

ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO DISCURSIVO: depois das pedras, o verbo

Ana Lúcia Machado¹

Fabiana Giovan²

Eixo temático 8: Alfabetização e Modos de Aprender e Ensinar

Resumo: Muitos são os questionamentos ainda sem respostas que interpelam os sistemas de ensino no tocante aos retornos aos processos escolares presenciais após dois anos de isolamento social. Entretanto, o texto que segue, uma narrativa “marcada por impressões, memórias, pontos de vista” pretende tecer um caminho entre a experiência vivida no contexto do ensino remoto e a experiência vivida no contexto do ensino presencial que o seguiu com crianças de um terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública federal, ainda em processos de alfabetização. Trata-se apenas de uma narrativa de experiência, inconclusa e polissêmica, construída a partir de tudo o que nos desafia e que, por meio da compreensão da linguagem como forma de inter(ação), traz o diálogo entre passado, presente e futuro, a busca por sentido aos conteúdos curriculares, a continuação do trabalho humanizador apoiado em obras literárias e a ampliação dos processos de empoderamento discursivo.

Palavras-chaves: alfabetização; pesquisa narrativa; concepção discursiva de linguagem; sistematização de conhecimento

1 Introdução

O ano de 2022, no âmbito educacional, se fez como uma tentativa de se retomar o que para muitos ficou estacionado, paralisado: processos de escolarização, de aprendizagens em contextos produzidos e reproduzidos ao longo de séculos para dar conta de aprendizagens específicas do mundo das artes, das linguagens, das ciências, da cultura, já que nos anos de 2020 e 2021 o “normal” se deu em interações mediadas por um computador em contextos familiares, tendo em vista o isolamento social, provocado pela pandemia de Covid-19.

Pensar numa escola que atendesse às novas demandas colocadas na sociedade antes da pandemia e do isolamento social decorrente dela, já era algo urgente e gritante em 2020. Passados dois anos de ensino remoto, se fez ainda mais pungente repensar os

¹**Ana Lúcia Machado** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGLin/UFSC). Mestre em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Professora aposentada da Rede Municipal de Florianópolis. Pesquisadora do NEPALP - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa; do FOPPE - Grupo de Estudos e Pesquisa: Formação de Professores e Práticas de Ensino e do GEBAP - Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa. Contato: ana.lucia.machado@ufsc.br

²**Fabiana Giovan** Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP. Professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com atuação no Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, no PROFLETRAS e no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin/UFSC). Líder do GEBAP – Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa. Pesquisadora do GRUPA – Grupo de Pesquisa de Alfabetização no Brasil (CNPq); NELA - Núcleo de estudos em Linguística Aplicada e do NEPALP - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa. Contato: fabiana.giovani@ufsc.br

currículos, as formas de ensinar e de ampliar os repertórios de sujeitos que circunstancial e impositivamente tiveram distantes do ensino escolar presencial, questões sobre as quais há muito temos nos debruçado (GIOVANI, MACHADO e OLIVEIRA (2021); MACHADO e GIOVANI, 2022; GIOVANI e MACHADO (2023)). É sabido que a escola e o trabalho educativo que dela decorre, tem uma função social muito importante em nossa sociedade e, depende dela o desenvolvimento de processos de humanização que, apoiados sobre as artes, a ciência e a filosofia, possam oportunizar aprendizagem e desenvolvimento acerca do mundo e do estar no mundo:

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta de formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008, p. 13).

Levando-se em conta todo este contexto associado ao alargamento da alfabetização e da apropriação e desenvolvimento do uso da língua numa perspectiva discursiva, na qual a produção de texto se dá em momentos de interação em que “toda leitura e escritura são constitutivas do dizer” (SMOLKA, 2012, p.153), debate ainda se aprofunda mais e as urgências em caráter pedagógico são enunciadas por teóricos comprometidos com a palavra dos sujeitos num sentido de efetivo desenvolvimento do caráter cidadão e de democratização do direito à palavra.

Neste sentido, a pandemia e o isolamento social de dois anos ao qual nossas crianças, jovens e adultos foram submetidos configuram-se como novos elementos a se levar em conta no sentido de se pensar e repensar os currículos e práticas pedagógicas. O que realmente é importante ensinar e aprender? Como reorganizar o ensinar e o aprender e superar de vez tarefas enfadonhas, alienantes e fragmentadas? Quais são as vozes que realmente importam? Como superar mazelas escolares que foram ainda mais agravadas pelo distanciamento dos bancos escolares e de seus pares?

