 3 – definição da palavra vovó



A vovó é bonita
A vovó faz biscoitos
A vovó é carinhosa
A vovó é mamãe da minha mãe

Fonte: acervo da Prof.^a Sônia e CEPAE

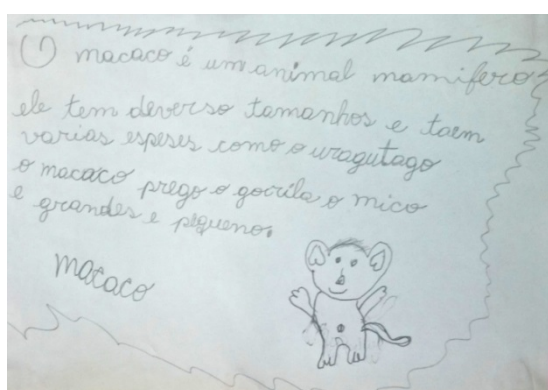
Figura 4 – Definição da palavra “carro”



O carro carrega pessoas e é muito útil para coisas importantes como trabalho e coisas da saúde etc.

Fonte: acervo da Prof.^a Sônia e CEPAE

Figura 5 – Definição da palavra “macaco”



O macaco é um animal mamífero ele tem diversos tamanhos e tem várias espécies como o orangotango o macaco preto o gorila o mico e grandes e pequenos macacos

Fonte: acervo da Prof.^a Sônia e CEPAE

Smolka já alertava neste sentido que (1989, p. 95) “a escola ensina palavras isoladas e frases sem sentido e não trabalha com as crianças, no ano escolar da alfabetização, o ‘fluir do significado’, a estruturação deliberada do discurso interior pela escritura”. A criança organizará e exporá o seu pensamento conforme o contexto escolar lhe orienta.

Se a criança tem como modelo livros ou cartilhas que apresentam frases em detrimento de textos, por entender que nos anos escolares iniciais ela aprenderá mais fácil por meio de frases, a escrita pode até atender à norma padrão, mas teremos como resultado frases prontas, conforme um modelo, porque a palavra é proveniente de um “estoque social de signos disponíveis, a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais” (Bakhtin, 1992b, p. 113).

Segundo Bakhtin (1992b, p. 114), “a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação”. Isto quer dizer que a ideia não está pronta e acabada na consciência, ela só se concretiza, efetivamente, através da enunciação, que se complexificará conforme o grupo social a quem se destina e o arcabouço de signos de que dispõe.

Promovemos em sala de aula momentos em que os alunos pudessem se expressar por meio da oralidade antes de realizarem uma produção escrita sobre determinado assunto, pois acreditamos que, assim, a criança torna mais claro, para ela mesma, o que quer dizer, elas objetivam o pensamento por meio da fala. A fala da criança e do outro auxilia na elaboração e reelaboração das ideias e compreensões das crianças. Como afirma Bakhtin (1992b, p. 112), “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação”.

É neste sentido que compreendemos a afirmativa de Luria (1994) de que “a codificação do pensamento no enunciado verbal tem importância decisiva tanto para a transmissão da informação a outra pessoa, quanto para precisar a ideia para o

próprio falante” (LURIA, 1994, p. 72).

Vigotski (2001, p. 445) afirma que a linguagem interior “não deve ser vista como fala menos som, mas como uma função discursiva absolutamente específica e original por sua estrutura e seu funcionamento” e que há uma aparente “fragmentação e o abreviamento da linguagem interior em comparação com a exterior” (VIGOTSKI, 2001, p. 446), o que faria com que a linguagem interior, “mesmo gravada em um fonógrafo, seria [fosse] abreviada, fragmentária, desconexa, irreconhecível e incompreensível em comparação com a linguagem exterior” (VIGOTSKI, 2001, p. 446). Este autor soviético afirma que “a passagem da linguagem interior para a exterior não é uma tradução direta de uma linguagem para outra, não é uma simples incorporação do aspecto sonoro ao aspecto silencioso da fala” (VIGOTSKI, 2001, 473-474), mas uma verdadeira reestruturação da linguagem, de modo a que se possa concluir que o pensamento não se “exprime” em palavra: em verdade, nela se realiza (VIGOTSKI, 2001, p. 479).

Essa compreensão vigotskiana é particularmente importante, porque desvela o desafio da construção do discurso escrito pelas crianças, já que não é simplesmente “por no papel o que se pensa”. Por isso, antes de qualquer atividade escrita, propiciamos momentos em que a verbalização do pensamento possa ocorrer. Quando a criança externaliza seu pensamento por meio da fala, ela passa a utilizar artigos, pronomes, conectivos, que dará sentido ao texto, o que poderá facilitar sua organização do pensamento no momento da escrita.

