



ALFABETIZAÇÃO E ARTE: práticas de linguagem e discursividade

Daniella Matsunaga Vasconcelos¹

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

Resumo:

Este trabalho aborda a perspectiva da linguagem e da alfabetização. Defende-se a ideia de que essa perspectiva permite um trabalho de ensino-aprendizagem autoral, contextualizado e diversificado que ao privilegiar as relações de ensino, em oposição à escolha unificada de um método, reconhece as diferentes condições de produção de conhecimento tanto das professoras quanto dos alunos. Compreende-se que atentar para os diferentes modos de aprender é também olhar para os diversos modos de ensinar, pois as circunstâncias de aprendizagem proporcionadas aos sujeitos em sala de aula precisam se explicar contextualmente, e, é nessa lógica que as práticas discursivas se sustentam. Diante disso, concebe-se a alfabetização e as práticas com a linguagem como experiência e a arte como caminho possível para a construção dos sentidos nesses processos. Destaca-se a importância da arte e da cultura como elementos que fertilizam o terreno da aprendizagem, constituindo-se como fio condutor das práticas com a linguagem nos processos de alfabetização e letramento.

Palavras-chaves: Alfabetização; Linguagem; Discursividade; Arte; Autoria.

1 Introdução

Os processos de alfabetização compreendidos a partir de teorias sociointeracionistas (VYGOSTSKY, 1991, 2000), nos levam a considerar os aspectos históricos, culturais, sociais e linguísticos na elaboração do conhecimento da leitura e da escrita, de modo que estejam sempre contextualizados às diversidades e às identidades dos estudantes. Tal concepção vai

¹Licenciada em Pedagogia. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora da Educação Básica no Rio de Janeiro. Contato: daniellamvasconcelos@gmail.com

na direção contrária de teorias biologizantes e generalistas da aprendizagem da escrita, pois os diferentes modos de aprender e de ser são legitimados e reconhecidos. Assim, entendemos que a perspectiva da alfabetização como processo discursivo, possibilita a construção de práticas de ensino-aprendizagem autorais, contextuais e diversificadas.

No presente artigo apresentamos a perspectiva discursiva da linguagem e da alfabetização e discutimos como esta viabiliza a realização de um trabalho de ensino-aprendizagem autoral, contextual e diversificado. Os estudos e a discussão exposta, dialogam através do objetivo de: discutir estratégias didático-pedagógicas que privilegiem a diversidade cultural e de aprendizagem para a aspiração de um trabalho alfabetizador inclusivo e democrático e o desafio que se impõe é entender sobre a possibilidade da arte como elemento que fertiliza este terreno – constituindo-se como fio condutor das práticas com a linguagem nos processos de alfabetização e letramento.

Para alcançar tal objetivo, a autora desenvolve uma pesquisa baseada na discussão e análise de referenciais histórico-culturais e embasa a argumentação sobre a perspectiva da linguagem e da alfabetização através de revisão-bibliográfica da literatura existente, com ênfase nos estudos de Bakhtin (2016). Volóchinov (2018), Geraldi (1997), Smolka (2012), Machado e Lopes (2021).

2 Práticas de linguagem e discursividade

A perspectiva discursiva privilegia as relações de ensino, em contraponto à escolha unificada de um método, pois leva em conta as condições de produção de conhecimento tanto das professoras como dos alunos, sendo importante também sempre considerar as condições de vida desses sujeitos envolvidos. Compreende-se, desta forma, que atentar para os diferentes modos de aprender é também olhar para os diversos modos de ensinar. Todas as circunstâncias de aprendizagem proporcionadas às crianças, aos jovens e aos adultos em sala de aula precisam se explicar contextualmente, e, é nesse sentido que as práticas discursivas se sustentam.

