



DE CARTA EM CARTA: sentidos, memórias e métodos de alfabetização em correspondências.

Karen Cezar Baptista¹

Cláudia Beatriz De Castro Nascimento Ometto²

Eixo temático: Eixo 7. Alfabetização e formação inicial e continuada de professores.

Resumo:

Neste texto apresentamos uma discussão acerca dos sentidos produzidos por estudantes de Pedagogia acerca do conceito de alfabetização. Os dados, produzidos discursivamente, são registros escritos por estudantes em trabalhos e avaliações repercutidos das discussões em sala de aula. A análise dos dados nos permite afirmar que as reflexões sobre as práticas de alfabetização tomando a leitura da obra na perspectiva discursiva mobilizou sentidos não só acerca do conceito de alfabetização mas também na constituição pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos no diálogo tecido em forma de cartas.

Palavras-chaves: Alfabetização; Leitura; Formação inicial de professores.

Caro Senhor, Cara Senhora,

“As cartas são um monólogo querendo ser um diálogo”

Mario Silva Brito

Este artigo vincula-se à uma tese de doutorado desenvolvida na FE/Unicamp, em andamento³, financiada pela CAPES. Neste texto o objetivo é apresentar uma

¹Doutoranda PPGE- Universidade Estadual de Campinas /UNICAMP. Graduada em Pedagogia. Contato: karen_cb@hotmail.com.

²Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte – DELART. Contato: cbometto@yahoo.com.br.

³ A pesquisa recebeu aprovação do CEP/UNICAMP sob o nº do CAAE 54201321.0.0000.8142.

discussão acerca dos sentidos produzidos por estudantes sobre o conceito de alfabetização nos encontros da disciplina “Estratégias e Procedimentos para Alfabetização” de um curso de Pedagogia noturno em uma instituição privada no interior paulista.

Metodologicamente os dados foram produzidos como registros escritos pelas/os estudantes em trabalhos e em avaliações. Para disparar as discussões foi o capítulo “Sala de aula – relações de ensino” (SMOLKA, 1989) a fim de apreender nos enunciados das estudantes o que diziam sobre as ênfases e ausências da perspectiva discursiva. Nesse sentido a escolha dos referenciais teóricos a serem abordados e discutidos na formação inicial podem significar desdobramentos em diferentes e diversas práticas, uma vez que [...] “uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um ‘novo conteúdo’ de ensino” (GERALDI, 2011, p.43).

Havia, portanto, intencionalidade de nossa parte uma vez que compreendemos, a partir da perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin (2002), que as situações de leitura interferem na produção de sentidos, híbridos emaranhados como teias, posto que todo discurso é dialógico. Após a leitura propusemos que as/os estudantes produzissem cartas para a autora. É sobre essa produção que nos debruçaremos para análise neste artigo.

1.1 Do Remetente aos Destinatários: quem escreve e a quem se destinam as cartas?

Existe alguém em nós
Em muito dentre nós esse alguém
Caetano Veloso

Do autor ao destinatário, quantas vozes se encontram nos enunciados?
Quem eram os outros/destinatários que apareciam em cena?

No jogo de interlocuções, os estudantes firmam seus argumentos na escrita para i. demonstrar e legitimar os saberes produzidos acerca da leitura da obra, procurando validar esse saber perante a interlocutora/professora, ii. estabelecer uma relação dialógica com a autora da obra buscando aproximações ao contar suas

experiências de vida na busca por uma memória em relação aos episódios contados e analisados por ela em seu livro.

A voz do destinatário: o destinatário em Bakhtin é uma instância interior ao enunciado, a tal ponto que ele é considerado um co-autor do enunciado; isso traz uma consequência decisiva para o trabalho identitário do discurso pois sua própria estrutura se organiza em razão de sua destinação, o que conduz ao princípio maior do dialogismo, que é o princípio da não coincidência consigo mesmo: do ponto de vista discursivo, “A” não é nunca idêntico a “A”. (AMORIM, 2002, p.9).

No caso da professora, há um duplo lugar, como diz Fadel (2020), em que ao mesmo tempo, é “parceir[a], coautor[a], no diálogo explícito dos apontamentos que escreve, [mas] também precisa se tornar ausente, sinalizando ao aluno que o leitor de uma narrativa escrita é universal, não é apenas a própria professora” (p. 71). A autora ainda explicita que em uma condição de avaliação, “o leitor, destinatário, não é universal, é o professor, que cumpre exatamente a função que expressa naqueles apontamentos: corrigir, mostrar a falha, a lacuna, o erro” (FADEL, 2020, p.71).