Luria (1994) afirma que o enunciado escrito é o mais aprimorado e complexo dos enunciados. Quando conversamos com alguém sobre determinado assunto (enunciado dialógico falado), não utilizamos a complexidade do enunciado escrito, uma vez que o diálogo pressupõe que os interlocutores “conheçam o assunto que, como vimos, permite uma série de abreviações na linguagem falada e, em determinadas situações, cria juízos puramente predicativos” (VIGOTSKI, 2001, p. 454), e pressupõe também “a percepção visual do interlocutor, de sua mímica e seus

gestos, bem como a percepção acústica de todo o aspecto entonacional da fala” (VIGOTSKI, 2001, p. 454), o que permite uma “compreensão a meias palavras” (VIGOTSKI, 2001, p. 454).

Na roda de conversa predomina o diálogo, os assuntos abordados geralmente fazem parte do universo da infância e a presença do interlocutor, a utilização de gestos e entonações permitem a ocorrência de algumas abreviações (BAKHTIN, 1992b; LURIA, 1994; VIGOTSKI, 2001). O diálogo por meio da fala é mais complexo que o diálogo interior, mas não tão complexo quanto o enunciado escrito, o que torna necessária a mediação do professor para que a fala ofereça elementos para esse tipo de enunciado. Por exemplo, se estivermos discutindo sobre uma história e a atividade escrita exigir elementos estruturais da narrativa de histórias tradicionais, durante o diálogo discutiremos: onde a história aconteceu, quem eram os personagens, quais foram as situações de conflito, como eles foram resolvidos, como a história terminou; elaboraremos questões que ao serem respondidas pelo grupo poderão ser utilizadas durante a escrita. Dessa forma oferecemos à criança a oportunidade de, na oralidade, apreender a sequência tipológica da narrativa do gênero textual histórias infantis tradicionais e assim, antecipar, organizar e preparar para o enunciado escrito.

Durante as rodas de conversa, percebemos que algumas crianças ainda têm dificuldade no domínio dessa forma de expressão, não se dando conta de que precisam “explicar mais” para serem efetivamente entendidas, por exemplo, quando uma criança, ao contar para o grupo o que fez durante o final de semana, disse que “ele e Marília foram...”, oportunidade em que intervimos perguntando: “Mas quem é Marília? Explique para mim, João, Wanessa e seus colegas, nós não a conhecemos”, ou quando outra criança disse “Então eu fui assistir e fiquei assistindo um tempão”, momento em que dissemos: “Assistiu o quê? Diga aos seus colegas, lembre-se de que nós não estávamos lá com você!” Acreditamos que a mediação nesse sentido colabora para o desdobramento da linguagem interna para a fala dialógica e auxilia na

posterior linguagem escrita, pois permite a internalização do interlocutor, característica do discurso escrito. De acordo com Vigotski, este

é um discurso feito na ausência de interlocutor. Por isso é um discurso desenvolvido ao máximo, nele a decomposição sintática atinge o apogeu. [...] Por isso, comparado ao discurso falado, o escrito é, neste sentido, maximamente desenvolvido e uma forma de discurso sintaticamente complexa na qual, para enunciar cada pensamento isolado, precisamos empregar muito mais palavras do que se faz com a linguagem falada. [...] A linguagem escrita é a forma de linguagem mais prolixa, exata e desenvolvida. Nela temos de transmitir por palavras o que na linguagem falada se transmite por entonação e pela percepção imediata da situação (VIGOTSKI, 2001, p. 452 e 456).

Por outro lado, momentos de conversa, sejam individuais ou coletivas, permitem que os alunos, sob a mediação do professor, construam significados, o que torna evidente uma importante contribuição de Bakhtin (2010, p. 294) sobre o enunciado: “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros”. Ou seja: somos repletos de “palavras” dos outros; nosso discurso é permeado por vozes sociais, mais que isso: é construído a partir delas. Por isso,

Por mais monológico que seja o enunciado (por exemplo, uma obra científica ou filosófica), por mais concentrado que esteja no seu objeto, não pode deixar de ser em certa medida também uma resposta àquilo que já foi dito sobre dado objeto, sobre dada questão, ainda que essa responsividade não tenha adquirido uma nítida expressão externa [...]. Porque a nossa própria ideia - seja filosófica, científica, artística - nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros [...] (BAKHTIN, 2010, p. 298).

