



A TEORIZAÇÃO DA VIDA VIVIDA PELA LINGUAGEM POR UM ALFABETIZANDO

Fabiana Giovani 1¹

Nelita Bortolotto 2²

Eixo temático: 8 Alfabetização e modos de aprender e de ensinar

Resumo: Pontuamos, neste trabalho, implicações do mundo da vida (atos cotidianos) e da cultura (práticas sociais) pela perspectiva da criança na altura de experiências discursivas, ao abraçar instâncias formais de ensino. A abordagem dialógica da linguagem de que trata Bakhtin e seu Círculo e o paradigma indiciário de Ginzburg são referências para as reflexões aqui movimentadas, abrindo vias à escuta da voz da criança, no que esta tem a dizer – e diz. Analisa-se a vivência de Lucca quando desafiado à escrita de poema, conhecimento mobilizado na esfera escolar e fora dela. Ao ver-se diante de embate de vozes (sua professora, sua mãe-pesquisadora, autores de livros (escrita), narrativas orais), o alfabetizando se posiciona discursivamente diante do outro pela memória da vida vivida no grande tempo, teoriza sobre o gênero em aprendizagem, seguindo e revertendo regras pelo critério da sua compreensão criadora da relação dialógica.

Palavras-chaves: Alfabetização; Criança; Escrita; Gênero do discurso; Círculo de Bakhtin

Introdução

Talvez seja oportuno reforçar que ainda hoje, em muitas escolas do país, encontramos eventos em que não se produz textos pelos quais o sujeito possa se comprometer com a sua palavra. As propostas de escrita acabam correspondendo muito mais a um simulacro desse ato, impulsionando o exercício enganoso do que é o real do acontecimento social dessa prática humana. Um esforço docente enviesado pela crença de

¹ Professora Colaboradora do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Líder do Grupo de estudos bakhtinianos do Pampa (GEBAP); pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa (NEPALP), do Núcleo de estudos em Linguística Aplicada (NELA) e do Grupo de estudos de alfabetização (GRUPA). E-mail: fabiana.giovani@ufsc.br

² Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/CED/UFSC). Pós-doutorado pelo Instituto de Estudos da Linguagem (UNICAMP/Campinas/São Paulo). Líder do Grupo de Pesquisa Alfabetização e Ensino de Português (CNPq); Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa – NEPALP/CED/UFSC. E-mail: nelbortolotto@gmail.com

que a imitação, a cópia por si só do dizer do outro (no caso o professor) poderia sustentar o acesso ao conhecimento da escrita em sua complexidade. Uma espécie de “escrita-treino” que forneceria ao estudante certo arcabouço estrutural a ser preenchido com enunciados pré-estabelecidos, circunscritos ao circuito de falas desencadeadas, em sala de aula, com fim escolar. Um falso ideal de procedimento com vistas ao uso social futuro.

Como atesta Bortolotto (2001) em pesquisa realizada em classes de alfabetização, comumente, uma espécie de arquétipo é disponibilizado à criança para torná-la capaz unicamente de reproduzir algo semelhante ao visto, ao exercitado em escritas exemplares (simulacro). Contudo, o que é desencadeado leva ao malogro desse propósito professoral se o mesmo visava alinhar-se à finalidade da vivência da criança com o ato social, cultural de escritas com sentido. Um ideal equivocado de que este procedimento é preparação para uso da escrita no futuro. De fato, tal ato pedagógico acaba por obstaculizar a fortuna correspondente ao fomento do encontro das diferentes vozes (heteroglossia) que poderiam circular no espaço de ensino e da aprendizagem da escrita.

Na rota da interpretação dialógica da linguagem (Bakhtin e Círculo), neste trabalho, recortaremos do mundo da vida e da cultura escolar elementos urdidos em evento discursivo de escrita de Lucca, estudante de sete anos quando este se encontrava em fase de alfabetização em escola pública federal, na modalidade de ensino remoto³, portanto em início de relação com ensino institucionalizado da escrita. Com respaldo no fundamento do princípio dialógico do Círculo de Bakhtin, perseguimos vestígios desse evento singular.

2 Fundamentação teórica

No final da década de 1970 e início da década de 1980 – perdurando até os dias de hoje –, no âmbito do domínio de conhecimentos teóricos e metodológicos sobre o ensino e a aprendizagem da escrita, começam a ganhar expressiva repercussão teorias filosóficas e linguísticas sobre linguagem que impelem outro olhar para o objeto do ensino e respectiva metodologia, mas acima de tudo, aos sujeitos ali envolvidos, o estudante e o professor. Um desses cenários, de fato, foi a virada conceitual advinda do conjunto de obras de Bakhtin e Círculo⁴ que toma a linguagem como produção humana social dialógica, histórica e ideológica, como processo de interação verbal, com absorvência, inclusive, em documentos oficiais orientadores de políticas educacionais⁵ em nosso país.

