

A CIDADE, AS LETRAS E A VIDA: questões para compreender a alfabetização como processo discursivo

Alessandra da Costa Abreu¹
Mairce da Silva Araújo²
Rose Mary Castro Magdallena³

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

Resumo

O presente artigo apresenta resultados de experiências vividas, em duas escolas situadas no Rio de Janeiro, em municípios diferentes, visando contribuir com a problematização do processo de alfabetização com criança, pensando-o numa perspectiva discursiva. Em tais escolas, assim como em tantas outras no Brasil e no mundo professoras alfabetizadoras precisaram enfrentar o desafio de alfabetizar através do ensino remoto. Realizarmos o registro do vivido, utilizamos como metodologia de pesquisa a *pesquisa-formação* narrativa (auto)biográfica (BRAGANÇA, 2018), no entendimento de que somos sujeitos praticantes no/com nosso fazer com as crianças e de que nossas reflexões contribuem para novos pensares formativo não apenas para os nossos campos de atuação, como também para outros docentes que estudam, pesquisam e debruçam-se em aprofundar seus estudos no campo da alfabetização. Estudos de BAKHTIN (2014; 2010) e GERALDI (2006), contribuíram como referencial teórico-metodológico para aprofundar os projetos desenvolvidos com as crianças e para ampliar os nossos estudos no campo da alfabetização. Acreditamos que o debate sobre processos alfabetizadores contribui para democratizar a leitura e a escrita como direito de todos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Alfabetização; Leitura; Escrita.

Iniciando a conversa

¹ Doutora em Educação. Professora do Ensino Básico da Rede Municipal de Niterói.
alessandra.uerj2005@gmail.com

² Doutora em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. mairce@hotmail.com

³ Mestranda em Educação da UERJ. Orientadora Pedagógica da Rede Municipal de São Gonçalo.
amarymagdallena@gmail.com



As cidades desenvolvem suntuosamente uma linguagem mediante duas redes diferentes e superpostas: a física, que o visitante comum percorre até perder-se na sua multiplicidade e fragmentação, e a simbólica, que a ordena e interpreta, ainda que somente para aqueles espíritos afins, capazes de ler como significações o que são nada mais que significantes sensíveis para os demais, e, graças a essa leitura, reconstruir a ordem (RAMA, 1985 p. 53).

Não é de hoje que a alfabetização é um grande desafio, se não for a maior preocupação das escolas e durante o período da pandemia da Covid 19⁴ se intensificou essa inquietação, as famílias se preocupavam com a alfabetização de seus filhos, como também os/as professores/as e os estudantes.

É uma preocupação que ocorre também na etapa da Educação Infantil e por isso muitas vezes as letras são apresentadas para a criança como se fossem signos infinitos. As crianças vão conhecendo uma letra de cada vez como se elas não fizessem parte de um conjunto único de signos que têm uma função social e cultural e que exercem papel de grande importância na nossa sociedade. Contrária à ideia de uma alfabetização fragmentada, trouxemos para a epígrafe deste artigo Angel Rama, um dos mais destacados intelectuais uruguaios do século XX, reconhecido como o grande crítico latino-americano de seu tempo. Foi ator, crítico de teatro, dramaturgo, tradutor e editor. Suas convicções lhe valeram um exílio na Venezuela, onde trabalhou como jornalista e professor. No livro “A cidade das letras” ele nos convida a ler a nossa América Latina enquanto construção histórica de cultura em que precisamos questionar o passado para entendermos o presente e assim compreender que para habitar a cidade das letras precisamos travar uma luta ideológica e política.

O desafio da alfabetização das classes populares não é recente, existem vários professores e estudiosos (GARCIA, 1997, 2003; PEREZ, 1997, 2003; ARAÚJO, 2003, 2008; SAMPAIO, 1997, 2003) que se debruçam a compreender e amenizar essa luta que a classe popular enfrenta todos os dias para ingressar e permanecer na escola.