[...] a palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não [há] interlocutor abstrato [...] (BAKHTIN, 2014, p.116).

Ao todo, os autores e autoras das cartas foram 36 estudantes, provenientes do ensino médio de escola pública e SESI, pós o período pandêmico – ano de 2022; uma turma jovem, em sua maioria entre 18 a 26 anos. Destaca-se que o eu-remetente, remete-se a tantos eus inscritos nas cartas e visibiliza tantos outros destinatários, a professora, a autora da obra, um leitor universal.

As falas são sempre associações, liames, teceduras do aqui e agora com o já dito, com o já conhecido, que recebe das circunstâncias interlocutivas novas cores e novos sentidos. Por isso, o novo não está no que se diz mas no ressurgimento do já dito que se renova, que é outro e que vive porque se repete. (GERALDI, 2010, p.9)

Ao escreverem as cartas para a autora do texto estudado, os/as estudantes revelam trajetórias vividas, práticas culturais de leitura e escrita, refletindo e refratando acerca de trechos da obra na tentativa de direcionarem seus enunciados para a perspectiva de alfabetização como processo discursivo – visto que foi essa a perspectiva estudada a partir do texto lido. Portanto, escolhemos as palavras, e como signo ideológico, elas não se colocam neutras; no trabalho com a escrita, as palavras

postas a mesa, constituem e são constituídas nas/das relações entre sujeitos, refletindo e refratando a realidade em transformação (BAKHTIN, 2002).

1. Piracicaba, 8 de Junho de 2021 - A condição imediata de produção.

A formação do *corpus* documental deste artigo são fragmentos das cartas escritas pelos/pelas estudantes, nas quais buscaremos indícios dos sentidos produzidos por elas/es – sobre o conceito de alfabetização – nas interlocuções entre as próprias práticas culturais de escrita e leitura com o texto estudado em sala de aula.

Para Vigotski, “precisamos concentrar-nos não no produto do desenvolvimento, mas no próprio processo de estabelecimento das forças superiores” (VIGOTSKI, 2007, p. 68). Nesse sentido, procuraremos analisar os fenômenos em movimento, nas transições, nas relações que propiciam a compreensão do objeto de pesquisa: as interlocuções instauradas pela leitura da obra de Smolka (1989), na formação inicial de professores em um Curso de Pedagogia –, eleitas as relações de ensino produzidas na sala de aula como o lugar de investigação e mediação docente no contexto das atividades de leitura.

As/os estudantes tiveram encontros semanais, com duração de 3 horas cada um deles, num total de 15 encontros, sendo que após a leitura do capítulo “Sala de aula – relações de ensino”, realizamos a escritura de uma carta para a autora como uma das formas de avaliação do conteúdo estudado na qual explicitassem suas compreensões acerca da leitura. Nessas cartas produzidas pelos/pelas estudantes encontramos indícios da história da alfabetização no Brasil. Vamos às cartas...

2.2 A carta lançada entre mim e o outro: O que aprendemos com as escritas das/os estudantes?⁴

Aos escrever, as estudantes estabelecem relações entre o passado e o presente, em situações distintas: como estagiárias por vezes responsáveis pelas

⁴ Para preservar as identidades dos sujeitos utilizaremos pseudônimos para nos referir aos estudantes envolvidos.

turmas ou na condição de devir docente, por exemplo. No texto de Smolka (1989) há uma passagem na qual a professora de sua investigação trabalha com as crianças a algumas palavras, dentre elas, a palavra boneca⁵. Ancoradas nessa passagem as estudantes Juliana e Mariana escrevem em suas cartas os trecho que reproduzimos abaixo:

Cara Sr. Smolka,
Foi difícil terminar o livro. Lia no ônibus, comendo, andando e ficava encucada toda vez que algo do livro me acontecia, *me sentia mal quando parecia que eu era igual a professora do “Quem falou boneca?”*, mas me fazia refletir sobre... (sic) Esse livro me fez pensar muito sobre como eu fui alfabetizada já que eu me lembro de momentos onde as professor separava as palavras por sílabas e fazia a gente repetir e copiar [...]. (sic) (Juliana)

Prezada Smolka,
Um das coisas que eu mais observei nesse capítulo foi pelo jeito que a professora alfabetizou as crianças *pelo silábico e a forma que ela escrevia na lousa, mais sempre que um aluno errava ela ficava brava. [...] observei que colocou várias situações de professores em sala de aula e percebi que quero levar como exemplo para minha carreira do que ser e não ser e como fazer em sala de aula.* (sic) (Mariana)