Não, este texto não tem a pretensão de responder inquietações tão profundas e antigas que têm sido o nó duro tanto no que diz respeito aos processos iniciais de alfabetização e empoderamento discursivo, quanto a todos os outros processos que se dão no contexto aqui em destaque. Entretanto, este texto pretende apresentar ao leitor, através de uma perspectiva da alfabetização no bojo do entendimento da linguagem como atividade discursiva e constitutiva, reflexões acerca de práticas de uma professora e pesquisadora que se vê bastante inquieta com tais questões e que, depois de longos e desafiantes processos de ensino remoto, retoma o espaço da sala de aula com crianças que, mais do que nunca, estão desejosas por desfrutarem tudo a que tal espaço, real ou ilusoriamente, historicamente se comprometeu a oferecer. Muito embora, temos clareza de que os limites de nossa perspectiva aqui narrada, nossas “visões e interações, coadunam com o ato de que não se

pode reificar as interações vividas realmente – esta é, sim, uma atividade de reconto” (CRECCI, 2018, p. 86) e assim marcada por impressões, memória e ponto de vista e interpretação do vivido de quem narra,

[...] O passado em que esteve envolto o pesquisador que lhe dará o aperfeiçoamento da sua intuição, para, dessa maneira, tecer seu caminho interpretativo. O tecido que ele está compondo será de melhor qualidade à medida que sua experiência como tecelão interferir na tecelagem. As pistas são encontradas mais facilmente por aqueles que conseguem ouvi-las, embora, às vezes mudas (GIOVANI e SOUZA, 2014, p. 49).

Experiência: espaço e tempo que nos captura, nos assombra, nos acontece como caleidoscópio mutante, para além de múltiplos sentidos, a produção e interpretação encharcadas de significados. No aqui e agora, passado e futuro. Naveguemos!

2 Tecendo diálogos entre a prática e a teoria

- [...] o trajeto é:
1. **desvelar o outro mundo que através de véus**
 2. **descortinar o mundo outro que atrás de heras e eras existe;**
 1. **há muros? salto**
 2. **há pedras? parto**
- [...]
Lacerda

A aula: o que fica e o que segue além. Espaço e tempo de multiplicidade de vozes, certezas e incertezas, compartilhamento de significados, distintas produções de sentidos. Espaço e tempo de planejamentos e de “furos”. Espaço e tempo de, a partir de consciente metodologia, trabalhar com os elementos da cultura; “trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (SAVIANI, 2008, p.13).

A aula é, também, espaço e tempo de provocações constantes que levam a imprevistos, irregularidades. Ambiguidades. Efervescência. Ebulição. Busca por linearidades? A aula diálogo, emergência da discursividade: direito do dizer e repertório para o que escrever: autoria. Nas palavras de GERALDI (2015) aula como acontecimento! Na renovação dos sentidos, alternam-se as vozes, “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)” (BAKHTIN, 2017, p. 410).

É então numa perspectiva bakhtiniana de linguagem que concebemos a prática pedagógica no contexto da alfabetização. Perspectiva esta que alterna dialética e dialogicamente os papéis dos sujeitos na produção do diálogo. O diálogo, a leitura e a escrita

e, por que não, a escuta como espaço de construção de múltiplos sentidos, como espaço de produção de cultura, como espaço de alteridade, no qual falante e interlocutor alternam seus lugares no discurso continua e dialogicamente,

Neste mote, chegamos em fevereiro de 2022, no contexto da sala de aula de uma turma de 3º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública federal. Naquele contexto, 23 crianças, entre oito e nove anos, que retornavam aos bancos escolares depois de praticamente dois anos de isolamento social e ensino remoto. Crianças que precisavam consolidar processos de alfabetização. Todas têm muito o que falar. Todas têm muito a dizer. A professora regente, consciente de que os processos anteriores foram muito específicos e se deram no contexto da casa, com a mediação de familiares, alguns muito pacientes e disponíveis e outros..., nem tanto, precisava auxiliar a organizarem seus diferentes turnos de fala e, também, os usos dos cadernos e outros pragmatismos escolares. Tudo muito delicado, específico, único! O lugar de escuta indicava que era preciso ouvir a todas as crianças, suas vozes e seus silêncios. Daquilo que tinha a dizer, daquilo que se instiga dizer, dos acervos culturais e científicos metodologicamente trabalhados, pois que coadunamos com a pensadora quando assinala que é este acervo que oportuniza-se a necessidade de escrever, já que as crianças escrevem para registrar uma ideia, para documentar um fato, por necessidade ou prazer de comunicar ou interagir com alguém (SMOLKA, 2012).

Nos diálogos, o surgimento do imprevisível, os indícios do que pensam sobre o mundo, sobre a cultura dos adultos, sobre a identidade de seus familiares, sobre as regras escolares, sobre a natureza e a fantasia. Emergem, nestes contextos perguntas inusitadas, perguntas são pistas, então, é preciso seguir os rastros que nos levem às diferentes fontes de melhor trabalhar os conteúdos e currículos escolares tão necessários à emancipação humana.