³ Trata-se de 2021, ano marcado pela pandemia da Covid 19.

⁴ Círculo de Bakhtin, assim nominado, reporta-se a grupo de pensadores russos de diferentes campos do conhecimento (filósofos, linguistas, músicos etc.) que se reuniam em encontros rotineiros para debate de temas de interesse comum.

⁵ Por exemplo, Parâmetros Curriculares Nacionais; Propostas Curriculares Estaduais, Municipais etc.

Quando houve esse movimento de virada de concepção de linguagem e pedagogia da língua portuguesa, estendida, diga-se, aos mais diferentes níveis da educação básica, incluindo o universitário, foram muitos os teóricos brasileiros que aprofundaram a linguagem como dialógica, como ato de (inter)ação. O legado da dialogicidade da linguagem humana (Círculo de Bakhtin) no campo educacional – o voltar-se para a relação eu e o outro, distanciando-se de concepções de língua como sistema abstrato ou instrumento de comunicação –, posiciona o entendimento desse fenômeno humano como acontecimento social de encontro de vozes valoradas axiologicamente (heteroglossia; multiplicidade de vozes sociais), o encontro entre a minha palavra e a do outro como condição de vida da linguagem, não subtraídas da inerente base axiológica⁶ de interactantes. Voltar-se para o evento da linguagem como palavra minha que requer a palavra do outro é afirmar a humanidade do ser social (ser com o outro); é conceber o mundo não cindido, mas amalgamado em seus campos da vida hodierna, da arte e cognição (conhecimento) na unidade da responsabilidade de ser, social. Nas palavras de Bakhtin (2010, p. 58) “O mundo como conteúdo do pensamento científico é um mundo particular, autônomo, mas não separado, e sim integrado no evento singular e único do existir através de uma consciência responsável em um ato-ação real”.

Como acautela-nos Bakhtin em outra obra (BAKHTIN, 2003) um texto implica minimamente dois sujeitos, duas consciências: um produtor e o seu “outro”, considerando que ambos estão mergulhados na corrente de interação verbal e que agem sobre o mundo em que vivem, agem com os já ditos (o dado), mas também produzindo compreensões e ações outras, (re)criando (o novo) de modo singular, a partir do lugar social único que ocupam. Ademais, como indica Bakhtin (2003, p. 410), “não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites)”.

Por esse ângulo, entrar no mundo da escrita é urdir vozes, é ter em conta configurações da alteridade (relação eu-outro) instituídas pela palavra. São vozes a serem postas em diálogo, vozes que compelem disposição à escuta, isto é, à escuta interessada, não indiferente. O sujeito que escreve não entra nesse espaço, mudo, mas na sua singularidade, na sua alteridade como outro do outro, inscreve – como ser no mundo –, sua palavra ou contrapalavra, sem escapatórias. Dizer é, portanto, dizer com o outro, é embate de pontos de vista. Neste espaço dialógico, espaço de expressão de múltiplas semioses o homem se humaniza, posto que é na relação com o outro que nos humanizamos. Igualmente, nesta ambiência, enunciados (verbais ou não verbais) são irrigados pelas águas

⁶ Viver é posicionar-se axiologicamente; é posicionar-se em relação a valores (BAKHTIN, 2003).

torrentes da cadeia discursiva humana. Nesse sentido, como argumenta Giovani (2019, p. 08), o fundamental na alfabetização é realizar um trabalho pautado no texto. Leitura e escrita. E essa prática carece ser efetiva desde a entrada das crianças na sala de alfabetização. Ademais, o fato de a mesma não escrever convencionalmente não pode ser impedimento para a escrita singular, na qual a criança penetra em sua humanidade.

3 Metodologia

Com respaldo do paradigma indiciário de Ginzburg (1989), seguiremos vestígios, rastros ou sinais que apontem para a singularidade da escrita e produção de sentidos de Lucca, nesta sua entrada com relação a este conhecimento, ou seja, nesse seu caminho em que se investe do alheio e do que lhe é próprio no evento da experiência com a linguagem verbal escrita. Isto porque a produção de textos escritos por sujeitos iniciantes pode e deve ser considerada um mergulho na corrente verbal, cotejando textos e contextos passados, do presente e futuro, de modo singular (reforçamos!).

