
RELATOS DE SALA DE AULA: ANÁLISE EM BUSCA DE COMPREENSÃO DA PERSPECTIVA DISCURSIVA DE ALFABETIZAÇÃO

CLASSROOM REPORTS: ANALYSIS IN SEARCH OF COMPREHENSION OF THE DISCURSIVE PERSPECTIVE OF LITERACY

Cecília Maria Aldigueri Goulart ¹, Maria Aparecida Lapa de Aguiar ²

*¹ Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, Brasil
goulartcecilia@uol.com.br*

*² Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil
lapa.aguiar@ufsc.br*

Recebido em 11 jul. 2018

Aceito em 2 ago. 2018

Resumo: O artigo traz como proposta analisar relatos de sala de aula registrados por uma professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Rio de Janeiro/RJ dentro de um projeto de pesquisa coordenado por uma das autoras, à luz dos conceitos da teoria da enunciação bakhtiniana, buscando compreender como se estabelecem sentidos na relação pedagógica, no ato de ensinar e aprender a escrita no contexto escolar. Por meio dos relatos, observamos que a sala de aula analisada se constituiu como lugar de contínua produção de enunciados, de reflexão, de contraposição, de sistematização, de criação e do inusitado, sugerindo, desse modo, que cada grupo de sujeitos-crianças percorre sua trajetória por um caminho singular com aquela professora determinada, naquele tempo histórico. A escuta sensível, as interações possíveis e as elaborações surgidas no movimento da sala de aula e articuladas à vida, foram constituindo uma metodologia de trabalho entre professora e crianças, fazendo emergir sentidos no processo de ensino e aprendizagem da escrita para si e para o outro na relação escola/contexto social. Enfim, crianças e professora, em suas lutas diárias, no cotidiano da escola, nos seus bairros, nos cursos de formação, nos espaços políticos de disputa, no movimento da vida, buscam constantemente aprender e dar sentido à existência, nutrem esperanças, mesmo diante de todas as contradições e perplexidades da atualidade.

Palavras-chave: Alfabetização. Teoria da enunciação bakhtiniana. Relação escola/contexto social.

Abstract: The article proposes to analyze the classroom reports recorded by a literacy teacher from the public school system of Rio de Janeiro / RJ within a research project coordinated by one of the authors, in the light of the concepts of the Bakhtinian enunciation theory, in search of understanding how senses are established in the pedagogical relationship, in the act of teaching and learning the writing in the school context. Through the reports, we observe that the analyzed classroom was constituted as a place of continuous production of statements, reflection, contraposition, systematization, creation and the unusual, thus suggesting that each group of children follows his own unique and singular path with that specific teacher, at that time. The sensitive listening, the possible interactions and the elaborations that emerged in the classroom movement and articulated to life, were constituting a methodology of work between teacher and children, making senses emerge in the teaching and learning process of writing for themselves and for the other in the relation school / social context. Finally, children and teacher, in their daily struggles, in the school routine, in their neighborhoods, in the training courses, in the political spaces of dispute, in the movement of life,

constantly seek to learn and give meaning to existence, nourish hopes, in spite of all contradictions and perplexities of the present time.

Keywords: Literacy. The Bakhtinian enunciation theory. Relation school/social context.

Introdução

Em nossas pesquisas voltadas para a formação de professores, principalmente na área específica de alfabetização (GOULART, 2015; 2008 a; 2008b; 2001; AGUIAR, 1998; 2007; AGUIAR et al., 2016; AGUIAR et al., 2017;), temos defendido uma concepção de linguagem como constitutiva dos atos humanos. Sendo assim, ensinar e aprender a escrita na escola pauta-se na compreensão de que é preciso criar possibilidades metodológicas que façam sentido para a criança, ou seja, que ocorram em diálogo com o movimento da vida.

A discursividade, na perspectiva bakhtiniana, pressupõe pensar a linguagem na interação humana. Portanto, os processos de ensino-aprendizagem, na ambiência da sala de aula, precisam trabalhar práticas de leitura, oralidade, escrita e análise linguística como atividades sociais de que as crianças já são participantes na vida. Olhar para elas desse modo, como falantes, leitoras e escritoras.

O objetivo desse artigo é analisar relatos de sala de aula registrados por uma professora da rede pública de ensino do Rio de Janeiro/RJ dentro do projeto de pesquisa *Práticas pedagógicas no processo escolar de alfabetização: conhecimentos e dilemas nas ações cotidianas*¹, à luz dos conceitos da teoria da enunciação bakhtiniana, buscando compreender como se estabelecem sentidos na relação pedagógica, no ato de ensinar e aprender a escrita no contexto escolar.

Como ponto de partida, lançamos algumas questões que nos mobilizaram: Que relações podemos estabelecer entre os conceitos do arcabouço de Bakhtin e os relatos de sala de aula escritos por uma das professoras integrantes do projeto de pesquisa? Como os sujeitos envolvidos (professora/crianças) se posicionam nesse

¹ Projeto este coordenado pela professora Cecília M. A. Goulart como já mencionado na nota anterior. O grupo de pesquisa responsável pelo projeto é composto por aproximadamente 20 pesquisadores, dentre eles, orientandos de mestrado e doutorado, professores de outras universidades e professores da rede pública de ensino (Niterói/RJ e Rio de Janeiro/RJ), estes últimos, registraram momentos de suas aulas que compõem o banco de dados analisado pelos integrantes da pesquisa.

espaço-tempo denominado sala de aula? Que intencionalidades se colocam? O que buscam ambos, cada qual em seu lugar específico?