A alfabetização na perspectiva discursiva olha para os contextos em que os processos de escrita e a leitura se produzem. Os sujeitos em alfabetização “constituem modos de elaboração e representação do sistema de escrita alfabética singulares e, portanto, únicos, que são revelados em suas produções discursivas (CONSTANT; MACHADO; LOPES, 2022, p. 47).

Machado e Lopes (2021) identificam que os processos de alfabetização se descrevem a partir de experiências culturais bilíngues, já que a fala e a escrita se constituem como sistemas gramaticais em interação, que operam de formas e em contextos diversos. A partir

disso, os processos de construção da escrita e da “produção de sentidos na leitura são estudados a partir das experiências em linguagem e apenas se constroem como representações reais de mundo se fizerem parte de situações enunciativas concretas e contextuais” (MACHADO; LOPES, 2021, p. 1). Assim, ainda conforme as autoras, os estudantes constituem modos de aprender impregnados de experiências culturais diferenciadas e o desafio está na “promoção de práticas pedagógicas que percebam a alfabetização como processo que se dá na pluralidade, na produção de sentidos e, portanto, construído pelo sujeito que aprende”. Os processos interdiscursivos são evidenciados porque apontam a alfabetização “para além de aspectos apenas linguísticos, do ponto de vista mecanicista, mas que se aproxima da construção de uma língua que também é viva, outra língua – a escrita” (MACHADO; LOPES, 2021, p. 13-14).

Para Geraldi (2011), a alfabetização e o ensino de Língua Portuguesa, vista como ensino gramatical e puramente codificação, concebe uma definição de língua bastante limitada, que expõe aos educandos um modelo arcaico e distante de experiência vivida.

Smolka (2012), em *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*, faz uma proposta político-pedagógica de alfabetização, dado que “não se ‘ensina’ ou não se ‘aprende’ simplesmente a ‘ler’ e a ‘escrever’”. Aprende-se (a usar) uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade, um trabalho simbólico” (SMOLKA, 2012, p. 82). A alfabetização como processo discursivo, portanto, potencializa a função transformadora da linguagem, que configura como uma forma de interação no contexto escolar, e, assim, emerge da escola as possibilidades de negociação dos diferentes modos de ver e expressar o mundo (SMOLKA, 2012).

Tal como Goulart (2020), partimos do pressuposto de que o processo de constituição da linguagem inclui a constituição da linguagem escrita, se construindo como um trabalho cognitivo contínuo, “pela significação que a escrita passa a ter, através da inserção e interações sociais” (GOULART, 2020, p. 15). Também a respeito dos sentidos e da prática de linguagem enquanto experiência constituidora da aprendizagem, Geraldi (1997, 2011) e Smolka (2012) propuseram a linguagem como forma de interação, partindo do discurso e do texto como objeto de ensino-aprendizagem da leitura e escrita e unidade de sentido. Segundo os autores, o ensino da língua portuguesa (inclui alfabetização), implica a constituição do sentido, isto é, uma *forma de interação com o outro pelo trabalho* de escritura – para quem eu escrevo, o que escrevo, e por quê? (SMOLKA, 2012), sendo igualmente um momento propício para que os estudantes construam suas representações e assumam a posição de leitor e escritor, portanto, que sejam autores.

Para Geraldi (2017a), “esta perspectiva discursivo-textual aceita caminhos idiossincráticos e singulares entre os aprendizes. Não os classifica segundo uma lógica de

caminhos previstos e hierárquicos”. Esta noção converge com o que vimos argumentando até então – de que não é possível ensinar tudo a todos do mesmo modo. A perspectiva que se apresenta, então, “demanda mediação entre sujeitos, frequentemente um a um”, podendo ser mais trabalhosa e demorada, “mas certamente é mais fértil”, e somente nela “o alfabetizador tem diante de si aprendizes que se fazem autores” (GERALDI, 2017a, p. 179).