A estudante Juliana viaja ao passado, e busca, na despensa das memórias, momentos de suas histórias de alfabetização. Mariana, por sua vez, projeta a professora que *leva como exemplo para carreira do que [deseja] ser e não ser e como fazer em sala de aula.*

Quando Juliana diz que sua professora alfabetizadora *separava as palavras por sílabas e fazia a gente repetir e copiar* refere-se ao que Mortatti (2000) denomina de método analítico da palavração, ou seja, o ensino da leitura parte de unidades completas de linguagem, no caso da palavra, para posterior divisão em unidades menores, no caso as sílabas. Já Mariana enuncia o *jeito que a professora [do episódio] alfabetizou as crianças pelo silábico*, explicitando o que Mortatti (2000) denomina de marcha sintética, ou seja, o processo de alfabetização caminha da “parte” (as sílabas) para o “todo” (a palavra).

A prática do trabalho pela silabação e pela repetição aparece novamente na carta de Camila:

⁵ Trata-se de um episódio analisado pela autora na qual a professora alfabetizava pelo processo de silabação, ler e repetir as sílabas, e ao questionar as crianças com caráter de repreensão, provoca o emudecimento das mesmas.

Querida Smolka,

Quando li o capítulo 1 do livro “sala de aula e relações de ensino” lembrei de quando tinha apenas seis anos e entrei na primeira série e não sabia ler. *Diferente da professor do livro, dentro da minha sala de aula tinha um quadro grande com todos as sílabas possíveis e todos os dias minha professora falava para a sala e todos repetiam.* (sic)

No caso dessa carta a estudante aponta a existência de *um quadro grande com todos as sílabas possíveis* indiciando a presença de escrita no ambiente alfabetizador, tal como sugere a prática do letramento. No entanto, cabe dizer que essa escrita, tal como a apresentada nas cartas anteriores, está fortemente marcada por uma concepção de linguagem como código, sistema, ancorada no que Bakhtin (2002, p. 82) denomina de objetivismo abstrato, ou seja, da língua/linguagem compreendida como

um sistema estável, imutável, de formas lingüísticas submetidas a uma norma [...] que estabelecem ligações entre os signos lingüísticos no interior de um sistema fechado [no qual] entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência.

Nas três situações apresentadas a concepção de aprendizagem é marcada pela prática da cópia e da repetição como se para aprender a ler e escrever bastasse a memorização do código.

Uma outra carta, a de Andréa, aponta uma outra perspectiva.

[...] Com o tempo no aprendemos que a relação de ensino é necessária para trabalhar com a criança na sala de aula, *para elas aprenderem o sentido da escrita. Para ela despertar o curiosidade de ler, escrever, desenhar para poder descobrir palavras.* [...] (sic)

Ao chamar a atenção para o fato de que *aprendemos que a relação de ensino é necessária para trabalhar com a criança na sala de aula, para elas aprenderem o sentido da escrita*, essa estudante indicia uma outra concepção de linguagem: a linguagem como o lugar de interação entre sujeitos, ancorada na concepção da interação verbal bakhtiniana defendida pela autora do texto lido. No entanto, na continuidade afirma que a professora deve *despertar o curiosidade de ler, escrever, desenhar para poder descobrir palavras*. A expressão ‘descobrir palavras’ parece, por sua vez, trazer à tona a concepção construtivista de Emília Ferreiro (2001) para quem

as relações que a criança estabelece com a escrita são estritamente cognitivas, o que indicia a concepção de linguagem subjetivista idealista, um “psiquismo individual [que] constitui a fonte da língua [...] o fenômeno linguístico significa reduzi-lo a um ato significativo [...] de criação individual” (BAKHTIN, 2002, p. 72).

As estudantes, de 18 a 26 anos, nascidas no período 1996-2004, paradoxalmente relatam processos de alfabetização ancorados nos métodos analítico e sintético duramente criticados pela concepção construtivista de Emília Ferreiro. O construtivismo, naquele período, encontrava-se – e ainda se encontra – vigente nas escolas públicas de diversos estados brasileiros. Segundo Mortatti (2000), o construtivismo provocou a desmetodização do processo de alfabetização. Não foi o que essas estudantes vivenciaram.

Considerando a história da alfabetização, na década de 1980 passa a circular nas escolas o conceito de letramento (SOARES, 1998) que defende a diversidade de materiais escritos circulando em salas de aula em seus usos e funções sociais. É de se observar que nas memórias evocadas pelas estudantes não foram narradas práticas que considerassem textos reais circulando em salas de aula. Elas explicitam práticas marcadas pela metalinguagem – atividades com foco sobre o sistema da língua.