Após esse preâmbulo, apresentamos algumas reflexões sobre os conceitos bakhtinianos e, à luz deles, procuraremos analisar relatos de sala de aula, buscando evidenciar sentidos que se constroem na relação pedagógica entre crianças e professora na condição de sujeitos dessa pesquisa.

A teoria da enunciação bakhtiniana

A temática da alfabetização, sob a ótica da teoria da enunciação de Bakhtin, sugere uma reflexão sobre a tríade: criança-escola-aprendizagem da leitura e escrita nas/pelas atividades e práticas sociais.

Assim, a sala de aula em seu processo interacional (criança-criança/professora-criança) ganha um sentido ampliado: como possibilidade dialógica intencional – ambas (professora e criança) sabem a razão daquele espaço social e se colocam em posição de interlocução com intenções nem sempre concordantes. Aprender a escrita é aprender uma nova expressão da cultura, uma nova forma de olhar e dizer o mundo. De acordo com Zavala (2016, p. 153), “Dialogar com a cultura alheia significa abrir perguntas ao outro, e ao mesmo tempo buscar, no outro, respostas para as suas interpelações, descobrindo, assim, novas possibilidades de sentido.”.

Portanto, o que ocorre em uma sala de alfabetização vai além da apropriação da materialidade do sistema de escrita (mas não prescinde dela!). Criança e professora buscam dar sentido à reflexão sobre a escrita por meio da vida, de conhecimentos prévios, de suas posições e valores com os quais lidam em suas relações sociais. Nas palavras de Goulart (2015, p. 13),

A aprendizagem da escrita está diretamente ligada à tomada de conhecimentos de novas realidades, associadas a novas áreas de conhecimento e a novos modos de organizar institucionalmente a sociedade. Ensinar-aprender a ler e a escrever se inscreve no movimento de participação na cultura letrada. Muito mais do que compreender como funciona a modalidade escrita da linguagem verbal, saber ler e escrever socialmente é ter acesso ao mundo da escrita na escola e na vida.

A cultura, pensada como um espaço-temporal dos acontecimentos, ganha relevância. Pensar a sala de aula, é compreendê-la repleta de vozes desse tempo e de outro Tempo, o tempo histórico, que nos constituem no ato de ser criança, professora, pertencente a determinado lugar com marcas socioeconômicas próprias, com repertórios, conhecimentos linguísticos, variedades dialetais, influências diversas que atravessam a vida, os sujeitos, e vão lhe dando forma. De acordo com Zavala (2016, p. 160-161),

Os fenômenos de linguagem que têm para o sujeito um sentido no registro da interpelação, do desafio, da alusão e do espaço vibrante da introspecção permitirão a Bakhtin afinar esse outro, o reconhecimento do outro – o *outro* com minúscula e o *Outro* com maiúscula. [...]. Essa atividade participativa dialógica tem três movimentos: o ponto de partida do texto dado; o movimento para trás – os contextos passados; e o movimento para frente – a antecipação (e começo de um contexto futuro.)

A sala de alfabetização organiza-se pelo movimento de um presente, de um *aqui e agora*, que exige respostas quase que imediatas, mas nem por isso, não mediadas. O planejamento da professora, a forma como propõe a reflexão sobre a língua, sobre as crianças, sobre o processo de ensino e aprendizagem, fazem-se constantes e exigem desse adulto mais experiente atitudes no confronto com o *outro* (a própria criança, aquela em particular naquele momento histórico) e o *Outro* (leituras, formação, marcas da história da alfabetização, contexto social). É nessa efervescência que o processo vai tomando corpo e vida. Na perspectiva de Bakhtin (2003, p. 271),

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um movimento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta. É claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado [...], pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa [...].

Os enunciados que se organizam no ato responsável e intencional da professora na relação dinâmica da sala de aula tendem a provocar nas crianças envolvidas *respostas* e também outras perguntas que mobilizam os saberes relacionados aos processos que envolvem o aprender e ensinar a escrita em todas

as suas potencialidades e manifestações. Ressalta-se aí o que Sobral (2008, p. 20) denomina de “responsabilidade” e “participatividade” do sujeito no ato. Como nos esclarece o autor, “responsabilidade” é um neologismo em língua portuguesa que ele propõe tentando traduzir um termo russo que:

Une responsabilidade, o responder *pelos* próprios atos, a responsividade, o responder a alguém ou a alguma coisa. O objetivo é designar por meio de uma só palavra tanto o aspecto responsivo como o da assunção de responsabilidade do agente pelo seu ato, um responder responsável que envolve necessariamente um compromisso ético do agente. (SOBRAL, 2008, p. 20).