É importante que o professor trabalhe a aprendizagem e uso da linguagem em função de práticas na qual a escrita e a oralidade produzam sentido para o estudante, necessárias também na interação com seus pares. Este modo de ensinar possibilita refletir sobre a historicidade da linguagem e sobre o sistema de escrita, proporcionando também o acesso e produção de diferentes gêneros discursivos, assim, permite-se que os alunos falem e escrevam algo, efetivamente, a alguém. Conforme assinala Geraldi (1997), em paralelo a Smolka (2012), que na produção de textos/discursos e seus sentidos,

[...] é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 137).

Diante dos estudos que trata da alfabetização e das práticas de linguagem como processo discursivo compreende-se, então, que uma de suas principais contribuições é conferir à escrita como sendo constitutiva do *discurso interior*². Dessa forma, a alfabetização apresenta-se como um processo que é construído em movimento discursivo, através da experiência. Este movimento discursivo se ampara nas experiências vividas como produção de linguagem. Essa concepção de alfabetização implica na *constituição do sentido, desde a sua gênese*, a que Smolka (2012), se refere.

Bakhtin (2016) indica que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” e que “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” (BAKHTIN, 2016, p. 11). Conforme Bakhtin, a língua/linguagem integra a vida através dos diversos tipos de enunciados, isto é, “gêneros do discurso”; e da mesma forma é “através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2016, p. 16-17).

Até aqui, temos falado muito sobre *experiência* e da importância do *outro* no processo formativo e de interação com a linguagem e suas práticas enunciativas. Assim, é relevante

²Discurso interior no sentido compreendido por Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2018).

apresentarmos, em uma perspectiva filosófica, algumas considerações sobre o conceito de *experiência* e *alteridade*. Para isso, trazemos Larrosa (2002) que ao pensar sobre a experiência a partir da própria ideia de experiência, diz que experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21). Nesta percepção, entende-se que a experiência tem a ver com um processo de interação direta com as coisas, com o mundo e com o outro.

É a partir da experiência, em contextos de interações sempre com outros sujeitos, portanto, que criamos condições de produzir sentidos e aprendizagens. E é dessa forma que se dá a relação com a cultura escrita e com o conhecimento. Sobre alteridade, Larrosa (2011) aponta que

Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar. Se lhe chamo de “princípio de alteridade” é porque isso que me passa tem que ser outra coisa que eu. Não outro eu, ou como outro eu, mas outra coisa que eu. Quer dizer, algo outro, algo completamente outro, radicalmente outro (LARROSA, 2011, p. 5-6).

De acordo com Geraldi (1997, p. 112), a produção de sentidos na leitura e na escrita são imbricadas por um sujeito leitor ou sujeito autor, cabendo ao professor “ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos e a aprendizagem que vai se concretizando nas atividades de sala de aula”. Para Geraldi, então, esta relação possibilita “cada um sendo como um *outro*”, pois o confronto de pontos de vistas diferentes, torna a sala de aula também um lugar de produção de sentidos. Ainda segundo o autor,

O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do *outro* que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois (GERALDI, 1997, p. 102).

Goulart (2020), sobre a linguagem e sua condição de dependência da existência de um outro, apresenta em seu estudo teórico a linguagem como atividade constitutiva dos sujeitos sociais que simultaneamente se caracteriza

[...] como um conjunto de recursos expressivos, que se organizam historicamente nas diferentes línguas humanas, constitui-se, cultural e antropologicamente, um sistema de referências de organização e interpretação das experiências dos sujeitos no mundo. A linguagem, assim concebida, representa uma atividade dos sujeitos com os outros, sobre os outros e sobre

o mundo. No sentido desta concepção, constituir linguagem é constituir conhecimento. (GOULART, 2020, p. 226).

Perante as ideias expostas, os autores referenciados pontuam que, em linhas gerais, as práticas com a linguagem – como a produção de leitura e de escrita – só fazem sentido se existe um interlocutor, isto é, se é feito por alguém e para alguém. Nessa direção, a produção de textos/escrita tem uma função social, ser para e direcionada a um outro.