Geraldi (2012) reconhece a metodologia de pesquisa pelo prisma do paradigma indiciário de Ginzburg (1989) como coerente à concepção de ciências humanas de Bakhtin, considerando ser ela modo de aproximação ao objeto pensante e falante, o homem social. Trata-se de considerar os indícios, os sinais deixados pelo sujeito (em nosso caso, na escrita textual) para formular, através de um raciocínio abduutivo, hipóteses com as quais se constroem sentidos provisórios.

Buscaremos interpretar sentidos contidos em evento de escrita de Lucca, este alfabetizando do segundo ano do ensino fundamental no período de pandemia, no qual as aulas se desenvolviam em ensino remoto. Rastreademos pistas e/ou sinais possíveis de serem revestidos de novos sentidos no palco dialógico dos encontros de valores de círculos sociais da esfera íntima ou pública, os quais potencializam ou constroem a relação da criança com seus escritos em aprendizagem.

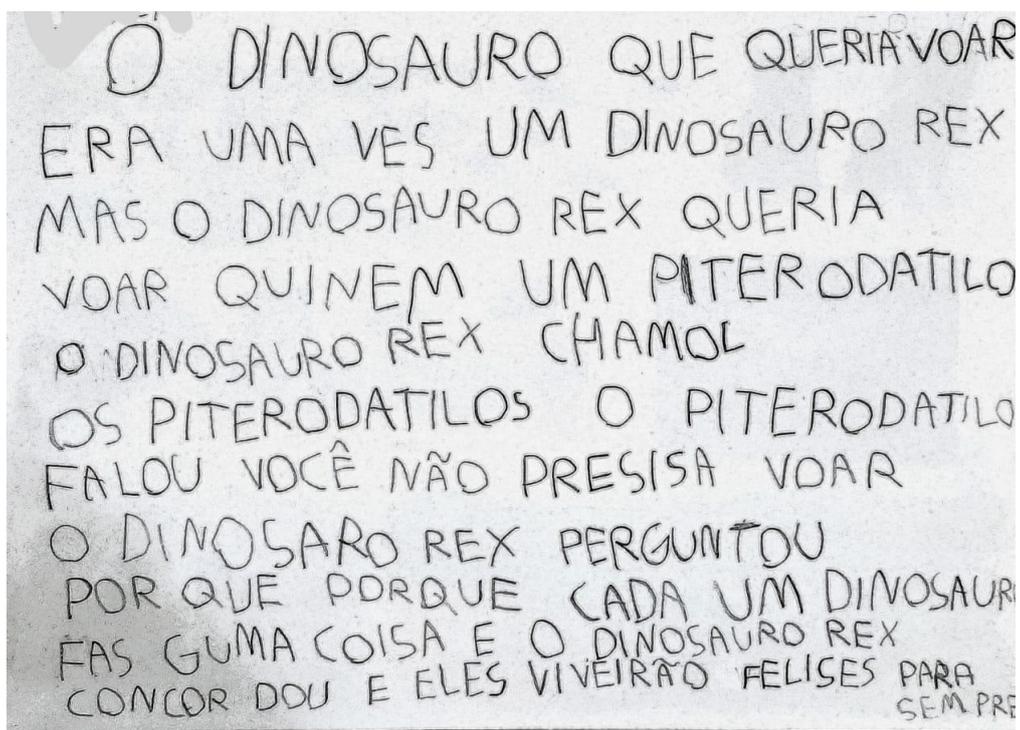
Indo para a descrição do evento relativo à produção da escrita a ser analisada, é importante contextualizar as circunstâncias em que a criança elabora o texto sobre o qual iremos desencadear posições interpretativas.

A professora, no período da aula on-line (atividade síncrona), planejou trabalhar com o texto de caráter informativo. A temática dos textos selecionados por ela versava sobre os animais. Um deles trazia informações sobre leões e outro sobre dinossauros. Paralelamente ao trabalho específico com o texto informativo, a professora levava poemas para as suas aulas, incentivando a leitura e investindo na fruição estética dos estudantes da turma.

Algumas crianças tiveram a iniciativa de criar poemas⁷ sobre os animais mencionados no texto informativo e de enviá-los à professora que pedia ao autor para ler para toda a turma. Nesse contexto, uma mãe (pesquisadora do campo da alfabetização) lança a proposta ao seu filho – integrante desta turma – para que ele também escrevesse um poema sobre “dinossauros” para enviar à professora e, possivelmente, ter o seu texto compartilhado com todos. A criança em questão, em processo de alfabetização, mas com autonomia para escrever, aceita a proposta e elabora o texto que analisaremos na próxima seção.