Os sujeitos-crianças entram na escola com um propósito social específico e, a depender dos encaminhamentos propostos, das pistas, dos acessos, das possibilidades em que são envolvidos (ou não!) trilham determinadas trajetórias que podem (ou não!) propiciar-lhes a apropriação desse conhecimento peculiar e complexo que é a escrita em suas várias manifestações. Ainda na esteira do pensamento bakhtiniano,

Desse modo, a interpretação ativa, ao familiarizar o interpretável com o novo horizonte do interpretador, estabelece uma série de inter-relações complexas, consonantes e heterossonantes com o objeto da interpretação, enriquece-o com novos elementos. É exatamente essa interpretação que o falante leva em conta. Por isso sua diretriz centrada no ouvinte é uma diretriz centrada num horizonte especial, no universo especial do ouvinte, insere elementos absolutamente novos em seu discurso; porque aí ocorre uma interação de diferentes contextos, de diferentes pontos de vista, de diferentes horizontes, de diferentes sistemas expressivos-acentuais, de diferentes “línguas” sociais. (BAKHTIN, 2015, p. 65).

É possível pensar que no movimento discursivo das aulas, ocorra a interação de diferentes contextos, de diferentes pontos de vista, de diferentes horizontes, de diferentes sistemas expressivos-acentuais, de diferentes “línguas” sociais, como apontado por Bakhtin na citação anterior. Uma concepção de ensino e aprendizagem que coloque a criança no centro do processo, que considere a escuta atenta por parte do adulto que intencionalmente instiga, impulsiona necessariamente uma atitude de inquietação na criança, que se põe a refletir sobre a língua, mesmo não a dominando com maestria, cria formas de tentar compreendê-la, do jeito de cada um, com os recursos linguísticos dos quais dispõe. Pode-se afirmar que:

Em cada dado momento histórico da vida verboideológica, cada geração tem sua própria linguagem em cada camada social; ademais, toda idade tem, em essência, a sua linguagem, o seu vocabulário, o seu sistema de acento específico que, por sua vez, variam dependendo da camada social, da instituição de ensino [...] e de outros fatores estratificantes. (BAKHTIN, 2015, p. 65).

O espaço institucional escola – lugar destinado precipuamente para se ensinar a ler e escrever - pode ser organizado de tal forma que, a depender de como se concebe, gere movimentos distintos de apagamento ou de alternância de vozes, de mecanização e artificialização da língua ou de envolvimento, reflexão e uso da língua viva, aquela da qual se necessita em todas as esferas da vida social e que requer da instituição escola e dos envolvidos, planejamento, esforço, dedicação, formação, para que a apropriação desse sistema complexo gestado na história humana possa deixar de ser alheio às crianças para tornar-se próprio. Nas palavras de Bakhtin (2015, p. 69),

Em essência, a língua como concretude socioideológica viva, como opinião heterodiscursiva situa-se, para a consciência individual, na fronteira entre o que é seu e o que é do outro. A palavra de uma língua é uma palavra semialheia; só se torna palavra quando o falante a satura de sua intenção, de seu acento, assume o domínio da palavra, fá-la comungar em sua aspiração semântica expressiva. Até este momento de apropriação, a palavra não está numa língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que o falante tira a palavra!), mas em lábios alheios, em contextos alheios, a serviço de intenções alheias; é daí que deve ser tomada e tornada sua.

Os relatos de aulas que analisamos a seguir apresentam parcialmente o movimento de uma sala de aula de alfabetização. A mediação da professora, a atitude responsiva das crianças, as tentativas de se apropriar da escrita e de seus usos, por meio de reflexões, confrontos, análises, apresentam a aula viva pulsando, marcada por inquietude e desejos de aprender.

Relatos de aulas: análise à luz da abordagem bakhtiniana

O grupo organizado em torno da pesquisa *Práticas pedagógicas no processo escolar de alfabetização: conhecimentos e dilemas nas ações cotidianas* encontra-se regularmente para discutir textos, delinear caminhos e instrumentos metodológicos, elaborar categorias de análise, tendo como material relatos de

professoras de redes públicas do Rio de Janeiro, atuantes em sala de alfabetização e participantes do próprio grupo.

Todo o material é disponibilizado na ferramenta *Drive* do *Google*. Assim, com esses acessos facilitados, com as discussões e estudos promovidos, acessamos os relatos da professora Hebe² e procuramos desenvolver a análise tendo como matriz teórica o arcabouço bakhtiniano³.

Em linhas gerais, os relatos apresentados assim se configuram: no **relato 1**, Hebe trabalha com o livro *Amigos*, de Rob Lewis, “que narra a história do coelho Ambrósio e a sua dificuldade em não conseguir fazer amigos com facilidade”, cujo objetivo era “iniciar a discussão sobre a convivência e as dificuldades que as crianças encontram em suas relações afetivas, a da sistematização de alguns conceitos de escrita e leitura importantes no começo do processo da Alfabetização, como a identificação das palavras presentes na capa do livro, enfatizando o título e as letras que o formam”.

Durante a semana, a professora foi organizando coletivamente com as crianças um cartaz com as imagens e nomes dos personagens da história. Naqueles momentos narrados, as crianças iam fazendo comentários sobre o jeito de ser do protagonista da história: o coelho Ambrósio. A professora conta também que o nome do personagem proporcionou muitas discussões e reflexões e, segundo ela, a sílaba nasal “Am” gerou muito debate. Dois comentários mencionados pela professora foram o de uma criança que afirmava que para a pronúncia daquele som /aN/ representado por “am” seria necessário o uso da “minhoca” em cima da letra A (referindo-se ao til) e o de outra criança que falou que seria o uso do “livro de cabeça para baixo”, (referindo-se ao acento circunflexo).