A alfabetização tem que produzir sentido. Não pode ser de dominação! (SMOLKA, 2012). Sendo assim, “a construção do conhecimento sobre escrita (na escola e fora dela) [...] é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e de interação verbal” (SMOLKA, 2012, p. 83). Conforme demonstram Vygotsky (2000) e também Bakhtin em Volóchinov (2018), o funcionamento da linguagem se dá nesse modo interacional, no qual a língua é dinâmica, possui identidades, ideologias e os seus enunciados são repletos de sentidos.

3 A arte na experiência com a linguagem e os processos de alfabetização

Sendo a linguagem “uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora” (SMOLKA, 2012, p. 76) é coerente concebermos a alfabetização e as práticas com a linguagem como experiência e a arte como caminho possível para a construção dos sentidos nesses processos.

Goulart (2020, p. 21) coloca que a linguagem é um trabalho no qual sua meta principal é fornecer “uma forma ao conteúdo das experiências humanas em que seu caráter construtivo é privilegiado”. Logo, a linguagem torna possível *pensar* – porque consegue “conceber o movimento dinâmico da situação do discurso em que seus ‘elementos’, submetidos ao funcionamento linguístico discursivo, são *significados*” (GOULART, 2020, p. 67, grifo nosso). Retomando a noção de que o desenvolvimento humano não é apenas a vida biológica, mas também envolve o sentido – fica evidente que aprendemos aquilo que entendemos como importante para nossa existência. Por essa razão, uma educação que tem a pretensão de somente transmitir significados que estão afastados da vida concreta dos alunos/sujeitos, produz uma aprendizagem estéril.

Reiterando o que já discutimos até então: é essencial que os conceitos construídos – seja no processo de aprendizagem da leitura e da escrita ou em qualquer outra área – existam em conexão com as experiências dos sujeitos (individual e coletivamente). Podemos comparar essa ideia com a proposta de alfabetização de Freire, quando o educador pensou nas palavras/temas geradores entendendo que se aprende a escrever quando as palavras (o

que se escreve) se referem às experiências vividas concretamente – sendo esta já uma prática discursiva de linguagem. Os estudantes já trazem a vida para dentro da sala de aula, basta que se queiram escutá-los (GERALDI, 2011).

O trabalho de alfabetização como práticas discursivas de linguagem realizadas em sala de aula de maneira contextual, autoral e diversificada envolve sempre o *outro*, e, portanto, é necessário pensar este processo como uma experiência transformadora que impacta em nossa vida e em como nos colocamos no mundo. A sala de aula tem que ser um espaço de criação e de encantamento, de abertura a outros mundos possíveis, de sentidos e de catarse³. Na perspectiva defendida nesse trabalho, entendemos que aprender e ensinar é um processo criativo, e por isso presume a autoria e tem como diferencial a disponibilidade de outros mundos possíveis.

Através da arte e da experiência estética como caminho para a interação com o outro e para a construção de sentidos no processo de alfabetização e formação de leitores e escritores, é que se torna possível construir repertórios e ampliar horizontes que alimentem o imaginário e a criatividade, e assim fundamente a autoria do professor e do estudante – encarados como autores e produtores de leitura e de escrita. O trabalho de alfabetização construído dessa forma, vê a arte como uma de suas principais aliadas, pois encontram-se em um ponto comum que é o da criação de sentidos para a nossa vida e o que fazemos dela. Inspirado em Geraldi (1997), quando se assume a autoria como prática pedagógica, é necessário voltar o olhar para sua própria experiência (seja ela real ou imaginária), para que nela se inspire e consiga extrair o que dizer – e assim, revelar as referências que integram estas experiências e vidas.

Freire (2018) trata a experiência estética como parceira na construção de uma postura ética do educador. Ele afirma que “decência e boniteza” devem andar de mãos dadas (FREIRE, 2018, p. 34), pois “a boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar” que resulta no “respeito à autonomia e à identidade do educando” que “exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (FREIRE, 2018, p. 59-60).