4 Resultados e Discussão

Para iniciar a análise, apresentamos o texto “O dinossauro que queria voar” que foi escrito pelo Lucca, sem interferência e/ou mediação durante o seu processo de construção:



O DINOSAURO QUE QUERIA VOAR
ERA UMA VES UM DINOSAURO REX
MAS O DINOSAURO REX QUERIA
VOAR QUINEM UM PITERODATILO
O DINOSAURO REX CHAMOL
OS PITERODATILOS O PITERODATILO
FALOU VOCÊ NÃO PRESISA VOAR
O DINOSAURO REX PERGUNTOU
POR QUE PORQUE CADA UM DINOSAUR
FAS GUMA COISA E O DINOSAURO REX
CONCOR DOU E ELES VIVEIRÃO FELISES PARA
SEMPRE

Fonte: Própria das autoras

⁷ Como o texto foi produzido na modalidade de ensino remoto, não sabemos o contexto de produção da escrita deste texto. Isso é importante para considerar que não temos informação sobre as interferências nessa escrita alvo.

Como a escrita já é uma prática cotidiana na vida não só escolar, mas particular de Lucca, ressaltamos que não houve resistência e nem maiores problemas na execução do convite feito a ele. Escreveu o que desejou escrever, o seu poema, fiel ao tema “Dinossauros”, fiel aos seus conhecimentos sobre escrita até aqui. Todavia, é oportuno notificar que em nossa histórica caminhada teórica sobre estudos da linguagem e da compreensão de gêneros do discurso, não atribuiríamos a essa escrita da criança como poema, a começar pelo modo como inicia e finaliza seu texto poético: “Era uma vez” e “eles viveram felizes para sempre”. Algo reconhecido em contos de fada, diga-se.

Ainda, como algo característico de uma narrativa, temos uma situação inicial já que “UM DINOSAURO REX QUERIA VOAR QUINEM UM PITERODATILO. Diante da negativa do dinossauro voador há a crise no narrado, já que o Rex questiona o “POR QUE” de ele não poder voar ao modo que fazia seu companheiro de espécie. Crise que é resolvida com um desfecho “PORQUE CADA UM DINOSAURO FAZ GUMA COISA E O DINOSAURO REX CONCOR DOU E ELES VIVEIRÃO FELISES PARA SEMPRE”.

Ao ler o texto de Lucca, a mãe, imbuída de uma memória teórica sobre poesia e sobre teorias do gênero do discurso e ensino escolar, questiona-o perguntando se ele havia escrito um poema. Imediatamente a criança responde que sim. Intrigada, a mãe desafia a criança a lhe indicar na materialidade do escrito o porquê de considerar aquela produção escrita poesia (as pistas, enfim). A criança aponta as palavras “REX” e “PORQUE” nas ocorrências do seu texto:

“ERA UMA VES UM DINOSAURO REX, MAS O DINOSAURO REX... O DINOSAURO REX CHAMOL... O DINOSARO REX PERGUNTOU **POR QUE PORQUE...** O DINOSAURO REX CONCOR DOU”

Se por um lado é de alçada considerável o que se avançou no entendimento do processo de travessia da criança nesse domínio que é o da apreensão de leitura e da escrita, por outro, desafios perduram. Nesse lastro de caminhada, sem dúvida, a teoria do dialogismo de Bakhtin e Círculo é indicativo de virada de perspectiva. Orientação teórica que vem alicerçando nossa interpretação e que trazemos para escrutínio de relações dialógicas da vida vivida pela criança escritora e sua mãe, a qual ultrapassa o olhar do texto unicamente pela língua em sua imanência. Para os pensadores do Círculo, compreender as relações dialógicas pressupõe compreender o homem social, sua formação humana.

Se observarmos, o primeiro impulso da mãe-pesquisadora foi deixar sobrepor a voz da pesquisadora, voz social dos encaixes didático-escolares (de certo rito de ensino do gênero poema: ênfase na forma, pondo destaque a rimas), à escuta dos argumentos de um aprendiz da escrita, aprendiz de uma estética da palavra. Diante da mãe estava uma criança

com posse da palavra, é certo, uma criança **com voz** e exerceu esse valor social apreendido em suas relações sociais (certamente mais da esfera privada que da pública). Recorreu ao uso da contrapalavra para argumentar à mãe-pesquisadora. Se rima é repetição, se eram rimas que a mãe-pesquisadora esperava encontrar em sua escrita, aí estava a rima: a repetição da palavra REX, que Lucca apontou rapidamente, sem hesitação. Ao invés de “encaixes” de certas regularidades encontradas em escritos de poesia (não necessariamente determinante do gênero em pauta), o que a criança salienta é seu momento genuíno de dizer a sua palavra, a palavra de um sujeito singular que buscou em suas experiências sociais de escuta da palavra estética (das narrativas) e a trouxe para a vivência da escrita dela.