Como professoras pesquisadoras que atuam e pesquisam no cotidiano com as crianças é que também travamos essa luta todos os dias, por uma outra cidade das letras mais próxima da realidade de nossas crianças, compreendendo que “ler e escrever é mais do que conhecer as letras da cidade, porque resulta de querer uma outra cidade” (GERALDI, 2006 p. 70), porque entendemos assim como Geraldi (2006) e Rama (1985) que a cidade não é das letras, ela é nossa, porque somos nós, principalmente os sujeitos das classes populares, que trabalhamos e habitamos essa cidade e que devemos proclamar a nossa palavra e dizer e reafirmar que ela é nossa e de todos.

⁴ A COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia em função dos surtos da doença em vários países e regiões do mundo. Em virtude da gravidade do contágio as aulas foram suspensas neste período e as crianças permanecerem em ensino remoto por um pouco mais de um ano.

Nesse artigo buscamos trazer algumas experiências durante o período remoto com a leitura e a escrita numa perspectiva discursiva, entendendo que o eixo é a realidade discursiva da sala de aula, estudando as relações de ensino como relações dialógicas (GOULART, 2019 p. 60), assim como os estudos bakhtinianos defendem que “a fala está indissolúvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais” (BAKHTIN, 2014, p. 14).

A linguagem como possibilidade de interagir, existir e proclamar a sua palavra

A leitura e a escrita estão na escola em todos os espaços, mesmo que muitas vezes como docentes e discentes não nos damos conta disso. Acreditamos que podemos fazer mais e para isso pensamos ser importante promover experiências com a leitura e a escrita expandindo-as para além de as paredes da sala de aula. Foi nessa perspectiva que trouxemos para esse artigo os projetos pensados e desenvolvidos com as crianças de modo a contribuir com a problematização do processo de alfabetização com as crianças, pensando-o numa perspectiva discursiva, em duas escolas situadas em municípios diferentes no Rio de Janeiro, nas quais, assim como em outras escolas no Brasil e no mundo em que as/os professores precisaram atuar com as crianças através do ensino remoto⁵.

Unidades de ensino que integram a rede pública municipal de São Gonçalo e Niterói. Escolas onde as experiências que são produzidas com as crianças partem de uma perspectiva de que as crianças leem e escrevem a partir de uma função social, entendendo que as letras estão no mundo e que para escrever precisamos pensar e entender sobre os textos que circulam na vida.

Como professoras que pesquisam e atuam no cotidiano com as crianças compreendemos o registro como momentos de estudo e reflexão. Registrar é uma ação que vai além da escrita, fotografias, áudios e gravações são importantes elementos que possibilitam captar vozes e ações das crianças, como também as nossas próprias vozes, ampliando as escutas e compreensões com a cultura infantil (OSTETTO, 2017).

Nesse texto compartilhamos duas experiências formativas com crianças vivenciadas no período em que foi necessário o ensino remoto para garantir o isolamento social. No entendimento de que somos sujeitos praticantes e pensantes dialogamos com o campo da

⁵ O chamado ensino remoto foi uma medida emergencial utilizada durante a pandemia para manter o contato com as crianças e suas famílias e dar prosseguimento ao processo alfabetização, na medida do possível.

*pesquisaformação*⁶ (BRAGANÇA, 2018), ao compreendermos que pesquisar e formar são atos indissociáveis, pois ao pesquisar nos formamos e ao nos formar pesquisamos. Entendemos, que nossas reflexões contribuem para novos pensares formativo não apenas para os nossos campos de atuação, mas também para outros docentes que estudam, pesquisam e debruçam-se em aprofundar seus estudos no campo da alfabetização.

Cena 1: A leitura além da sala de aula

Na cena 1 apresentamos um projeto de leitura desenvolvido com as crianças em uma escola da rede pública municipal de São Gonçalo/ RJ. Começamos a utilizar os encontros *online* para momentos de contação de histórias. Numa relação alteritária e dialógica com as crianças líamos, ensaiávamos e dramatizávamos novas histórias, convidando as famílias para integrar e participar conosco de um projeto de leitura de textos literários. O trabalho por projetos considera a interação entre os sujeitos envolvidos como central na aprendizagem, na medida em que o conhecimento se constrói nas interações entre saberes da criança/criança, criança/adulto, adulto/adulto.