³O conceito de catarse surgiu pela primeira vez na Antiguidade ocidental, em alguns textos gregos onde o termo “aparece com o sentido fundamental de limpeza, purificação, purgação ou depuração”. Aristóteles, ao definir o conceito de tragédia, “refere-se à catarse, para examinar o efeito da tragédia sobre o espectador” (LEITE, 2015, p. 82). Para Lukács a catarse é vista como um “efeito” ligado a um processo que leva a tomada de consciência do mundo por parte do receptor (LEITE, 2015). Vygotsky (1999), aponta que apesar da imprecisão do significado do conceito de catarse, não conhece outro termo que traduza com tanta plenitude a reação estética – reação na qual as emoções angustiantes, submetidas a uma descarga nervosa, as transformam em contrários, reduzindo tal reação à catarse – à complexa transformação dos sentimentos e emoções (VYGOSTSKY, 1999, p. 272).

Conforme vimos com Geraldi (1997), o outro é a medida na produção da leitura e escrita, sendo condição necessária para que um texto/obra exista – e que por isso, *um texto acabado não é fechado em si mesmo*. Este pensamento vai de encontro com o que já apresentamos sobre o conceito de *obra aberta* de Eco (2016). A escrita e a leitura tal como a arte, atuam também como formas de expressão e assim depende da interpretação e do sentido que o leitor ou espectador lhes atribui, e desse modo é possível pensarmos nessa condição/relação de existência do texto e seus discursos como uma *obra aberta*.

Através da arte e seu vasto repertório produzido pela humanidade que se manifesta nas mais variadas formas de expressões artísticas (temos a pintura, a literatura, a música, a dança, o teatro, a escultura, o cinema, a poesia...), é possível no processo de ensino-aprendizagem da alfabetização e da linguagem, selecionarmos temas e sentidos que, apresentados em sala de aula, instigam a busca de outras informações que podem se desencadear numa lógica interdisciplinar dos conhecimentos. Dessa forma, através de um trabalho de ensino da alfabetização e da linguagem, vistas como práticas discursivas, tendo a arte como aliada para a construção do planejamento e das propostas, garantem a oportunidade de produção de sentidos. Sendo assim,

[...] a autoria do professor é premissa na eleição de conteúdos e nas formas de fazê-los circular; dos pontos de apoio para as atividades e dos projetos temáticos ou contextos discursivos motivadores; no planejamento das propostas pedagógicas; nas mediações entre os modos de elaborar os conhecimentos dos alunos e o modo científico convencional, na elaboração ou seleção do material didático; na organização da rotina, dos materiais e dos grupos de trabalho (CONSTANT; MACHADO; LOPES, 2022, p. 52).

Nesta circunstância é que reside a generosidade da arte, pois graças a ela acessamos e compartilhamos aquilo que a alma humana produz e necessita expressar ou concretizar de alguma forma. A arte e os artistas, ao presentear o mundo e enriquecer a cultura humana com suas produções, sem dúvidas, contribui para o desenvolvimento e a educação em um sentido integral. Geraldi (1997, p. 171) nos diz: “lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente”.

De acordo com Duarte Jr. (2012), a arte pretende ser uma maneira mais ampla de se abordar o fenômeno educacional considerando-o não apenas como transmissão simbólica de conhecimentos, mas como um processo formativo humano. Um processo que envolve a criação de um sentido para a vida, e que emerge desde os nossos sentimentos peculiares. Para a formação de leitores e escritores desejada, a arte importa não como produto obtido; não queremos como resultado dos alunos apenas boas obras/produções. A atenção deve incidir sobre o *processo de criação* – pelo qual os estudantes elaboram sentidos próprios em

relação ao mundo. “A finalidade da arte-educação deve ser, sempre, o desenvolvimento de uma *consciência estética*” (DUARTE JR., 2012, p. 73). Tal consciência significa bem mais do que uma simples apreciação da arte, pois

[...] compreende justamente uma atitude mais harmoniosa e equilibrada perante o mundo, em que os sentimentos, a imaginação e a razão se integram; em que os sentidos e valores dados à vida são assumidos no agir cotidiano. [...] Em nossa atual civilização (antiestética por excelência), consciência estética significa uma *capacidade de escolha*, uma *capacidade crítica* para não apenas se submeter à imposição de valores e sentidos, mas para selecioná-los e recriá-los segundo nossa situação existencial (DUARTE JR., 2012, p. 73-74).