Pistas, indícios, sinais interpretados: as crianças, apesar do longo tempo que estiveram distantes do universo escolar, pelo menos fisicamente, reconhecem o papel da professora, sua autoridade, parceria e confiança, construção de um ano de ensino remoto com esta mesma professora, já que em 2021, interagiam os mesmos protagonistas através das telas. Perguntas e mais perguntas que evidenciam dúvidas, curiosidades, estado de ânimo, necessidades de confirmação³:

_ Profe, como é que os homens das cavernas sabiam que o que eles aprendiam ficava guardado no cérebro?

_ O que é uma noz? É de comer?

_ Sabe que eu sei falar sanduíche natural em russo?

_ Sabe o que os japoneses fazem quando vão ao dentista? Vão entortar os dentes porque é mais charmoso. Pelo menos foi isso que eu vi. Você sabia disso, profe?

- _ Neste mapa aí, estamos onde?
- _ Eu acho que dragão não existe, né, profe? Já pensou eles voando por aí?
- _ Mas existe o dragão de Komodo, né, profe?
- _ O dragão chinês voa? Voa sem asas? Por quê?

É preciso capturar desses diálogos o que mobiliza o pensar, o querer dizer, argumentos desejosos por escrever. No diálogo, as pistas do querer, pistas acerca do caminho trilhado e dos sentidos construídos. Pistas de caminhos a caminhar e de novos sentidos a construir.

As crianças, estas com as quais estamos em diálogo, estas que estiveram em ensino remoto, o que implicou alfabetizar-se (ou não!) a partir de uma tela de celular ou computador, estão lá sedentas por escola, por contar e registrar suas histórias, por estar entre seus pares, por conhecimento sistematizado. Para elas, estar entre seus pares revela novas possibilidades de brincadeira, fantasia, descoberta, aprendizagens, negociações.

Naquele espaço escolar em foco, a vida seguia como em tantos outros. Portas e janelas escancaradas, distanciamento social, uso de máscaras e álcool gel, filas para entradas e saídas, carteiras enfileiradas, cada um olhando para a nuca do colega da frente, horário e lanche sem recreio... A grande ameaça ainda rondava! Mas..., e as crianças? Aquelas que observamos, ao piscar de olhos, subvertiam todo o esquema de distanciamento sanitário e buscavam unirem-se aos seus pares. Mais do que nunca, ousadia e transgressão, as palavras de ordem, quem sabe o que vem depois? Quem nos dá a certeza de que daqui para frente estaremos juntos questionando, rindo, brincando, trocando nesta escola que é o lugar de proteção e acolhimento, de ter acesso a outros mundos, sonhos e descobertas? É preciso aproveitar o tempo! É preciso tentar resgatar o tempo “perdido”!

Nossas crianças estiveram quase dois anos longe dos colegas, dos olhares atentos e afetuosos, cuidadores e protetores dos professores. Confinadas, vivendo as tensões do lar: falta de emprego de seus familiares, falta de paciência, tensão quanto às possibilidades de adoecimento e óbitos. No retorno, estabelecem-se as possibilidades de superação do que para muitos foi o caos instaurado. No retorno, quem sabe até um tom de “normalidade”. A professora, os colegas, o pátio, a sala de aula, o parque, o recreio (quem sabe não nesta ordem), mas a escola toma vida e desperta memórias, afetividades. E as crianças já sabem qual é o dever da professora. Talvez não consigam verbalizar com a devida clareza o que esperam dos adultos, mas sabem!

Na medida do possível, a professora se empenha em garantir que o espaço seja seguro, que as regras sanitárias sejam respeitadas ao mesmo tempo em que as interações se efetivem e que efetivas situações de ensino e aprendizagem ocorram. É difícil, mas vale o esforço, ninguém quer retornar aos momentos de isolamento social. É preciso garantir que

todas sejam acolhidas, que todas aprendam e se desenvolvam em todos os aspectos como bem deve ser feito em uma escola que cumpre seu designo social. E vida que segue...

Numa tentativa de dar sentido ao conhecimento que a escola se propõe a trabalhar, a professora oportuniza às crianças contatos com os textos científicos que falam sobre o “Dragão de komodo”. já que, o dragão, ser fantástico presente em vários contos infantis, é muito apreciado por todos e desperta discussões: *Ele voa? Será que existe mesmo? É ou não é dragão? Existe sim! Existe o de comodo, eu vi.*

Nos textos informativos trazidos pela professora, distintos conceitos chamam a atenção e são trabalhados com afinco e dedicação pela turma.

*O dragão de komodo é um **réptil** de língua **bifurcada***

“O que é um réptil?”

“Se nem todos animais são répteis, como podemos classificá-los? O que determina ser ou não um réptil?”