Figura 6 – Roda de conversa



Fonte: acervo da Prof.^a Sônia

Ao assumirmos a verbalização como a concretização do pensamento, precisamos considerar a natureza específica do discurso interior, que, de acordo com Vigotski, é desconexo e incompleto, predicativo, tem sintaxe abreviada, predominância do sentido sobre o significado, e há aglutinação de palavras e integração de sentidos (VIGOTSKI, 2001). Por isso, o processo de elaboração da escrita da criança, inevitavelmente, revelará truncamentos, omissões, aglutinações, segmentações que serão minimizados à medida que, pela mediação do professor e colegas, a criança aprenda a externalizar de modo coerente o pensamento por meio da fala e da escrita. Vigotski afirma:

Não resta nenhuma dúvida de que a passagem da linguagem interior para a exterior não é uma tradução direta de uma linguagem para outra, não é uma simples incorporação do aspecto sonoro ao aspecto silencioso da fala, não é uma simples vocalização da linguagem interior, mas a reestruturação da linguagem, a transformação de uma sintaxe absolutamente original, da estrutura semântica e sonora da linguagem interior em outras formas estruturais inerentes à linguagem exterior. (...) A passagem da linguagem interior para a exterior é uma complexa transformação dinâmica - uma transformação da linguagem predicativa e idiomática em uma linguagem sintaticamente composta e compreensível para todos (VIGOTSKI, 2001, p. 473-474).

Desta forma, é preciso que o professor entenda que o processo de compreensão da língua escrita envolve, por parte da criança, a tomada de consciência

de elementos que, na linguagem interior, estão subentendidos. Tal como o homem das cavernas, que poderia emitir uma só palavra, “tigre”, significando “vamos atacar aquele tigre!”, a criança repete ontogeneticamente a filogenia da linguagem, sendo diversas as implicações disso no processo alfabetizador. Por exemplo, observou-se que “a criança toma consciência das palavras concretas (substantivos) antes das palavras que especificam ações ou qualidade e que é mais difícil ainda a separação e tomada de consciência de palavras auxiliares como as preposições e conjunções” (COSTA, 1997, p. 49).

Observamos que estas especificidades do aprendizado da língua falada se repetem na escrita. Muitas crianças, por exemplo, escrevem frases como “dia bonito”, e quando vão ler, falam: “o dia hoje está bonito”, como se as omissões não estivessem ali. O processo de tomada de consciência dos elementos coesivos, não raro, é acompanhado de tentativas de escrita como em “O lhei para ela”, em que a inicial “o” do verbo foi segmentado pela criança, revelando que a mesma está buscando dar sentido aos artigos, tentando compreendê-lo. No caso das omissões, a tomada de consciência de que a escrita precisa conter a fala desdobrada, e que, em muitos casos, é preciso “falar devagarinho” para escrever, conversar com a criança sobre o que ela queria escrever e mostrar como se escreve, incentivar as crianças a relerem suas produções, estas são algumas das variadas formas de mediações que podem ajudar a criança em sua escrita.

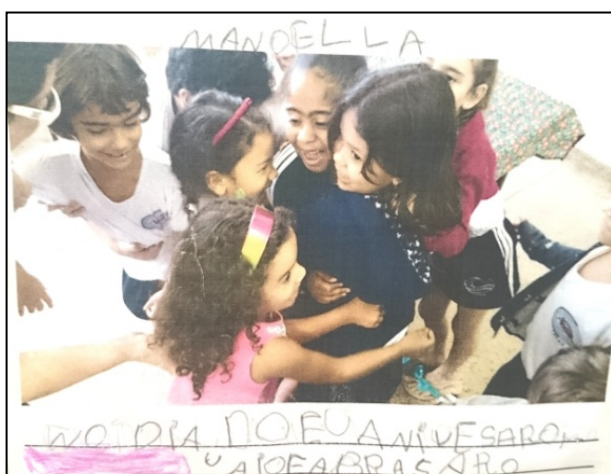
Quando os estudantes das licenciaturas ou mesmo professores de outras escolas adentram as portas de nossa sala de aula e observam o abecedário grudado ao redor do quadro-negro e famílias silábicas pregadas na parede, não raro eles se espantam, e nos perguntam se utilizamos o “método tradicional” de alfabetização. Tal questionamento é compreensível, haja vista que as discussões teóricas sobre os “métodos” estabelecem uma divisão radical entre “métodos globais” e “métodos fônicos” ou “silábicos”, havendo uma tendência a considerar “tradicionais” os segundos e “inovador” o primeiro.

Assumimos, conforme dito, a escrita de textos em gêneros discursivos desde o início do processo alfabetizador, pois só eles fazem sentido, no que diz respeito à interação (são unidades discursivas). Isto, no entanto, não nos autoriza a negligenciar os elementos menores que constituem a língua, as sílabas e letras.