Diante das tentativas das crianças de argumentarem sobre o registro daquela sílaba inicial do nome do personagem, a professora foi fazendo mediações no sentido de questionar e de solicitar que falassem e registrassem o que queriam dizer

² São cinco relatos elaborados por Hebe, professora dos anos iniciais de uma escola pública federal, durante o mês de maio de 2017, com uma turma de 1º ano formada por 19 crianças: 10 meninas e 9 meninos.

³ Cabe destacar que o grupo de pesquisa vem realizando as primeiras análises do material de cinco professoras, buscando definir parâmetros que organizem o trabalho do grupo em relação à produção das professoras. O presente artigo então, é uma aproximação livre de relatos da professora Hebe, acolhido pelo grupo como um ensaio investigativo (FREITAS, 2002).

com a “minhoca” e o “livro de cabeça para baixo” e então informou a todos que se tratava do til e do acento circunflexo, respectivamente.

A professora continuou instigando as crianças, dizendo que naquele caso não caberia nem o til e nem o acento circunflexo e que o som que se sentia saindo do nariz era feito por uma letra. Durante a conversa, as crianças foram concluindo que seria o N ou o M e ela explicou que no caso do nome do personagem “Ambrósio” seria M, pois, segundo as regras de nossa língua, antes das letras P e B somente se poderia escrever M, e então escreveu no quadro outras palavras dentro do mesmo padrão.

A professora encerrou o relato afirmando que o “episódio estimulou a turma a apresentar uma escuta atenta às palavras que possuem o som nasal, direcionando a presença das letras M e N principalmente na produção dos alunos com escrita silábico-alfabética e alfabética”.

Nesse relato, especificamente, podemos inferir que a professora trabalha com a literatura buscando os sentidos que tal narrativa pode trazer para as crianças. De certa forma, utilizou-se da literatura também para trabalhar com valores tais como aceitação, compreensão, convivência e, ao mesmo tempo, levou as crianças a atuar como protagonistas no movimento da sala de aula porque tiveram oportunidade de debater, discutir e foram por ela desafiadas a também refletir sobre a língua escrita.

A forma de expressão das crianças é acolhida pela professora contribuindo para o fluxo contínuo da reflexão, franqueando-lhes o direito à réplica, quando solicita a elas que falem, dirijam-se ao quadro, deem exemplos de outras palavras que fazem parte do seu repertório.

O que chama a atenção neste relato é a utilização pela professora da terminologia que determina o nível de escrita das crianças em “silábico-alfabética e alfabética”. De certa maneira, denota uma marca da perspectiva construtivista a partir do arcabouço teórico de Emília Ferreiro. Afinal, em que esse aspecto influi nas proposições da professora? Em que momento de sua formação esses termos tomaram algum sentido? São perguntas que ficam para nossa reflexão mais ampliada sobre a formação da professora alfabetizadora de modo geral nas influências que recebe tanto da formação inicial quanto da formação continuada. De

qualquer modo, sabemos que essa tipologia de escrita das crianças a partir de estudos de Ferreiro alcançou enorme popularidade no Brasil, frequentemente de forma descolada da teoria em que foi proposta e está envolvida.

No **relato 2**, intitulado “Caça ao tesouro”, em que “as crianças buscaram pelo espaço escolar letras e números perdidos”, segundo Hebe, o objetivo era estimular o reconhecimento de numerais (0 a 10) e letras, bem como a oralização de palavras que iniciassem com algumas das letras.

A brincadeira (pois assim pode-se considerar), iniciou com a leitura de uma carta com instruções, escrita por um pirata que convidava as crianças a procurarem pistas que havia deixado cair de seu baú.

As pistas estavam em envelopes grandes espalhados por vários espaços da escola e as crianças com bandanas vermelhas, imitando piratas, saíram pelo ambiente escolar para a caçada. Algumas imagens presentes no relato mostram o entusiasmo e o envolvimento das crianças, enfatizando o papel da fantasia, da imaginação e da brincadeira como fundamentais nos processos de aprendizagem.

As letras e os numerais encontrados, segundo a professora relatou, relacionavam-se com a idade das crianças, com nomes de colegas, ou seja, de certa forma, faziam sentido para elas.

A letra “Q”, por exemplo, foi encontrada e gerou muita reflexão, comparação, tentativa de aproximação ao universo de palavras por elas reconhecido. Por exemplo, quando uma criança diz “Q de cacá” e é contestada por outras crianças que falaram que deveria ser “K” para Cacá. Outra sugeriu que deveria ser o “C” como em Catarina (o nome de uma das crianças). Um menino sugeriu que a letra “Q” ao lado do “A” faria o som de “Quá Quá”, igual ao som que o pato emite e, na continuidade do diálogo/provocação/desafio da professora, o menino completou a ideia de que o “Q” sempre vem acompanhado do “U”.

Ainda na continuação dessas reflexões, uma das meninas ao encontrar a letra “C” enfatizou que a letra estava em seu nome “Aliccccce” (esticando a pronúncia do “C”) e, posteriormente, ocorreu um comentário semelhante em relação à letra Y que estava no início do nome de uma das crianças “Yasmin”, mas que também estava em “Thyerre”.