5 Considerações Finais

Para além, então, de ficar no nível da superfície da compreensão do texto da criança e tentar enquadrar o texto em determinado gênero – é ou não é um poema? – temos na escrita de Lucca indícios da posição discursiva de um sujeito aprendiz de sua língua materna que se posiciona como autor-criador e suscita contrapalavras de seus possíveis leitores. Com estilo próprio cria uma situação narrativa que o mostra para o mundo, pelo modo como diz o que diz, valendo-se de personagens do universo dos dinossauros – tema de aula síncrona com a sua professora.

Além disso, humaniza, pelos seus escritos, esses seres pré-históricos dando-lhes vida, voz, sentimentos, desejos, porque em suas experiências com literatura, vivenciou a possibilidade de ser outro ou outros em uma narrativa, de objetificar um mundo outro pela ficção. Na compreensão do que lhe foi possível movimentar nessa sua fase da infância e da aprendizagem da escrita, para esse ato seu que considerou poético, juntou à poesia da vida em conto de fada, em fábula. Mas a relevância desses seus escritos se concentra nesse impulso desejoso do dizer sua palavra, pois escolhemos o gênero desse modo mesmo, não?

A criança juntou seus conhecimentos e disse sua palavra, seguiu regras, reverteu regras pelo critério da sua compreensão criadora da relação dialógica com vozes que o vem constituindo (a mãe busca rimas e ele aponta as repetições do nome de uma das suas personagens “REX” e da palavra “PORQUE”. Reversão de compreensão de arte poética pela presença ou ausência de rimas, pois isso não cabe em seu projeto de dizer, não cerceia seu dizer ao outro (professora, colegas de estudo, mãe – a que lhe indaga pós-escrita). Sai de regras que engessariam seu projeto de dizer. E diz. Seguiu esse projeto e

poetizou não por critérios formais da língua ou de certa teoria do ensino de poesia, mas porque poetizou a vida, as relações entre sujeitos em convivência (com vivência em partilha).

Na direção da compreensão criadora (Bakhtin 2003), dos sentidos não aparentes ou de interpretações estereotipadas no campo de certas metodologias do ato de ensinar crianças a escreverem poemas, temos a dizer, repisamos, que nos deparamos com Lucca, criança que em sua tenra idade, pensa sobre o mundo, pensa sobre as relações entre os seres que, pela fantasia, humaniza o ato de conviver com o outro diferente de si (DINOSAURO REX/DINOSAURO PTERODATILO). O rumo dado ao embate entre o desejo de uma personagem ter o que o outro possui e o modo como a outra personagem (a que teria, no caso a condição biológica de voar) reage, dimensiona não apenas seu desembaraço com escritas narrativas, mas, sobremaneira a originalidade do autor-narrador na “solução do conflito”.

Estamos, nós, educadores, ainda com o desafio diante da escuta do outro, diante da escuta da voz da criança que teoriza sobre sua escrita, teoriza um devir com amorosidade, em tempos contemporâneos em que a indiferença ao outro tenta dar seu tom.

A (re)criação “teoripoética” da criança qualifica em escuta amorosa à vida, pela fricção das relações (humanas ou ficcional) interessadas na escuta do outro, na escuta, como dissemos, não indiferente ao outro; na (re)criação “teoripoética” que lapida a escuta responsiva e responsável diante dela, porque é aposta ao devir da palavra outra, do outro, palavra interessada, a palavra em coexistência configurada no mundo da vida, da arte e da cultura, compondo a plenitude da diversidade, como nos ensina Bakhtin em seus escritos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo, Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção biblioteca universal).

BORTOLOTTI, Nelita. **A interlocução na sala de aula**. 2ª. tiragem, São Paulo: Martins Fontes, 2001 – (Texto e Linguagem).

GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GEGe. **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João editores, 2012.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIOVANI, Fabiana. *Coeduca - O enfoque prático da alfabetização como um processo discursivo*. São Carlos - PNAIC UFSCar, 2019.