É grave negligenciar o estudo dos constituintes menores da língua. Compreendemos, conforme alguns autores, como Soares (2015) e Carvalho (2015), que o processo de codificação/decodificação é fundamental no processo de aquisição da leitura e escrita e deve ser explicitado pelo professor em sala de aula a partir de uma situação em que a explicitação se faça necessária.

É por isso que fixamos um abecedário com diversas palavras que estão o ano todo ao redor do quadro, e com as quais trabalhamos, seja com jogos, brincadeiras, ou mesmo lendo-as com as crianças. Por várias vezes, no processo de escrita – de um bilhete, carta, lista, ou qualquer outro gênero discursivo – sentamos junto à criança e ajudamo-la a refletir sobre a escrita. Após dialogar com ela sobre o que está pensando em escrever, lembrando-a do seu interlocutor, a criança pergunta: “Como é que se escreve ‘bo’?” (querendo escrever “boneca”, por exemplo), e nós perguntamos: “Como você acha que se escreve?”, e então a criança diz: “O?”, “Isso, muito bem, tem a letra O! Mas tem uma letrinha antes que faz ‘bo’”, e, se a criança hesita ou responde equivocadamente, lembramo-la de uma forma fixa: “como o ‘bo’ de bola, olha lá” (mostrando o desenho na parede para que a criança aprenda a consultar as informações disponíveis), e logo a criança responde: “O b!”.

Figura 7 – Criança produzindo legenda de fotos.



No dia do meu aniversário os amigos me abraçaram

Fonte: acervo da Prof^a. Sônia e CEPAE

A imagem apresenta um momento de interação em que a criança recebeu ajuda para escrever “No dia do [m]eu aniversar[i]o” e “abras[ç]aro[am]”, e na parte “UAIOE”, escreveu sem ajuda, querendo dizer “os amigos me”

Smolka também afirma que é importante ler para a criança o que ela escreveu, ou mesmo pedir que ela leia. Isso pode fazê-la perceber “que não escreveu o que pretendia escrever, que falta algo mais para que um “ao” signifique “pato”, por exemplo” (SMOLKA, 2012, p. 102). Usamos esse recurso com parcimônia, tomando sempre o cuidado de não corrigir todos os erros numa intervenção, pois isto pode deixar a criança insegura para a escrita.

Trabalhamos também a consciência fonológica por meio de jogos e brincadeiras. Seguindo recomendação de Vigotski, que afirma que é preciso trabalhar a leitura e escrita em situações de brinquedo (VIGOTSKI, 2007, 144-145), buscamos em nossa prática inserir jogos como “dominó de palavras”, “bingo de palavras”, “brincadeira de rimas”, “forca”, dentre outros jogos que favorecem a reflexão metalinguística, pela possibilidade que nos dão em refletir sobre sílabas, letras e palavras isoladas. Usamo-los em diversos momentos do nosso trabalho pedagógico, alcançando, quase sempre, o interesse das crianças. Fazemos isto em sala de aula e também em atendimentos individuais ou em pequenos grupos, fora do nosso horário de aula.

Procuramos, assim, possibilitar às crianças oportunidades de fala, de gestos, de interações que lhes permitam externalizar seu pensamento e seu modo de ser. Da mesma forma oferecemos textos, conforme os gêneros estabelecidos para aquele ano escolar, para que a criança leia, se deleite, se posicione, concorde ou conteste, se

aproprie de sua estrutura e assim tenha elementos para construir a sua escrita, tenha vontade e necessidade de fazê-lo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. (Trad. feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira; revisão da trad. Marina Appenzeller). – São Paulo: Martins Fontes, 1992 a. – (coleção ensino superior).

_____. (V. N. VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia de Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6ª. ed. São Paulo: Hucitec, 1992 b.

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 5ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. (V. N. VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

COSTA, Sônia Santana. *Dialeiticidade em sala de aula: uma leitura sobre o processo de construção de escrita a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal*. 1997. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEONTIEV, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Trad.: Rubens Eduardo Frias. 2ª. Ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, Alexander Romanovich. *Curso de Psicologia Geral: Linguagem e pensamento*. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994. v. 4.

_____. e LEONTIEV Alexis N. *Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. 10ª Ed. São Paulo: Ícone, 2006. (Coleção educação crítica).

SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, nº 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em 27 jul. 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. LÚRIA, A. R e LEONTIEV, A. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Ed. Moraes. 1991

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo - SP: Martins Fontes, 2001. (Col. Psicologia e Pedagogia).

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução José Cipolla Neto. et al. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Recebido em agosto de 2016.
Aprovado em Novembro de 2016.