O objetivo era refletir sobre as letras iniciais, mas as crianças não se ativeram apenas a essa peculiaridade, foram buscando em seus nomes e de seus colegas outras possibilidades em que essas mesmas letras figurassem, com sons distintos ou semelhantes, não importava, mas o intuito era dar conta do universo das letras e dos sons no contexto da brincadeira e da reflexão séria de quem busca se apropriar de um determinado conhecimento, que não ficou restrito ao espaço-temporal da sala de aula, foi um pouco além, para espaços outros – o refeitório, o pátio, o corredor – ambiência criada com intencionalidade para gerar possibilidades de brincar, ensinar e aprender.

No relato 3, intitulado “Chamadinha”. A professora comenta que faz parte da rotina de sua sala de aula a construção do calendário, a leitura do alfabeto, sentar-se em roda para conversar sobre as atividades do dia e “anexar a chamadinha”. Ela comenta que “Isso ocorre sempre por meio de um jogo ou de uma música, em que as crianças são estimuladas a verbalizarem a letra inicial, letra final, número de letras e/ou de sílabas (conhecida pela classe como “pedacinhos”)”. Com essa proposição, as crianças tomavam consciência sobre a escrita de seus nomes e iam estabelecendo relações grafofônicas.

A professora cita alguns exemplos das conversas ocorridas entre as crianças em torno de seus próprios nomes. Gabriel questionou porque seu nome não termina com a letra “O”, se todos o chamam “Gabrieo”. Outro menino, com o mesmo nome, diz que deveria ser “U” e a professora, mediando as falas, lembrou a todos o grande número de letras do alfabeto e os sons diversos que algumas das letras possuem em determinados contextos, e deu alguns exemplos. As crianças foram sugerindo outras palavras por si mesmas e a professora nomeou esse movimento em seu relato de “ludicidade sonora”, porque realmente o relato sugeria a brincadeira com as palavras e seus sons.

Hebe encerra seu relato escrevendo: “Alice finalizou o debate expressando que as palavras ‘gostavam de brincar’, por isso faziam ‘pegadinhas’ com os sons e disse ‘nem sempre é o que achamos que é’. A classe concordou com ela e Gabriel Maurício enfatizou que em seu nome havia mais uma ‘pegadinha’, em Maurício, a letra ‘u’ poderia ser substituída pela letra ‘l’”.

Essas falas finais das crianças nos dão muitas pistas do tanto que elas já compreenderam sobre o sistema de escrita. Por exemplo, as relações entre sons e letras não são sempre biunívocas, há relações que são contextuais e, por isso, o uso do termo “pegadinhas” se ajusta muito a este sentido que as crianças perceberam em relação a determinadas letras.

Ao permitir que as crianças conversem entre si e por meio de sua mediação, a professora investe nos saberes que as crianças já possuem e no que estão em vias de aprender, interferindo na Zona de Desenvolvimento Iminente, conceito da perspectiva vygotskiana que se refere à relação entre o conhecimento real e o conhecimento potencial, no sentido daquilo que o aprendiz poderá se apropriar nos processos de mediação com adultos ou outras crianças mais experientes. Nas palavras de Vygotski (1993, p. 240),

A maior ou menor possibilidade que tem uma criança para passar do que pode fazer por si mesmo ao que é capaz de fazer em colaboração constitui o sintoma indicador mais sensível para caracterizar a dinâmica do desenvolvimento e do êxito em sua atividade mental. Coincide plenamente com a zona de desenvolvimento próximo. (Tradução nossa).

No **relato 4**, que diz respeito ao “Baú de palavras”, Hebe descreve que trabalhou com a construção de verbetes para as palavras escolhidas pelas crianças e que a atividade proposta se relaciona ao projeto “Baú de palavras” em que as crianças são convidadas a colocar em seus baús palavras que gostariam de escrever de maneira convencional.

Segundo Hebe, as crianças escrevem três palavras em etiquetas semanalmente, duas delas são escritas na sala com o auxílio da professora e uma dessas etiquetas seria levada para casa e escrita com o auxílio de algum familiar.

É uma atividade que permite à criança escolher. Esse aspecto pode significar uma motivação para a escrita e ao mesmo tempo uma busca de sentidos, visto que, quando as crianças trazem a palavra de casa, sentam-se na rodinha para conversar e escolhem uma delas para construir um verbete.

A parte narrada no relato diz respeito à palavra *cinema*, trazida por Lucas, que gerou muita reflexão por parte das crianças, orientada por mediações da professora. Acontecem várias falas das crianças que vão colaborando para conceituar a palavra trazida. A professora apresenta o dicionário, e o verbete

apresentado por este, o que causa outras tantas reflexões interessantes sobre as palavras e sobre aquele livro específico: “Tia, aqui estão todas as palavras do mundo?”.

Evidencia-se no relato a voz das crianças, a escuta atenta da professora, as mediações implicadas pela necessidade real daquele momento e, ao mesmo tempo, a função social do gênero verbete, próprio de livros como dicionários e enciclopédias.