Quando percebemos toda a escola estava envolvida no projeto da contação de histórias e a nossa responsabilidade em pesquisar novas histórias interessantes só aumentava, já que tínhamos como objetivo envolver as crianças no interesse pela leitura, em especial, a leitura literária. Para Bakhtin (2010) é na relação com o outro que os indivíduos se constituem. O ser se reflete no outro, refrata-se, porque à medida que nos constituímos em contato com outros sujeitos e com outras experiências, nos modificando e assim construindo novos pensarem e com as crianças não foi diferente. Percebemos que o movimento desencadeado por uma turma inicial a partir do trabalho com a literatura infantil, foi convidando outras crianças e algumas professoras para embarcar no projeto conosco. Assim toda a escola foi se envolvendo e, ao longo do ano, vivenciamos diversas com a leitura nos mais variados espaços. As palavras transcritas aqui não conseguem traduzir a dimensão das experiências por nós vividas.

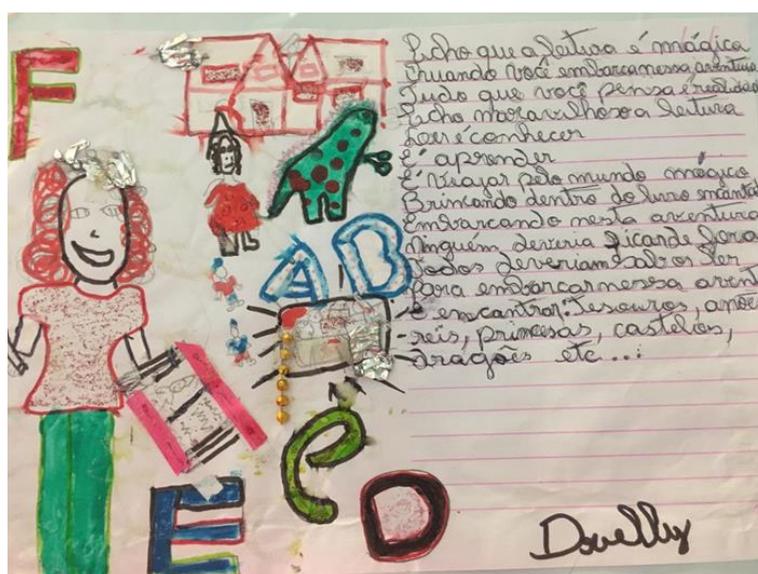
Nesse clima de “todo dia é dia de leitura” para dar conta do interesse despertado pela contação de histórias, outros projetos foram sendo desdobrados, como por exemplo: “Crianças leem para crianças”. As crianças buscavam em suas casas livros para apresentar para outras crianças, inclusive as mães e avós partilhavam deste momento conosco. Entendemos que assim como as crianças, suas famílias também devem ser acolhidas com

⁶ A opção por juntar palavras, como *espaçotempo*, *teoriaprática*, *aprendizagemensino*, ressaltando-as, em itálico, se afina com os estudos com os cotidianos em suas buscas por encontrar outras formas de dizer e pensar a ação docente, que não dicotomize esses processos.