A arte provoca reflexões que contribuem para a formação crítica do indivíduo. Compreende-se que um encontro significativo com a obra de arte – desenvolvido em sala de aula, no espaço escolar ou em qualquer espaço expositivo – permite que o sujeito reconheça sua essência e sua história no processo de desenvolvimento do ser humano. A arte gera a catarse, que é vista como um efeito que se liga a um processo que pode levar à tomada de consciência. Entendemos, então, que a relação entre o sujeito e arte possibilita o encorajamento de um processo de reflexão indispensável na construção social do indivíduo – colaborando para a expansão de seu conhecimento de mundo, de si e do outro. Além disso, no âmbito dos espaços educativos, buscar entender uma obra de arte envolve compreendê-la em seu contexto, conhecer o artista e a sua poética e assim atribuir significados a ela. Assim, conforme Machado e Lopes (2022),

A produção de sentidos é, portanto, o que mobiliza o sujeito para pensar a própria identidade e o seu lugar no mundo, imprimindo, assim, uma marca social de reconhecimento da humanidade nos processos históricos e culturais (MACHADO; LOPES, 2022, p.360).

A educação em sua essência é uma atividade intensamente estética e criadora que se desenvolve e brinca com a construção do sentido que fundamenta a compreensão do mundo e da vida que vivemos. No entanto, ocorre que a relação educacional, sob a égide do capitalismo, foi racionalizada para atender às exigências da moderna organização industrial (DUARTE JR., 2012). Para a atividade educativa foram criados meios de controle e de gerenciamento dela: currículos, disciplinas, cargas-horária, controle de presença, avaliações como forma de classificação e seleção; métodos que engessam o ensino etc. É necessário perguntarmos como, então, podemos realizar uma educação mais emancipadora e estética nas instituições escolares fundadas sobre uma lógica utilitarista?

Geraldi (2017b), ao escrever sobre os 30 anos de *A criança na fase inicial da escrita* de Smolka (2012), encontra na alfabetização como processo discursivo um terreno fértil para a produção de sentidos através de recursos expressivos como a arte.

E eis que nos encontramos mais uma vez com o que não se deixa reduzir á logica da racionalidade moderna: a *arte*. A experiência estética, como nos ensinou Bakhtin, permite o êxtase de que retornamos enriquecidos para repensar o cotidiano, repensar a vida, repensar nossos dados de pesquisa. [...] No tempo que nos foi dado viver, tudo vem apontando para uma nova episteme em que racionalidade e sensibilidade não mais separem para que haja, de fato, descobertas que nos aproximem de uma compreensão mais globalizante do homem e de seu mundo (GERALDI, 2017b, p. 10).

Talvez não seja possível uma resposta ou receita milagrosa que solucione este problema, mas é possível avistar alguns caminhos possíveis, como os que tentamos apontar e defender neste trabalho, aliados às várias vozes dos autores que se empenharam em também procurar respostas e sonhar com uma educação emancipadora e uma alfabetização permeada de sentidos.

4 Considerações Finais

Neste estudo, exploramos a perspectiva discursiva da linguagem e da alfabetização a partir da contribuição dos estudos de Bakhtin (2016), Volóchinov (2018), Geraldi (1997), Smolka (2012), Goulart (2020), Machado e Lopes (2021). Discutimos como esta abordagem viabiliza um trabalho de ensino-aprendizagem autoral, contextual e diversificado que valoriza as relações de ensino e leva em consideração as condições de produção de conhecimento tanto das professoras quanto dos estudantes.