E uma língua bifurcada? Bifurcada é o quê e para que serve?

*O texto diz que o dragão é **ovíparo** e **carnívoro**.*

O que significa ovíparo? E o animal que não é ovíparo, é o quê? E o animal que não é carnívoro, é o quê?

É preciso sistematizar tantos conceitos e as crianças parecem gostar muito deste processo apresentado pela professora. Localizam no mapa-múndi onde fica a Ilha de Komodo, encontram então a Indonésia, novos debates, novas descobertas. As crianças são muito curiosas e, em seus registros, revelam novas sínteses, poder de classificação, de ordenação e regularidades. Todo o debate sobre seres vivos, animais vertebrados, se inicia com muito sentido para todos. É a escola viva desenvolvendo sua função de trabalhar com o conhecimento científico sistematizado.

Num determinado dia, assim, sem mais nem menos, a professora recebe uma produção inesperada, fruto do desejo simples de fazer, de criar, e escrever sobre as aprendizagens desenvolvidas na escola conciliadas com as experiências familiares. Como bem já explicou o pensador: em sendo rica a experiência, ricas também a fantasia e a imaginação e a produção escrita da criança (VIGOTSKI, 2014).

Produção A



Fonte: Arquivo das autoras

Não nos debruçaremos neste momento a fazer uma análise mais detalhada da produção acima. Entretanto, ainda assim, percebemos uma escrita bastante ortográfica, o uso da pontuação também muito adequado para representar a intensidade, sentido, clareza acerca de como se deseja dizer sobre o que está escrito. Outros elementos já trabalhados no espaço escolar também podem ser observados: os recursos gráficos presentes no gênero em quadrinhos, o conhecimento de que a aranha é um animal carnívoro, porque come insetos, mas que, se se alimentasse de pastagem, dormiria como um “herbívoro”. Entretanto, a presença da pizzeria e do QR code nos oportunizam pensar que nesta produção o contexto familiar, seus consumos e ferramentas se unem e fazem sentido numa síntese com os conteúdos e conceitos do universo escolar. Quem diria que um dragão nos levaria tão longe, não é mesmo?

3 Apesar das pedras, tecituras e horizontes

**Ajuntei todas as pedras
que vieram sobre mim.
Levantei uma escada muito alta
e no alto subi.
[...]
Cora Coralina**

Em um período de tempo também singular, como o vivido por estas crianças em pauta, como também vivido por tantas outras em nível mundial, acentuam-se as singularidades e a necessidade da instituição escola, especialmente na figura do professor, ser sensível ao

diferente de forma a construir - em parceria com as crianças - um grande diálogo rumo a construção do conhecimento e não transformar as diferenças em desigualdade, opressão e com isso provocar a anulação de sujeitos que mal iniciaram o seu caminho rumo à cidade das Letras (RAMA, 1985).

A nossa narrativa que aqui se finda para abrir a possibilidade do devir, da produção da palavra outra, não pode deixar de explicitar que ao trazer para o foco de olhar e análise fragmentos de uma prática pedagógica no contexto da alfabetização se dispõe evidenciar que o compromisso com as funções sociais da escola ampliação de repertórios, sistematização do conhecimento científico, artístico e filosófico devem se associar à necessidade de uma análise atenta das evoluções do empoderamento discursivo de nossos alunos. Apesar das pedras, ampliou-se o que dizer, como dizer, para quem dizer. Ampliou-se o verbo!

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- CRECCI, V. M. **Pesquisa narrativa e seus entrelaçamentos**. In: NAKAYAMA, C. M. e PASSOS, L. Narrativas, pesquisas e formação de professores. Curitiba: Editora CRV, 2018.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Editora Pedro & João, 2015.
- GIOVANI, F.; MACHADO, A. L.; OLIVEIRA, L. G. **No meio o aminho tinha uma pandemia: Alfabetização, letramento e a formação o leitor literário por meio do Projeto Ananse**. Revista Sobre Tudo. UFSC, 2021.
- GIOVANI, F.; MACHADO, A. L. **A prática de análise linguística na alfabetização por meio do projeto Ananse durante a pandemia da Covid-19**. In: PINTON, F. M.; PEREIRA, R. A. A prática de análise linguística nos processos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa na educação básica. Santa Maria: UFSM, 2023.
- GIOVANI, F.; SOUZA, N. B. de. **Bakhtin e a Educação: a ética, a estética e a cognição**. São Carlos, SP: Editora Pedro & João, 2014.
- MACHADO, A. L.; GIOVANI, F. **Reinventar a prática: alfabetização e letramento na perspectiva discursiva em tempos de isolamento social**. Revista Brasileira de Alfabetização. UDESC, 2022.
- RAMA, A. **A cidade das letras**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SMOLKA, A. L.B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2012.
- VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.