O fechamento desse relato se faz com a construção do verbete na confluência com o que as crianças disseram e com o que encontraram no dicionário: “Cinema é uma sala com cadeiras e telão, onde as pessoas vão ver filmes e precisam fazer silêncio”.

A leitura do verbete pela professora ainda suscitou a reflexão de uma criança sobre as palavras *cinema* e *silêncio* que apresentam o mesmo som com letras distintas. A professora conta que as crianças chamaram esse aspecto constitutivo da nossa língua como “pegadinha”, pois afinal se deram conta de que muitas palavras apresentam o mesmo som e se escrevem com letras distintas.

Com a palavra “pegadinha” as crianças dão sentido às peculiaridades do sistema de escrita e procuram compreendê-lo mesmo com toda a complexidade que ainda vão encontrar. Isso nos faz pensar que não pode haver no ensino da escrita palavras simples a ensinar primeiro e complexas a ensinar depois. É um todo que exigirá desse adulto mais experiente a necessidade de provocar reflexões por meio de estratégias metodológicas que levem em conta a criança que aprende, o sistema de escrita e as reais condições em que a linguagem escrita se faz necessária e toma sentido em suas manifestações através dos textos que produzem e dos que são lidos, em diferentes gêneros discursivos. Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 289):

Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso, cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual. A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (autor) centradas no objeto do sentido.

No **relato 5**, Hebe traz novamente o “baú de palavras”, com a construção de verbetes e, dessa vez, o desdobramento de uma reflexão sobre a expressão “amor

verdadeiro”. Ela conta que, sentadas em roda, as crianças apresentaram suas palavras, em seguida foi realizada uma votação e escolhida a expressão “amor verdadeiro”.

A professora relata que a menina que trouxe a expressão ficou muito feliz com a escolha, e mencionou: “Tia, trouxe duas palavras juntas no mesmo papel. Achei muito bonito!”. Ou seja, além do sentido de ganhar o reconhecimento dos colegas pela escolha que realizaram, a criança ainda se dá conta que não se trata de uma palavra isolada, mas de uma expressão.

Iniciaram no grupo a discussão para a formação do verbete, desmembrando as palavras inicialmente, começaram com o conceito de amor e as opiniões foram surgindo, como, por exemplo, “Amor é algo que a gente tem”; “Amor a gente guarda no coração”; “Eu tenho amor pelo meu cachorro”; “Eu tenho muito amor pela minha família”, dentre outras.

A professora instigou as crianças a pensarem em uma palavra apenas que pudesse definir o que seria o amor e concluíram que era um sentimento.

Então partiram para a segunda palavra e nova rodada de ideias aconteceu, e chegaram ao seguinte verbete: “Amor verdadeiro é um sentimento que damos ou ganhamos que não tem mentiras.” A conversa continuou a partir dali com a indagação da professora sobre quem mereceria o *amor verdadeiro*. As crianças indicaram: mãe, pai, avós, primos, cachorros, gatos etc. A professora continuou a provocação questionando se poderíamos amar outras pessoas que não conhecemos: um ladrão, um morador de rua...

E as crianças contaram histórias vividas, “causos” ocorridos com seus familiares, até que uma menina relatou que teve a casa assaltada e levaram muitos objetos, e seus pais lhe pediram para não sentir raiva porque talvez aquelas pessoas estivessem precisando mais do que eles. Outros comentários se fizeram, mas o silêncio da reflexão, silêncio de vozes provocadas e provocadoras, provavelmente, também se fez presente, segundo a professora.

Novamente, o que se percebe são as crianças protagonizando os sentidos para a vida, mesmo que ainda se destaque a ingenuidade no que apresentam, no que defendem, há muito de verdade no que sentem e expressam e a professora

sabiamente vai acolhendo, recolhendo e as reflexões não se fecham numa verdade absoluta, outras tantas possibilidades de sentido ecoam no silêncio daquela temporalidade da infância.

Os relatos trazidos por Hebe têm uma clara preocupação – fazer com que a escrita tenha sentido para as crianças e que encaminhem a reflexão sobre a escrita convencional. Assim, ela procura contextualizar os momentos que foram descritos partindo de alguma ação que mobilize as crianças, como, por exemplo, na “Caça ao tesouro” em que se fantasiam de pirata e saem pela escola à procura de pistas e palavras que depois serão motivos para reflexão. Hebe vai ao encontro do que em outro artigo (AGUIAR et al., 2015, p. 170) já defendemos em relação à metodologia para a alfabetização à luz da perspectiva de Bakhtin:

Portanto, para o desenvolvimento do processo de escolarização cabe propor possibilidades metodológicas próximas das manifestações discursivas que ocorrem no contexto social, para que os educandos compreendam a função social da fala, leitura e da escrita, como se manifestam, que aspectos merecem atenção no trato com o texto oral e escrito e em que circunstâncias se fazem presentes como “novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva”. (BAKHTIN, 2003, p.311).

Ao longo do processo de discussão sobre como poderiam realizar as análises dos relatos, o grupo de pesquisa elaborou um quadro articulado aos eixos: prática de produção oral; prática de produção escrita; prática de leitura e prática de análise linguística, com base em proposta de Geraldí (1991), e o grupo vinha realizando também estudos, dentre eles, do livro “Diários de aula” (ZABALZA, 2004) que contribuiu para fomentar a discussão em torno de dilemas que o professor vive na sala de aula que, na perspectiva do autor, trata-se de “uma questão diante da qual é necessário posicionar-se”.