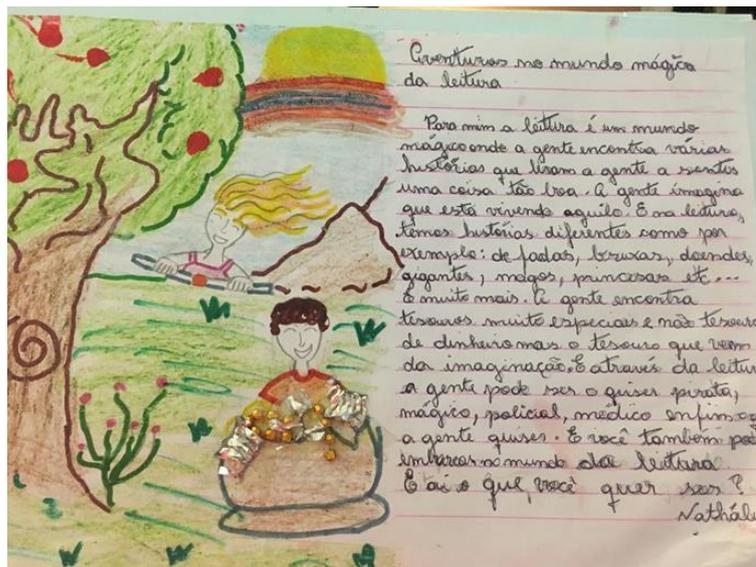
amorosidade e cuidado. Devem ainda ser entendidas como protagonistas no processo educativo e não meros coadjuvantes. Mais do que convidados para reuniões e festividades, precisam encontrar no cotidiano escolar, espaços de participação e de tomada de decisão.

Acreditamos que o processo vivido por nós na escola tenha repercussões transformadoras, não só no ato de ler na escola, mas também no modo como compreendemos o mundo. Ler é um exercício que não se repete, mas se amplia. Quanto mais se lê mais se aprende a ler e, conseqüentemente, acabamos neste exercício renovado e constante por ficar cada vez mais apaixonado pela leitura. Em contato com novas histórias as crianças sentiam a vontade de escrever e compartilhar os seus textos conosco e com seus pares.

As narrativas Nathalia e Dovelly traduzem um pouco sobre como elas percebem o contato com a leitura literária.



Arquivo da pesquisadora



Arquivo da pesquisadora

Os textos de Nathalia e Drielly tão ricamente ilustrados, reafirmam a nossa crença de que também temos percorridos caminhos na escola que são fundamentados em outras concepções e práticas alfabetizadoras, diferente de algumas crianças que por diversos motivos desacreditam em sua capacidade de ler, escrever e viajar pelo universo das letras.

Para mim a leitura é um mundo mágico onde a gente encontra várias histórias que levam a gente a sentir uma coisa tão boa (Nathalia).

Ler é aprender. Ler é conhecer.... Ninguém deveria ficar de fora. Todos deveriam saber ler (Drielly).

Agora, pegue um livro e leia. Isso vai te ajudar na leitura da vida! (Luiz Gabriel).

Sentir coisa boa ao ler; defender que a leitura deveria ser direito de todos; entender que ler ajuda a fazer a leitura da vida, nas afirmações das crianças, reencontramos Freire, quando defende que uma prática alfabetizadora conscientizadora permite ao sujeito, por meio da leitura do mundo e da palavra, transformar sua consciência numa concepção crítica autônoma. Autonomia e autoria são dois aspectos que podemos encontrar nos textos das crianças, como nos ajuda a pensar Paulo Freire em sua fala de abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, em Campinas, novembro de 1981:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele. A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele. (...) Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo. (FREIRE, 2000 p. 11-12).