Através dessa perspectiva discursiva, reconhecemos a importância de atender aos diferentes modos de aprender, o que implica o olhar para os diversos modos de ensinar, pois compreendemos que as circunstâncias de aprendizagem proporcionadas aos sujeitos em sala de aula precisam se explicar contextualmente, e, é nessa lógica que as práticas discursivas se sustentam. Nesse sentido, concebemos a alfabetização e as práticas com a linguagem como experiências enriquecedoras, e a arte como caminho possível para a construção dos sentidos nesses processos. Destacamos a possibilidade da arte e da cultura como elementos que fertilizam o terreno da aprendizagem – constituindo-se como fio condutor das práticas com a linguagem nos processos de alfabetização e letramento. Observamos que a arte permite um trabalho autoral, contextual e diversificado, ao possibilitar que as professoras selecionem temas e sentidos que despertem a curiosidade e incentivem a busca por novas informações e assim construir conhecimentos em uma relação interdisciplinar.

Ao incorporar a arte no planejamento e nas propostas de alfabetização e práticas com a linguagem, abrimos espaço para a produção de sentidos nos textos e discursos que os sujeitos necessitam produzir e expressar. Além disso, arte e experiência estética torna possível a ampliação de repertórios e horizontes que fecundam o imaginário e a criatividade, e assim fundamentam a autoria de quem ensina e de quem aprende.

Um trabalho de alfabetização construído na perspectiva apresentada e defendida neste artigo, enxerga, portanto, a arte como uma de suas principais aliadas, pois encontram-se em um ponto comum que é o da criação de sentidos para as nossas vidas e o que fazemos dela, contribuindo para uma educação emancipadora que almeja uma formação humana integral e valoriza a singularidade e autenticidade de cada sujeito envolvido no processo educativo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

CONSTANT, Elaine; MACHADO, Maria Leticia Cautela de Almeida.; LOPES, Paula da Silva Vidal Cid. Processos de alfabetização: princípios, políticas e estratégias para a diversidade dos modos de aprender e de ensinar. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 36-63, jan./abr. 2022.

DUARTE JR., João-Francisco. **Por que arte-educação?** 22^a Ed. Campinas-SP: Editora Papirus, 2012.

ECO, Umberto. **Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. Editora Perspectiva SA, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula [livro eletrônico]**. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, João Wanderley. O texto nos processos de aquisição da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 5, 2017a.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. Prefácio. In: GOULART, Cecília. M. A.; GONTIJO, Cláudia. M. M.; FERREIRA, Norma. (Org). **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2017b. p. 7-10.

GOULART, Cecília M. A. **A produção de textos escritos na alfabetização: era uma vez os sete cabritinhos**. Niterói, RJ : EDUFF, 2020.

GOULART, Cecília. M. A.; GONTIJO, Cláudia. M. M; FERREIRA, Norma. S. A. (Org). **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita.** São Paulo: Cortez, 2017.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Catarse: aproximações conceituais com o ensino da arte. **Filosofia e Educação**, v. 7, n. 3, p. 79-113, 2015.

MACHADO, Maria Letícia Cautela de Almeida; LOPES, Paula da Silva Vidal Cid. A linguagem e os processos de enunciação e significação na alfabetização. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, p. 342-364, 2022.

MACHADO, Maria Letícia Cautela de Almeida; LOPES, Paula da Silva Vidal Cid. Práticas discursivas na cultura escrita: experiência bilíngue na alfabetização. *In*: SENNA, Luiz Antonio Gomes (org.). **Bilinguismo cultural: estudos sobre culturas em contato na educação brasileira.** Curitiba: Appris Editora, 2021. p. 73-100.

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

VOLÓCHINOV, Valentin. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** 2. ed. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.