Assim, pensando nos eixos descritos no quadro citado, evidencia-se na ação da professora Hebe que tais eixos orientaram a organização da sala de aula, pois a todo momento as crianças estiveram na posição de quem podia refletir, decidir, argumentar, e as práticas nas quais puderam se inserir levaram à produção oral, à produção escrita, à prática de leitura e análise linguística, dentro das possibilidades no momento inicial da alfabetização. Destacamos aqui também o papel primordial dessa adulta/professora mais experiente nos processos de mediação,

estabelecendo possibilidades relacionais, organizativas e curriculares adequadas ao andamento da turma que se mostrava entusiasmada e participante.

Sobre os dilemas, fazemos algumas inferências em forma de perguntas que já nos orientam também a pensar nas possibilidades criadas pela professora, ao ter que se posicionar: como proporcionar às crianças reflexões sobre a língua escrita a partir das estratégias metodológicas escolhidas? Qual é o domínio teórico para respaldar as questões relacionados ao aprendizado do sistema de escrita? Qual concepção de linguagem subjaz ao trabalho da professora para que ela possa, no movimento inusitado da aula, lançar outros desafios para a criança que pergunta e para as demais?

Em alguns momentos esses aspectos emergiram, a professora propiciava situações em que a linguagem escrita ganhava vida, existência e as reflexões sobre o mundo das letras, das palavras, dos enunciados faziam-se necessárias. A professora também se via diante de algumas “pegadinhas” e junto com as crianças buscava respostas e orientações sobre a organização da escrita. A criança era desafiada a pensar sobre a organização dos enunciados como, por exemplo, no momento da elaboração do verbete, sobre as diferenças/semelhanças entre letras e sons das palavras, numa atitude que revela compreensão da necessidade de lidar com aspectos discursivos e, também, grafofônicos.

Enfim, com base na teoria bakhtiniana, podemos afirmar que a linguagem nesses relatos, durante todo o encaminhamento, suscitou a ação entre os participantes da esfera social escola e do espaço-temporal sala de aula. Protagonizaram os relatos, crianças e professora na “alternância dos sujeitos do discurso” e o movimento da sala de aula permitiu réplicas, silêncios, reflexões e atitudes diante do conhecimento a ser apropriado.

Considerações finais

Como pontuamos, ao iniciar esse artigo, nosso intento foi analisar relatos de sala de aula registrados por uma professora da rede pública federal de ensino do Rio de Janeiro/RJ dentro do projeto de pesquisa *Práticas pedagógicas no processo*

escolar de alfabetização: conhecimentos e dilemas nas ações cotidianas à luz de conceitos da teoria da enunciação bakhtiniana. Buscamos compreender como se estabelecem sentidos na relação pedagógica, no ato de ensinar e aprender a escrita no contexto escolar, no que vem sendo conhecido de modo genérico como perspectiva discursiva de alfabetização, sem que haja, entretanto, clareza na definição de tal proposta⁴.

Partimos do pressuposto de que a linguagem, sendo constitutiva das relações humanas, precisa ser concebida no contexto da sala de aula como processo intencionalmente trabalhado para potencializar ações e movimentos de interação e de mediação para a construção de saberes, conceitos e novas visões da realidade.

Nessa direção, ao analisar os relatos da professora, buscamos aspectos que destacaram a vida e os conhecimentos das crianças que aprendem, seus desejos, seus repertórios de experiências. Ao mesmo tempo, nosso olhar se voltou para a professora que ensina/aprende com elas, relacionando-se e promovendo relações, de forma aberta, em diferentes momentos de atividades em que prevaleceram ora consonâncias ora confrontos, enfim, no movimento do heterodiscurso⁵, por meio de seus conhecimentos formativos, sua sensibilidade, seus desejos e seu repertório de experiências também.

Por meio dos relatos, observamos que a sala de aula analisada se constituiu como lugar de contínua produção de enunciados, de reflexão, de contraposição, de sistematização, de criação e do inusitado, sugerindo, desse modo, que cada grupo de sujeitos-crianças percorre sua trajetória por um caminho singular com aquela professora determinada, naquele tempo histórico. A escuta sensível, as interações possíveis e as elaborações surgidas no movimento da sala de aula e articuladas à vida, foram constituindo uma metodologia de trabalho entre professora e crianças,

⁴ A perspectiva discursiva da alfabetização foi nomeada por Ana Luiza Bustamante Smolka, na tese de doutorado *A alfabetização como processo discursivo* (SMOLKA, 1987). Tese que se transformou, na íntegra, no livro intitulado *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*, editado pela Cortez Editora (SMOLKA, 1988).

⁵ Paulo Bezerra em sua tradução da *Teoria do Romance I: A estilística* (BAKHTIN, 2017) explica no prefácio que prefere o termo heterodiscurso a heteroglossia e esclarece que “heterodiscurso é produto da estratificação interna de uma língua nacional única em dialetos sociais, falares de grupos, jargões profissionais, e compreende toda a diversidade de vozes e discursos que povoam a vida social, divergindo aqui, contrapondo-se ali, combinando-se adiante, relativizando-se uns aos outros e cada um procurando seu próprio espaço de realização.” (BAKHTIN, 2017, p. 13)

fazendo emergir sentidos no processo de ensino e aprendizagem da escrita para si e para o outro na relação escola-contexto social.