Mortatti (2000) nos ensina que a discussão não se restringe à escolha de um método adequado, mas sim, a reflexão sobre as contradições que tentamos explicitar em nossas análises, e para isso, é preciso assumir no processo de formação inicial de professores essas contradições e problematizá-las, para que compreendam as diversas formas da prática social do ler e escrever a fim de que no futuro essas estudantes façam escolhas que considerem possibilidades de operação com e sobre a linguagem (GERALDI, 2011) e, no processo de formação, aprendam (sobre) a escrita – suas características, peculiaridades, funções e formas de funcionamento – em diálogo com outros e consigo mesmas.

Abraços, futura professora – apenas um até logo! Considerações Finais

Por isso, vez em quando, ele escreve. Um coisa que não são cartas.
Misturando um pouquinho de lembrança com um tiquinho de invenção.
Histórias. Como está aqui. Quem quiser que faça o mesmo.
(Machado,2002)

É impossível ao homem não significar. A significação faz parte da atividade humana. Diz-se que o homem busca sentido, atribui sentidos. Sempre. Mesmo no absurdo, no nonsense, o qual emerge como decorrência de uma certa lógica do sentido. Mas que sentidos são esses que se procuram, se buscam, se atribuem? (SMOLKA, 2004, p.42)

Os saberes docentes bem como os pressupostos epistemológicos abordados nos cursos de licenciatura consolidam a formação dos professores que atuarão na escola básica. Nesse sentido, a escolha dos referenciais teóricos a serem abordados e discutidos na formação inicial podem significar desdobramentos em diferentes e diversas práticas, uma vez que [...] “uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um ‘novo conteúdo’ de ensino” (GERALDI, 2011, p.43).

A aproximação com os trabalhos referenciados, implica não só uma metodologia, mas uma concepção de linguagem e de leitura. A leitura das cartas contribuiu para refinar o olhar sobre os espaços ocupados por estudantes e professora na formação inicial, o que dizem e o que não dizem sobre a temática da alfabetização experimentados no contexto da formação inicial.

Acreditamos que as discussões acerca do estudo da leitura da obra “A criança na fase inicial da escrita – alfabetização como processo discursivo” (SMOLKA, 1989), abriu espaço para problematização de noções relativas à linguagem, à alfabetização, aos métodos de ensino de leitura e da escrita utilizados nas práticas escolares e as práticas sociais de leitura e escrita.

Diante do exposto, as análises nos permitem afirmar que as reflexões sobre a prática de alfabetização tomando a leitura da obra na perspectiva discursiva mobilizou sentidos não só acerca do conceito de alfabetização, mas também na constituição pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos no diálogo tecido em forma de carta.

Referências

AMORIM, M. **Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 16, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável.** Tradução aos cuidados

de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. Tradução. Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, p.103-395, 2003.

FADEL, Tatiana. **A escrita do professor sobre o texto do aluno: notas em um duplo lugar**/ Tadiana Facel. – Campinas, SP: [s.n], 2020. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

FERREIRA, Norma Sandra de A; SILVA, Lilian Lopes Martin da. **A criança na fase inicial da escrita notas sobre circulação no curso de Pedagogia** – Faculdade de Educação/Unicamp. In: GOULART, Cecília M.A.; GONTIJO, Cláudia M. M.; FERREIRA, Norma Sandra de A. (Orgs.). *A Alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez, 2017.

FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua escrita**, Porto Alegre, Cortez, 1991.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula – leitura e produção*. (org.) Milton José de Almeida. São Paulo: Ática, 2011.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro & João, 2010.

MACHADO, Ana Maria. **De Carta em carta**. Ilustrações de Nelson Cruz. São Paulo: Salamandra, 2002.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo/1876-1994). São Paulo: Editora da Unesp/Conped, 2000.

_____. *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

SANTOS, Vivian Carla Calixto. **Cartas, escrita e linguagem: a temporalidade em questão** / Vivian Carla Calixto dos Santos. - Rio Claro: [s.n.], 2009. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**. Campinas: Cortez, 1989.

_____. **SOBRE SIGNIFICAÇÃO E SENTIDO: UMA CONTRIBUIÇÃO À**

PROPOSTA DE REDE DE SIGNIFICAÇÕES. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K., Silva, A. P. S., & CARVALHO, A. M. A. (Orgs.) Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães (2002). **Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de intertextualidade na escrita de texto.** Tese de Doutorado. UFMG.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016. 384 p.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. A Formação Social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.