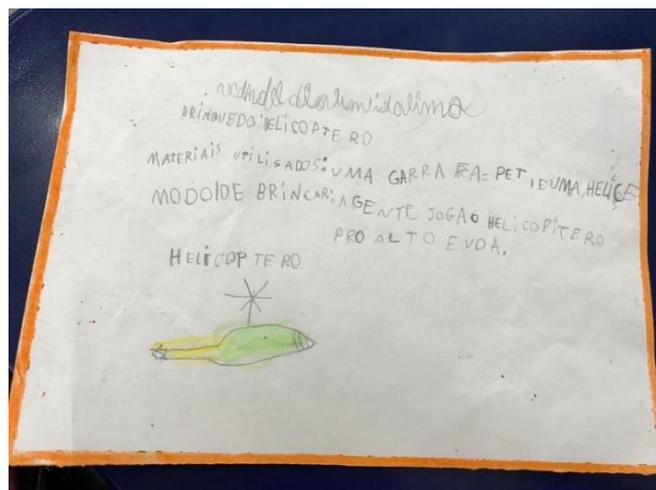
Cena 2: O lixo pode virar luxo

A cena dois descreve uma experiência com a leitura com uma turma de 1º ano, onde utilizamos o lixo para pensar os efeitos da urbanização, da poluição e o acúmulo de materiais. Discutir sobre a ideia de que o lixo não precisa ser apenas descartado, mas reaproveitado e virar novos produtos, inclusive brinquedos para o acervo das crianças na escola.

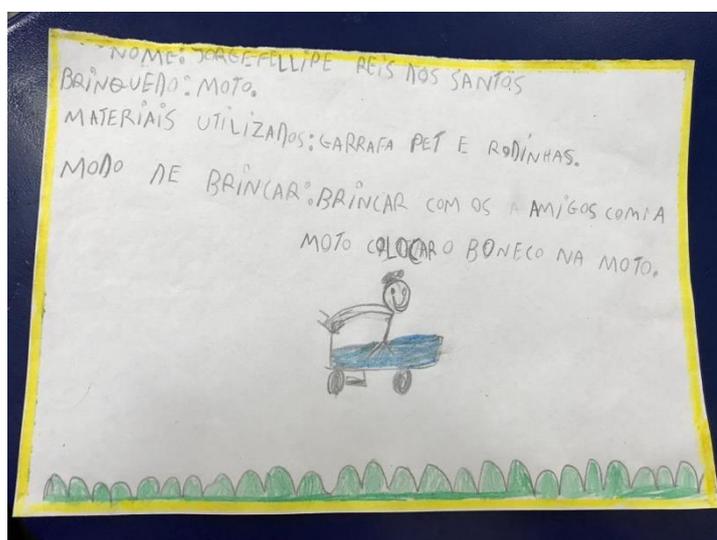
Em nossas conversas, as crianças sugeriram fazer uma investigação nos reservatórios de lixo de suas casas e observar quais eram os materiais mais descartados. Observamos que os materiais: papelão, caixas e garrafas, ocupavam grande parte da lixeira. Até que Luana (uma das crianças) sugere verificar nossos lixos e investigar o que serve e o que não serve. A partir da sugestão inicial da Luana cada criança selecionou alguns materiais limpos que poderiam ser reutilizados. Após agruparmos os materiais, em um dos nossos encontros, contamos o que conseguimos selecionar e decidimos como os materiais seriam utilizados. A decisão foi unânime pelas crianças.

- *Vamos construir brinquedos!*

Numa perspectiva social da leitura e da escrita entendemos que os brinquedos têm uma função social na sociedade, assim como a criança que brinca de forma espontânea pode também reconstruir a lógica do brinquedo ou criar uma regra ou uma instrução a ser seguida. Partindo deste princípio as crianças puderam fabricar e apresentar os seus brinquedos, como também *construir textos instrutivos* para utilizá-los.



Acervo da pesquisadora⁷



Acervo da pesquisadora⁸

A confecção dos nossos brinquedos envolveu muita leitura e escrita. Pesquisamos na internet novas ideias, como também materiais que poderíamos utilizar para a fabricação de nossas invenções. No contato amoroso com as crianças e com a produção de novas experiências que pensamos sobre a leitura e a escrita enquanto produção de cultura. Para Bakhtin (2010), a alteridade marca o seu humano, e no diálogo que construímos o nosso pensar sobre a vida. “A dialogia é o confronto das entonações e dos sistemas de valores que

⁷ Brinquedo: Helicóptero

Materiais utilizados: uma garrafa pet e uma hélice

Modo de brincar: a gente joga o helicóptero pro alto e voa.

⁸ Brinquedo: Moto; Materiais utilizados: Garrafa Pet e rodinhas; Modo de brincar: Brincar com os amigos com a moto, colocar o boneco na moto.

posicionam as mais variadas visões de mundo” (GEGe, 2009). Em contato com as crianças podemos aprender e ensinar, como também rever as nossas compreensões sobre o mundo e sobre a vida.

Como professoras pesquisadoras no cotidiano entendemos que atuamos na vida e na escola como sujeitos inacabados e que estamos sempre em construção, aprendendo e alargando o nosso pensamento sobre a vida, a escola e sobre nós mesmas. É na interação que nos constituímos enquanto sujeitos e podemos proclamar a nossa palavra que nunca é somente nossa, mas que também alheia. Por este motivo a alfabetização nunca pode ser somente uma proposta da professora *para* os/as alunos/as, e sim uma experiência *com*. É nesse sentido que buscamos construir experiências com as crianças e seus processos de alfabetização. Lendo, escrevendo, pesquisando e produzindo inúmeras formas de pensar e compreender a leitura e a escrita dentro e fora da escola. Enquanto sujeitos em formação estamos sempre lendo, escrevendo, registrando e construindo com os textos uma sensibilidade e leitura crítica e é por isso que no diálogo com as crianças é sempre possível nos surpreender e aprender coisas novas todos os dias.

Considerações finais:

Visualizamos duas entidades diferentes [...] uma não pode existir sem a outra, mas sua natureza e funções são diferentes como o são os componentes do signo. Enquanto a cidade letrada atua preferencialmente no campo das significações e inclusive as autonomiza em sistema, a cidade real trabalha mais comodamente no campo dos significantes e inclusive os afasta dos encadeamentos lógico-gramaticais (RAMA, 1985 p. 52).

A leitura enquanto signo social exerce uma função importante na escola, e fora dela e por isso não pode ser tratada de forma fragmentada ou isolada da vida. Assim como Rama (1985) entendemos que uma não pode existir sem a outra. A cidade letrada e a cidade real, assim como nomeia Rama precisam caminhar juntas e não abastardas como se não coexistissem. Por que a cidade letrada ainda não é para todos? Enquanto *professoraspesquisadoras* entendemos que precisamos romper com a naturalização de uma ideologia que legitima a existência de uma parcela social continuar à parte do acesso ao mundo das letras.

Estudos de Araújo (2008), apontam que se as experiências de alfabetização estiverem sempre pautadas “em lançar a palavra-chave, desdobrá-las em famílias silábicas, formar novas palavras, etc., não sobra muito tempo para outras atividades que [...] possibilitariam à professora se aproximar bem mais da realidade vivida pela criança (p. 89). No entanto, ainda

é assim que muitas escolas abordam a leitura e a escrita no processo de alfabetização. As experiências ficam restritas a apresentar, escrever e reproduzir palavras como se estas não fizessem parte da vida.

Na compreensão de que pensar os processos de alfabetização não é uma discussão simples ou nem mesmo fácil é que nos debruçamos pesquisando em nossos cotidianos novas maneiras de e *com* as crianças construir formas outras de ler e escrever e assim nos imbuir de novos saberes e culturas de modo a contribuir para que a alfabetização das classes populares deixe de ser um desafio e passe a ser uma realidade concreta para todas as crianças.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Mairce da Silva. Alfabetização tem conteúdo? In. GARCIA, Regina Leite (Org.). A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática – 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Pesquisa formação* narrativa (auto) biográfica: trajetórias e tessituras teóricas – metodológicas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B;

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2000.

GERALDI, João Wanderley. Alfabetizações cotidianas: as letras da cidade e a cidade das letras. In: ZACCUR, E; GARCIA, R. L. (Org.). Cotidiano e diferentes saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2006 p. 59-71.

GEGe, Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de /Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

GOULART, Cecília. M. A. Alfabetização em perspectiva discursiva. a realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. In: Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf | Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 9 | | jan./jun. 2019, p. 60-78.

OSTETTO, Luciana Esmeraldo (Org.). Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017.

RAMA, Angel. A cidade das letras. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.