Enfim, crianças e professora, em suas lutas diárias, no cotidiano da escola, nos seus bairros, nos cursos de formação, nos espaços políticos de disputa, no movimento da vida, buscam constantemente aprender e dar sentido à existência, nutrem esperanças, mesmo diante de todas as contradições e perplexidades da atualidade.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, M. A. L. de. **As múltiplas determinações na formação de professoras alfabetizadoras**. 2007. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

_____. **A relevância da linguagem para o desenvolvimento humano: contribuições da perspectiva vygotskiana para a educação**. 1998. 140p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 1998.

_____; BORTOLOTTI, N.; PELANDRÉ, N. L. **A alfabetização e o dialogismo: encontros com a palavra na vida**. Perspectiva (UFSC), v. 33, p. 161, 2016.

_____; BRICHI, C. C.; ZAPATA, S. I. **Formação continuada para professores no Pacto Nacional pela Alfabetização: continuidades, rupturas e ressignificações**. cadernos cedes (impresso), v. 37, p. 201-218, 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

FREITAS, M. T. A. de. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. n. 116. p. 21-39, julho/2002.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOULART, C. M. A. Alfabetização e ensino da língua na escola no contexto da cultura escrita. In: **Pensares em Revista**. São Gonçalo-RJ, n. 6. p. 9-22, jan./jun. 2015.

_____. A formação docente em serviço e a constituição de práticas de ensino da leitura e da escrita na rede municipal escolar de Niterói/Rio de Janeiro nas décadas de 1970 e 1980. Trabalho apresentado no Congresso Luso-Brasileiro, 2008a.

_____. Cultura escrita e escola: letrar alfabetizando. In: MARINHO, M. e; CARVALHO, G. T. (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008b.

_____. A formação de professores alfabetizadores na perspectiva do letramento. Palestra realizada no PROALFA, UERJ, 2001.

SMOLKA, A. L. B. **A Alfabetização como processo discursivo**. 1987. 170 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1987.

_____. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. 4. ed. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II: (Incluye Pensamiento y Lenguaje Conferencias sobre Psicología)**. Madrid: Visor, 1993.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAVALA, I. O que estava presente desde a origem. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: Dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 151-166.

Sobre as autoras

Cecília Maria Aldigueri Goulart

Graduada em Letras (Português-Inglês), Universidade Gama Filho (1971). Mestre em Letras (Área de concentração: Língua Portuguesa), PUC-Rio (1992). Doutora em Letras (Área de concentração: Linguística Aplicada), PUC-Rio (1997). Realizou estágio de pós-doutoramento na UNICAMP, sob a supervisão da Prof. Dra. Ana Luiza B. Smolka (ago 2013/jul 2014). Professora Titular na Faculdade de Educação da UFF – Universidade Federal Fluminense (2016). Atua como docente e pesquisadora no curso de graduação em Pedagogia (desde 1992) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (desde 1998), na UFF. É coordenadora do Grupo de Pesquisa/CNPq Linguagem, cultura e práticas educativas (desde 2002). Foi coordenadora do Programa de Pós-graduação (2002-2004) e coordenadora do PROALE-Programa de Alfabetização e Leitura (2002-2014), na UFF. Foi coordenadora do GT Alfabetização, leitura e escrita, da ANPEd, durante um biênio (1998-1999). Integrou o CA-Educação da CAPES (2006 e 2007). Foi vice-presidente da Associação Brasileira de Alfabetização – ABAIf (2012-2014), da qual é sócia-fundadora; atualmente integra o Conselho Fiscal

desta Associação. Trabalha nas áreas da Educação e da Linguística Aplicada ao Ensino de língua portuguesa, e tem realizado projetos de investigação relacionados aos seguintes temas: alfabetização; ensino e aprendizagem da língua portuguesa, com ênfase no trabalho com o discurso na escola; práticas escolares/ práticas discursivas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

Maria Aparecida Lapa de Aguiar

Doutora em Educação pela UFSC (2007 - bolsa CNPq); Estágio de Doutorado/Doutorado Sanduíche pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP/Portugal - jul/fev/2006 - bolsa CAPES); Mestre em Educação pela UFSC (1998 - bolsa CAPES); Especialização em Metodologia do Ensino: Séries Iniciais pela UFSC (1995) e graduada em Letras pela UFSC (1989). Entre 1985/1999 atuou na educação básica em escolas públicas e particulares de Florianópolis/SC. De 1999 a 2010 atuou em cursos de Graduação no município de Joinville/SC e trabalhou na formação continuada em redes de ensino (estadual e municipal). Atualmente é professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (EED/CED/UFSC). Esteve como subcoordenadora do curso de Pedagogia da UFSC (2012-2014). Atuou junto à coordenação responsável pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em Santa Catarina (2012-2015). Leciona na área de Organização Escolar e desenvolve pesquisas voltadas para a formação de professores, com ênfase na formação da alfabetizadora. É vice-coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa - NEPALP e membro do grupo de pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE).