

Recebido em: 01 Nov. 2023

Aprovado em: 19 Jan. 2024

Publicado em: 24 Jan. 2024

DOI: [10.18554/rt.v16i3.7129](https://doi.org/10.18554/rt.v16i3.7129)

v. 16, n. 3 - Set. / Dez. 2023

---

**PRÁTICAS DE ENSINO NA ALFABETIZAÇÃO: UMA POSSIBILIDADE  
FUNDAMENTADA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA**

*TEACHING METHODS ON LITERACY: A POSSIBILITY BASED ON A DISCURSIVE  
PERSPECTIVE*

*PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA ALFABETIZACIÓN: UNA POSIBILIDAD  
FUNDAMENTADA EN LA PERSPECTIVA DISCURSIVA*

Maria José Barbosa

E-mail: [mazebarbosa@ufc.br](mailto:mazebarbosa@ufc.br)

Elizangela Silva Mesquita

E-mail: [mazebarbosa@ufc.br](mailto:mazebarbosa@ufc.br)

Lílian Sousa de Castro

E-mail: [lilian.sousacp@gmail.com](mailto:lilian.sousacp@gmail.com)

**RESUMO**

O desenvolvimento de práticas de escrita que considerem os saberes dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental, favorecendo o seu protagonismo no processo de alfabetização, ainda representa um grande desafio para os professores do ciclo de alfabetização. Nesse sentido, tem-se como objetivo analisar práticas de ensino para a apropriação da escrita por crianças do ciclo de alfabetização do ensino fundamental, tendo a linguagem como forma de interação e interlocução no contexto escolar da alfabetização. Tomaremos como referência Vigotski, (2007; 2018) e Smolka (1988), Goulart, Gontijo, *et al.* (2017) concernente à perspectiva discursiva na apropriação dessa linguagem. A metodologia adotada para elaboração do estudo consiste na reflexão sobre os pressupostos da Alfabetização Discursiva a partir da análise da prática pedagógica de uma professora da turma de 2º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Fortaleza-Ceará. Conclui-se a relevância de os professores alfabetizadores refletirem sobre sua prática pedagógica e compreenderem que a alfabetização não consiste em um ato mecânico de ler e escrever, mas em um processo de interação e interlocução entre os professores e as crianças, além disso, precisam perceber que a escrita é uma prática social da qual as crianças se apropriam e participam.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização. Linguagem escrita. Processo discursivo.

**ABSTRACT**

*The development of writing activities based on the knowledge of students in the early years of elementary school, which value their role in the literacy process, still represents a challenge for teachers. In this context, the objective is to analyze teaching practices related to writing acquisition by the students during literacy, considering language as both interaction and interlocution form. Based on Vigotski, (2007; 2018), Smolka (1988), Goulart, Gontijo, et al.*

*(2017) discursive literacy perspective, we developed a study that consists of a reflection on the discursive conception of literacy. This study was based on the analysis of the practices developed by a professor in the second year of the public elementary school from the city of Fortaleza, Brazil. As a result of this work, we observed the importance of a professor reviewing their literacy process and considering literacy not as a mechanical act of reading/writing, but a process composed by the interaction and interlocution between professor and students. Another important point observed is that the writing process corresponds to the social practices from which children learn and participate.*

**KEYWORDS:** *Literacy. Written language. Discursive Process.*

### **RESUMEN**

*El desarrollo de prácticas de escrita que consideren los saberes de los educandos en los años iniciales de la enseñanza fundamental, favoreciendo su protagonismo en el proceso de alfabetización, aún representa un gran desafío para los profesores del ciclo de alfabetización. En ese sentido, el objetivo es analizar prácticas de enseñanza para la apropiación de la escritura por niños del ciclo de alfabetización de la enseñanza fundamental, teniendo el lenguaje como forma de interacción e interlocución en el contexto escolar de la alfabetización. Tomaremos como referencia Vigotski, (2007; 2018) y Smolka (1988), Goulart, Gontijo et al. (2017) concerniente a la perspectiva discursiva en la apropiación de ese lenguaje. La metodología adoptada para la elaboración del estudio consiste en la reflexión sobre los presupuestos de la Alfabetización Discursiva a partir del análisis de la práctica pedagógica de una profesora de 2º año de la enseñanza fundamental de una escuela municipal de Fortaleza-Ceará. Se concluye la relevancia de que los profesores alfabetizadores reflexionen sobre su práctica pedagógica y comprendan que la alfabetización no consiste en un acto mecánico de leer y escribir, sino en un proceso de interacción e interlocución entre los profesores y los niños, además, tienen que darse cuenta de que la escritura es una práctica social de la que los niños se apropian y participan.*

**PALABRAS-CLAVE:** *Alfabetización. Lenguaje escrito. Proceso discursivo.*

### **INTRODUÇÃO**

A alfabetização é um assunto que, no Brasil, nas duas primeiras décadas do século XXI, ainda suscita muitos questionamentos, caracterizando-se como um desafio para gestores, em todos os níveis de governo. Nesse ínterim, programas e pactos foram desenvolvidos tanto a nível federal, como: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (2001), Pró-Letramento (2005), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2013), Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023); como a nível estadual, pois, no Ceará, tivemos o Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, em 2007. Todas essas políticas foram criadas e direcionadas com o foco na melhoria da alfabetização, seja ela voltada para a formação de professores e recursos para sala de aula, ou apenas para formação dos docentes.

Apesar de todos esses esforços, há vulnerabilidades, tais como: a manutenção da estrutura física dos prédios educacionais, a aquisição de materiais pedagógicos, privação no reconhecimento dos professores como partícipes de decisões e orientadores das políticas desenvolvidas e não apenas como executores. Precisamos reconhecer que os investimentos ainda não foram suficientes para se constatar melhorias concretas que levassem à alfabetização de todas as crianças, afetando negativamente a participação de adolescentes, adultos e idosos que não tiveram o direito de ter acesso à educação na idade certa.

Segundo os dados da pesquisa Todos pela Educação 2022, publicizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, “cerca de 2,4 milhões de crianças brasileiras, entre seis e sete anos, não foram alfabetizadas nessa faixa etária”. Esse consiste em um percentual ainda bastante preocupante e desafiador, requerendo um maior investimento educacional (infraestrutura física, materiais pedagógicos, formação profissional, dentre outros) para que a alfabetização seja um direito assegurado a todas as crianças.

Nessa profusão de vulnerabilidades, os professores buscam encontrar estratégias para alfabetizar seus educandos, recorrendo, a depender das suas concepções, às formações contínuas (cursos de extensão, especialização e outros) em prol de uma prática pedagógica significativa ou a encontros com promessas de fórmulas potentes (textos cartilhados, exercícios de recitação de famílias silábicas) que promovam a alfabetização das crianças.

Em contrapartida, o ato de aprender a escrever representa um grande desafio para as crianças que se encontram no processo de alfabetização e letramento. Diante disso, minimizar essas atividades à memorização mecanizada do som na junção de letras para formar sílabas e, conseqüentemente, palavras e promover a repetição sem sentido de palavras não dão conta da dimensão de ler e escrever como uma ação relevante à vida (VIGOTSKY, 2007). Nesse sentido, a compreensão e a apropriação do sistema alfabético da escrita requerem pensar a alfabetização na perspectiva discursiva (SMOLKA, 2012; GOULART, 2015, 2019; GOULART; GONTIJO, *et al* 2017), em que a interação e a interlocução integram o processo de enunciação (BAKHTIN *apud* MACHADO; LOPES, 2022).

Assim, neste estudo, direcionamos nossa reflexão para as relações de ensino e de aprendizagem no desenvolvimento da alfabetização das crianças, por defendermos a ideia de que prática alfabetizadoras não devem ser realizadas dissociadas de sentido, sendo necessário ouvir as crianças em seus interesses, além disso, elas podem ser fontes para o ensino da escrita. Afastando-se dos modelos regidos, repetitivos, ausentes do que as crianças demandam, revelam, solicitam.

Dessa forma, temos como objetivo analisar práticas de ensino para a apropriação da escrita por crianças do ciclo de alfabetização do ensino fundamental, tendo a linguagem como forma de interação e interlocução no contexto escolar da alfabetização. Como fundamentação teórica, embasamo-nos nas ideias de Vigotski (2007; 2018) e, ainda, em Smolka (1988; 2012), Goulart, Gontijo, *et al.* (2017) no que concerne à perspectiva discursiva na apropriação dessa linguagem.

Para atender a esse objetivo, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, com caráter exploratório, por meio da qual analisamos uma prática pedagógica de uma professora do 2º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Fortaleza-Ceará. De acordo com Minayo (2016), uma das características da pesquisa qualitativa é responder a questões muito particulares, como as relações, as motivações e as atitudes. Assim, segundo a referida autora, esse tipo de pesquisa abrange “[...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2016, p. 20).

Na análise dos dados, que consiste nos registros da prática pedagógica de uma professora, desenvolvida no mês de novembro de 2022, tomamos como referência a perspectiva discursiva de alfabetização apresentada por Smolka (1988), o que contribui para ampliar a discussão sobre as práticas pedagógicas do professor alfabetizador, no que concerne ao ensino da linguagem escrita como forma de interação e interlocução entre os envolvidos: crianças e professores.

Portanto, o texto encontra, em sua composição, além desta introdução, um aprofundamento sobre a Alfabetização na Perspectiva Discursiva e o ato de escrever na escola. Em seguida, analisamos a prática pedagógica desenvolvida por uma professora alfabetizadora junto às crianças do 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza-Ceará, buscando denotar o trabalho com a escrita e considerando os princípios da alfabetização na perspectiva discursiva. Por fim, apresentamos possíveis conclusões acerca do aprendizado da escrita como processo de interação e interlocução entre as crianças e entre as crianças e os adultos na instituição escolar.

## **ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA**

Para introduzir essa concepção, iniciamos trazendo o que Smolka (1988) afirma sobre a aquisição da escrita pela criança. Apreender a escrita não é apenas estabelecer a relação gráfico-sonora, nem considerar a criança como ser que apenas recebe passivamente o conhecimento, mas considerar a escrita como “[...] atividade discursiva, que implica a

elaboração conceitual pela palavra” (SMOLKA, 1988, p. 63). Logo, apropriar-se da escrita pela criança é exercer além de um registro a expressão de seus sentimentos e interesses. Para a autora: “[...] a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita” (SMOLKA, 1988, p. 63). Para entender como a autora desenvolveu essa percepção, vamos apresentar a pesquisa por ela realizada em 1988 e as inferências que trouxeram uma perspectiva diferenciada para a elaboração das situações de ensino na alfabetização.

A origem do termo alfabetização discursiva ocorreu em 1988, a partir da publicação de um trabalho realizado pela professora Ana Luiza B. Smolka sobre a rede municipal de ensino de Campinas-SP, nos anos de 1983 a 1985, denominado: *Projeto de incentivo à leitura: subsídios metodológicos para professores da Primeira Série do Primeiro Grau*. A pesquisa tinha como objetivo:

[...] acompanhar os processos de aquisição da linguagem escrita na criança, seus primórdios, sua evolução no contexto acadêmico, procurando conhecer a variedade de conhecimentos que as crianças traziam para a escola, e procurando entender como elas elaboravam os conhecimentos transmitidos pela escola. (SMOLKA, 1988, p.22)

O interesse de Smolka por esse estudo originou-se das inquietações e dos questionamentos gerados em outras pesquisas por ela realizadas, a saber:

[...] ao conhecer e observar os meios/modos das crianças se relacionarem com a escrita no contexto da sociedade letrada, o que fazer em sala de aula? E como esse “fazer pedagógico” – palavras, gestos, recursos etc. – poderia transformar os modos de apropriação da forma escrita de linguagem pelas crianças, os modos de elas se constituírem leitoras/escritoras, ampliando e mobilizando seus modos de participação na cultura e na história. (SMOLKA, 1988, p. 25)

Ao fazer esses questionamentos, a autora coloca as crianças como protagonistas na aprendizagem da escrita, e os professores devem estar atentos a essa condição da criança, evitando desenvolver práticas mecânicas, partindo de seus interesses, concretizando essa compreensão por meio das práticas desenvolvidas na sala de aula.

Para o desenvolvimento da pesquisa, Smolka trabalhou com professoras em sala de aula de primeiras séries do “1º grau”, com o apoio de alunas da graduação e pós-graduação, que se faziam presentes nas salas em condição, por elas escolhidas, de estagiárias, ao mesmo tempo em que executavam a pesquisa.

Por não se caracterizar apenas como uma pesquisa, o estudo tinha uma proposta pedagógica contendo a literatura infantil como articuladora do trabalho com as crianças, por meio de brincadeiras, leitura, escrita e encorajamento para estas “lerem e escreverem de

diversas formas, em contato com vários materiais e recursos” (SMOLKA, 1988, p. 23). O diferencial que garantiu mais ainda a consistência das informações registradas e das inferências realizadas foi essa vivência em sala de aula durante o ano letivo, não sendo, portanto, uma pesquisa baseada em situações nas quais as crianças apenas se sentissem “testadas”, mas sim em atuação com as suas professoras.

O projeto e o resultado da pesquisa desenvolvida por Smolka (1988) são pormenorizadamente descritos no livro intitulado *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. As reflexões trazidas na obra tiveram um efeito marcante para aqueles que estudam alfabetização e refletem sobre a compreensão de linguagem como orientadora das situações de ensino, dos modos como as crianças se relacionam com a escrita na sala de aula e em seu contexto social.

Transcorrido mais de 30 anos da primeira publicação da supracitada obra, na contemporaneidade, ainda nos deparamos com uma realidade em que as escolas da rede particular persistem na cobrança exagerada de exploração e resolução de todas as páginas do livro didático. Enquanto a rede pública, por sua vez, motivada por políticas meritocráticas de avaliação da evolução do desempenho dos estudantes, associa as práticas pedagógicas aos descritores da avaliação externa. Dessa forma, a escola assume modos de ensino que, muitas vezes, limitam o trabalho a ser desenvolvido pelos professores, empobrecendo as experiências das crianças com o sistema de escrita.

Nesse contexto, professores que ainda não têm uma consistência teórico-prática se veem no meio de um fogo cruzado: seguir todo o conteúdo do livro didático em prol da alfabetização das crianças ou dar conta dos descritores da avaliação externa para que elas consigam obter excelente resultado para a instituição. Vale ressaltar que essas proposições não dão conta do real sentido do aprendizado da escrita.

Tomando como base a perspectiva discursiva, compreendemos que as aprendizagens da escrita e da leitura podem se desenvolver em momentos discursivos de interlocução e interação entre os próprios educandos e entre estes e seus professores. Para isso, faz-se necessário que os professores do ciclo de alfabetização oportunizem às crianças conviverem e dialogarem sobre o sistema de escrita alfabética, além dos assuntos que trazem de seus cotidianos. Contudo, essa proposição não diz respeito à utilização dos exercícios prescritos nos livros didáticos (LD), mesmo reconhecendo que essa vivência não acontece em um espaço pacífico de correlação de forças.

Reforçando essa compreensão, Smolka (1988, p. 29) afirma dois pontos importantes, primeiro: “alfabetização implica *leitura e escritura* que vejo como momentos discursivos” (grifos da autora); e segundo “porque o próprio processo de aquisição também vai se dando numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução de interação”. Esses pontos levantados pela autora nos instigam a reflexões que irão conduzir nossos interesses neste estudo, como, por exemplo, compreender o que move os professores dentro do ensino da alfabetização. Smolka (1988) atenta que nas práticas alfabetizadoras estão implícitas as concepções de aprendizagem e de linguagem. E, ao não levar em conta concepções que atentem para a linguagem como interação e o sujeito como ser histórico e cultural, não ocorre a percepção de que, no processo de alfabetização, é relevante considerar “o processo de construção, interação e interlocução das crianças [...] e as necessidades e as atuais condições de vida das crianças fora da escola” (SMOLKA, 1988, p. 49).

Concordamos com Smolka, pois, em nossa caminhada na formação de professores e no desenvolvimento das ações pedagógicas em sala de aula, compreendemos que existe a necessidade do aprofundamento desse conhecimento. Soares (2016) nos fala das muitas facetas (Linguística, Interativa e Sociocultural) da alfabetização, no entanto, não há como o professor entender esse entrelaçamento de saberes se não tiver aprofundamentos, ou seja, sem ser apresentado ao mesmo, o que, muitas vezes, não acontece na formação inicial, dada a diversidade de saberes tratados em um curso de Pedagogia. Isso vai exigir mais das instituições que promovem formações contínuas e dos educadores no que se refere a aperfeiçoar seus conhecimentos sobre alfabetização.

Consideramos importante trazer o que Smolka (1988, p. 45) ressalta sobre a escrita no processo de alfabetização. A autora afirma que não se trata apenas de “um ‘objeto de conhecimento’ na escola”, pois, “como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação” (SMOLKA, 1988, p. 45). E esse é um dos pontos que consideramos relevantes, pois ao nos concentrarmos no ensino pontual da relação grafema/fonema no processo de alfabetização, estamos dando um sentido mecânico ao ensino da escrita. Assim, precisamos, para além de trabalhar esses conhecimentos, buscar trazer das crianças o significado e o uso da escrita nas variadas situações. Conforme Smolka (1988, p. 45) afirma:

Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano.

A escrita, no contexto da escola, precisa ser uma atividade significativa, por meio da qual os dizeres das crianças sejam discursivos entre elas mesmas e entre elas e a professora. Nesse processo, as crianças desempenham o papel de protagonistas, sendo reconhecido o seu potencial e valorizada a sua criatividade.

Assim como Goulart (2015), reconhecemos como necessário ao processo de alfabetização o conhecimento do princípio alfabético, mas discordamos da fragmentação com que ele é ensinado. A mesma autora afirma que “ficam obscurecidas as reflexões das crianças, além do discurso e de suas condições sociais de produção, deixando de lado inúmeros conhecimentos envolvidos na produção escrita” (GOULART, 2015, p. 05)

Smolka (1988) também alega ter identificado essa necessidade e possibilidade de fazê-lo, ao afirmar que:

[...] víamos como possível ensinar os aspectos considerados “técnicos” e “mecânicos” da escrita – as letras, os nomes das letras, os sons das letras, as diversas relações entre letras, palavras, texto etc. – enquanto forma de dizer. Ressaltávamos a importância de se aprender a ler e a escrever como enunciação, como movimento enunciativo, discursivo. Não havia pré-requisitos. Havia múltiplas formas de leitura, de relações com a escrita e de produção de textos. E isso rompia com a ideia de linearidade do desenvolvimento, a ideia de prontidão, as sequências pré-estabelecidas de ensino etc.” (SMOLKA, 1988, p. 31)

Nesse sentido, as crianças, quando oportunizadas a expressar os seus dizeres, sentem-se motivadas a desbravar a escrita e a sua funcionalidade, pois esse sistema de representação corresponde às situações concretas da vida.

## **O ATO DE ESCREVER NA ESCOLA**

A ação pedagógica para e com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental (1º e 2º anos) tem como foco a alfabetização de todas elas (BRASIL, 2018). Nessa etapa inicial do ensino fundamental, as crianças são incentivadas a se apropriarem de vários conhecimentos, dentre eles: ler e escrever.

Os educadores, assim como as famílias, anseiam por ver as crianças lendo e escrevendo variados textos. No entanto, muitas vezes, esses desejos não coincidem com os desejos das crianças, visto se depararem com vivências de leitura e escrita de maneira linear, como na memorização dos nomes das letras para a formação de sílabas e, conseqüentemente, formação de palavras e frases. Assim, numa perspectiva tradicional de ensino, as crianças são

condicionadas a uma aprendizagem sequenciada, indo do mais simples para o mais abrangente, desconsiderando a relação dessas linguagens com as práticas vividas em sociedade.

Esse modo de conceber a relação das crianças com a leitura e a escrita acaba por distanciá-las do desejo de compreender esse sistema alfabético, visto se restringirem a vivências de reprodução escolarizante. De acordo com Smolka (1988, p. 36), "a professora não consegue apreender e apresentar a escrita como um objeto de estudo e de conhecimento, nem consegue usá-la como mediadora ou instauradora de conhecimentos [...]", resultando em ações pedagógicas tradicionais.

Como a leitura e a escrita são conhecimentos complexos, a apropriação dessas linguagens vai ocorrendo por intermédio da organização de situações em que ler e escrever façam sentido para as crianças, perpassando por contextos reais de enunciação. A escola, ao oportunizar esses momentos de "convivência e diálogo" (SMOLKA, 1988), possibilita às crianças criarem, elaborarem, confirmarem e transformarem suas hipóteses por meio da linguagem, ampliando seus conhecimentos de mundo. No entanto, as experiências das crianças com a leitura e a escrita no ambiente escolar estão imbricadas com as experiências sociais delas em outros contextos. Como nos diz Ferreiro (2011), essas linguagens têm sua importância na escola porque fazem parte da vida das crianças fora do contexto educacional.

Concomitante às experiências na escola, comumente, as crianças observam adultos fazendo uso de aplicativos (*WhatsApp*, redes sociais) ou até utilizam esses recursos como meio para registrar lembretes, interagir com o outro, criar vídeos, interpretar os comandos de jogos virtuais e ler mensagens. Pelo manuseio e diálogo com o outro, reconhecem placas, letreiros dos supermercados e ônibus, rótulos de produtos, convites de festividades, livros literários. Assim, todas essas relações são algumas das experiências das crianças com a leitura e a escrita na sociedade, as quais, a depender do sentido para elas, precisam ser potencializadas na escola.

Dá a importância de um professor alfabetizador que reconheça os possíveis gêneros discursivos que interessam às crianças e que valorize a interação e o diálogo como aspectos que favoreçam a aprendizagem delas sobre a leitura e a escrita. Na atenção para o que as crianças conhecem e para os textos que fazem sentido para elas, o professor terá maiores condições de envolvê-las no processo de apropriação dessas linguagens, oportunizando-as que dialoguem sobre suas hipóteses, elaborem questionamentos e argumentos relacionados à leitura e à escrita no ambiente educativo.

Para Smolka (1988), o sentido constitui a alfabetização das crianças, explicitando que:

Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura - para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor. (SMOLKA, 1988, p. 69)

Por que eu preciso escrever? Eu não tenho nada para escrever! É um dos muitos questionamentos e argumentos das crianças aos professores quando solicitadas a escreverem um texto. Essa objeção das crianças, muitas vezes encarada pela escola como desinteresse delas, é um indicativo de que as propostas de escrita precisam ser ressignificadas, sendo fundamental encontrar um sentido para essa atividade.

Assim, para que as crianças se aventurem a escrever e a explorar outros conteúdos escolares, as atividades com essa linguagem devem ter um real sentido para elas. Podemos perceber essa oportunidade quando a professora possibilita às crianças escolherem um texto literário, quando elas são instigadas com perguntas bem elaboradas nos momentos que antecedem, no decorrer e após a leitura do texto (SOLÉ, 1998) e quando são estimuladas a expressarem verbalmente (oral ou escrita) as suas impressões, sentimentos e opiniões. Não com a intenção de obter retornos óbvios, pois todas as crianças dão a mesma resposta em coro, mas com o propósito de que elas reflitam e expressem discursivamente o seu ponto de vista.

Goulart, Garcia e Corais (2019, p. 39-40) ressalta que a perspectiva discursiva de alfabetização “considera o importante papel das crianças e de seus conhecimentos nos processos de ensino aprendizagem, valorizando como legítimas expressões sociais as falas das crianças e seus saberes, ambos compreendidos como pontos de partida e de chegada da prática pedagógica”. Nesse processo de dialogicidade e de interatividade, as crianças são oportunizadas a se apropriarem da escrita, refletindo sobre a funcionalidade e encontrando meios de dizerem a sua palavra por meio desse objeto de representação.

## **TROCAS DISCURSIVAS ENTRE A PROFESSORA E AS CRIANÇAS NA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA EM UMA SALA DE ALFABETIZAÇÃO**

No retorno das atividades presenciais em 2022, a professora do 2º ano do ensino fundamental observou que a maioria das crianças apresentavam dificuldades com a leitura e a escrita, algumas dominavam alguns aspectos da escrita, mas, no geral, não conseguiam produzir textos. Além disso, foi constatado também que as crianças demonstravam dificuldades em

expressar seus sentimentos, compartilhar os seus interesses, aceitar a rotina escolar e escutar o outro, fosse a docente ou um colega.

Como a professora alfabetizadora poderá proceder para que as suas ações pedagógicas possibilitem que as crianças avancem nas suas compreensões sobre a escrita?

Conhecer o que elas conhecem sobre essa linguagem é um aspecto relevante para a prática docente (SMOLKA, 1988), pois, a partir dessa compreensão, o professor tem mais possibilidade de elaborar propostas que envolvam as crianças na apropriação da leitura e da escrita de diversos gêneros textuais.

Nesse processo, a professora oportunizou às crianças momentos de leitura em que elas pudessem vivenciar experiências com variados textos, entre eles, poesias, fábulas, contos e outros. Ora participando como ouvintes, ora como personagens das histórias lidas no contexto escolar, corroborando, para o despertar do imaginário delas (que se apresentava bastante comprometido após o período do ensino remoto, na Covid-19), o hábito da leitura, a relação saudável e prazerosa entre as crianças e o ambiente escolar. Ao fazer esse tipo de organização de ocupação de lugares variados pelas crianças, vemos que essa é uma das possibilidades que elas têm de compreender como se organiza e se realiza a linguagem escrita. Na visão da docente, após todo esse processo de conquista e de descoberta, as crianças foram se percebendo, cada vez mais, pertencentes ao espaço escolar, criando gosto pela leitura e se identificando com o espaço da biblioteca, tido pela maioria como o melhor lugar da escola.

Conforme a professora foi percebendo o engajamento das crianças, propôs à turma a realização de uma oficina de escrita de histórias. O objetivo, a princípio, era ensinar apenas uma noção de como se estruturar um texto (início, meio e fim), mas elas foram muito além do que estava previsto: as crianças começavam a interagir e a dialogar com os seus pares.

Toda essa ação da docente não surge do acaso, mas da sua reflexão sobre a sua prática pedagógica (FREIRE, 1996) que se dá de forma contínua, seja na relação das respostas (expressões variadas) das crianças com as propostas de atividades organizadas pela professora, como nas trocas de experiências com os pares no contexto escolar ou nos encontros de formação continuada. A professora sai do lugar comum de levar propostas prontas para as crianças, para levá-las a se colocar como produtoras da ação.

A organização dos agrupamentos foi um aspecto levado em consideração pela docente alfabetizadora, pois essa seria uma forma de elas poderem contribuir umas com as outras já que nem todos dominavam o sistema de escrita alfabética. Os grupos eram compostos de 4 a 5 crianças, a depender da frequência naquele dia, e de cada grupo era escolhido um escriba. No

início, a escolha do escriba era feita pela professora, a qual indicava as crianças que tinham menos dificuldade em escrever, mas com o passar do tempo elas foram tomando essa responsabilidade para si.

A convicção teórico-prática leva a docente a tomar algumas decisões não por pensar que detém o poder de fala perante as crianças, mas por conhecer o ritmo de cada uma e perceber os pares produtivos para que possam ampliar os seus aprendizados sobre a escrita. Foi o que fez a docente na escolha inicial dos escribas de cada grupo e quando foi oportunizando que os componentes dos grupos nomeassem um dos colegas. No contexto escolar, todas as ações educativas precisam ser permeadas de intencionalidade pedagógica.

A ideia da professora era sempre dar suporte às crianças, porque elas ainda não conseguiam elaborar algo por si só, pois tinham muita dificuldade de usar o imaginário. Foi o que também ocorreu quando propôs que cada grupo escolhesse uma cartela que apresentasse seis imagens com seus respectivos nomes, a fim de que criassem uma história com esses elementos. A respeito dos processos imaginativos, Vigotski (2018, p. 24) afirma que:

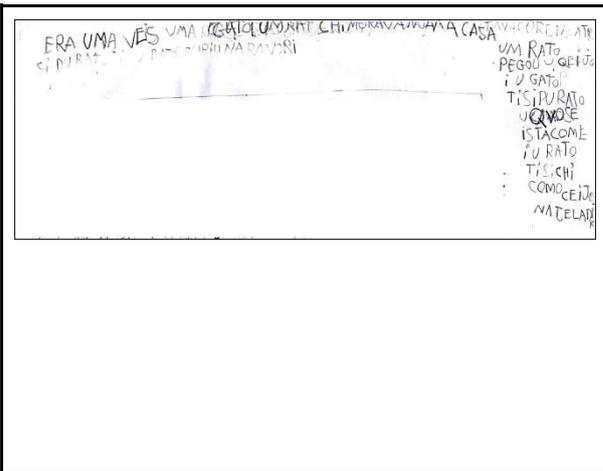
[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação. (VIGOTSKI, 2018, p. 24)

Nesse exercício de aguçar a imaginação das crianças, inicialmente, a professora, junto às crianças, construiu uma história baseada em uma das cartelas – que não foi escolhida por elas – para que todos pudessem compreender o sentido da atividade e ter como subsídio na produção das suas primeiras histórias. Durante esse processo, elas iam discutindo entre si como seria a ordem da história, tiravam dúvidas em relação à escrita de palavras com os colegas e, quando não conseguiam entrar num consenso, pediam ajuda à docente. Conforme as necessidades delas ou ao concluírem suas escritas, a professora realizava algumas intervenções – a depender do ritmo das crianças – quanto ao sentido do texto (início, meio e fim) ou à formação de determinadas palavras, pontuação, estrutura e outros.

Vejamos exemplo dos textos elaborados pelas crianças nas imagens retratadas a seguir:

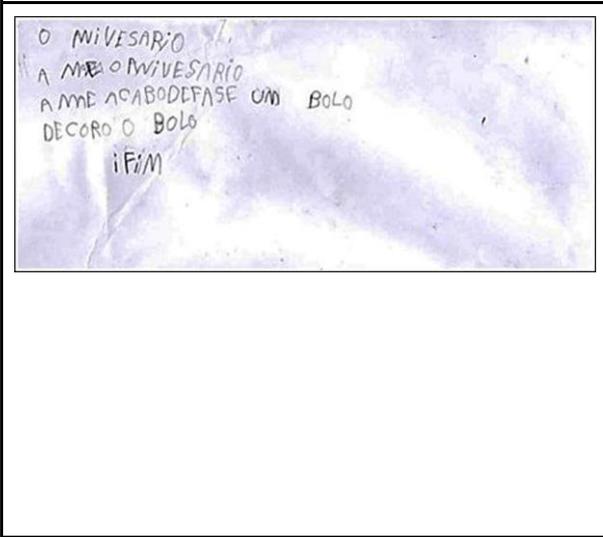
Quadro 1 – Textos das crianças e textos reescritos tendo a professora com escriba

Texto produzido pelas crianças em grupo	Texto reescrito - Professora como escriba
---	---



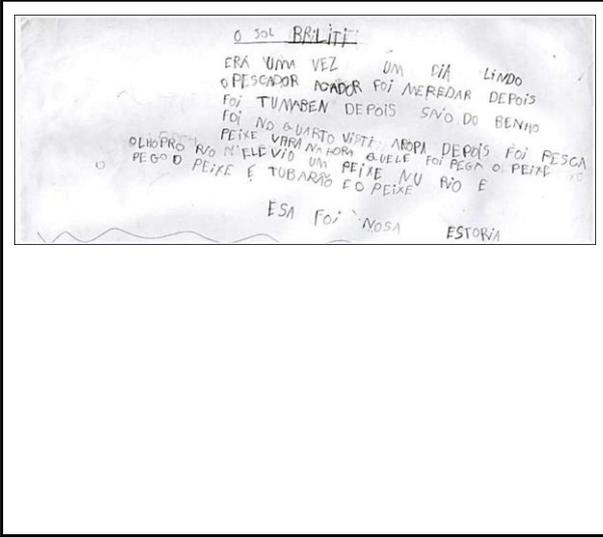
**O GATO E O RATO**

ERA UMA VEZ UM GATO QUE ESTAVA DORMINDO EM SUA CASA. ENQUANTO ELE DORMIA APARECEU UM RATO QUE ESTAVA FAMINTO. MUITO ESPERTO O RATO ABRIU A GELADEIRA E PEGOU UM PEDAÇO DE QUEIJO. QUANDO ESTAVA PRESTE A IR EMBORA O GATO ACORDOU. LOGO O RATO FUGIU EM DIREÇÃO A UMA ÁRVORE E O GATO CORREU ATRÁS, MAS NÃO O ENCONTROU. O RATO TINHA SE ESCONDIDO EM SUA CASA QUE FICAVA NA ÁRVORE.



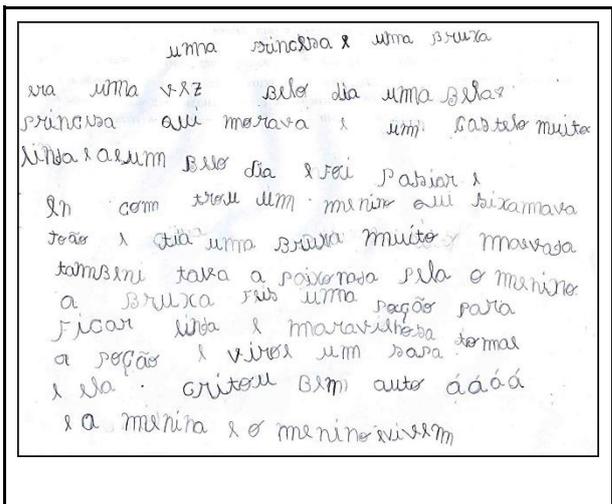
**O ANIVERSÁRIO DE PAULA**

ERA UMA VEZ UMA MENINA CHAMADA PAULA. ELA GOSTAVA MUITO DO DIA DO SEU ANIVERSÁRIO. SUA MÃE RESOLVEU FAZER UMA FESTA SURPRESA. ELA FEZ UMA LISTA DE INGREDIENTES QUE IRIA PRECISAR PARA FAZER O BOLO. FOI AO SUPERMERCADO E COMPROU TUDO O QUE PRECISAVA. QUANDO CHEGOU EM CASA FOI PARA A COZINHA PREPARAR O BOLO. ENQUANTO O BOLO ESTAVA NO FORNO DECOROU A CASA COM BALÕES. QUANDO PAULA CHEGOU DA ESCOLA A FESTA JÁ ESTAVA PRONTA. PAULA FICOU MUITO FELIZ COM A FESTA SURPRESA.



**O SOL BRILHANTE**

ERA UMA VEZ UM PESCADOR QUE GOSTAVA MUITO DE TOMAR BANHO NO RIO. NUMA MANHÃ ELE SAIU PARA COMPRAR UMA VARA NOVA PORQUE A SUA ESTAVA QUEBRADA. QUANDO VOLTOU PREPAROU O SEU BARCO E SUA VARA E FOI PARA O RIO PESCAR. AO CHEGAR PESCOU ALGUNS PEIXES E DE REPENTE APARECEU UM TUBARÃO. COM MUITO MEDO O PESCADOR SAIU CORRENDO DEIXANDO PARA TRÁS SEU BARCO E SUA VARA NOVA. DEPOIS DESSE DIA NUNCA MAIS O PESCADOR TOMOU BANHO NO RIO.

 <p>uma princesa e uma bruxa      na uma vez belo dia uma bela      princesa em morava e um castelo muito      linda e alem belo dia e foi passar e      em com teve um menino em brincava      ter e era uma bruxa muito masava      tambem teve a poçõna pela e menino      a bruxa fez uma poçõna para      ficar linda e maravilhosa      a poçõna e viveu um hora      e na criou um outro a a a      e a menina e o menino viveram</p>	<p><b>UMA PRINCESA E UMA BRUXA</b>      ERA UMA VEZ UMA BELA PRINCESA QUE MORAVA EM UM CASTELO MUITO LINDO. UM BELO DIA ELA FOI PASSEAR E ENCONTROU UM PRÍNCIPE CHAMADO JOÃO. TINHA UMA BRUXA MUITO MALVADA QUE TAMBÉM ERA APAIXONADA POR JOÃO. A BRUXA FEZ UMA POÇÃO PARA FICAR LINDA E MARAVILHOSA, MAS QUANDO TOMOU A PORÇÃO VIROU UMA SAPA. QUANDO SE OLHOU NO ESPELHO GRITOU BEM ALTO: - AH!! A PRINCESA E JOÃO VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE.</p>
---	---

Fonte: Elaboração das autoras.

Na continuidade do trabalho, a professora foi reorganizando os agrupamentos, trabalhando com mais profundidade a estrutura do texto, por exemplo, os elementos que utilizamos para iniciar o texto, os que usamos para elaborar o desenvolvimento e como concluímos as histórias; a utilização de nomes para os personagens; a sequência que os fatos ocorrem, entre outros. Ao longo desse processo, as crianças foram melhorando suas habilidades em produzir as histórias e sempre buscavam mesclar as formas de se iniciar suas histórias, criando diversos finais que fugiam do tradicional.

Foram tantas as aprendizagens decorrentes desse processo! As crianças aprendiam, mas também a professora. E quando o professor se percebe nesse processo como aprendiz (Freire, 1996), a sua prática vai sendo resignificada, porque a sua ação pedagógica só faz sentido quando reelaborada/reorganizada para e com as crianças.

Deduzimos que os avanços das crianças na apropriação da escrita, constatados pela professora e demonstrados nas imagens anteriores, são decorrentes das trocas discursivas entre as crianças e entre as crianças e a professora. A interação e a interlocução entre os envolvidos possibilitaram que elas se reconhecessem como escritoras. Smolka (1988, p. 102), ao fazer a análise das escritas de crianças por ela pesquisadas, retrata que:

As crianças [...] não ocupam o lugar dos ‘alunos que (ainda) não sabem’, mas daqueles que podem ser leitores, escritores e autores. [...] A escrita começa a constituir um modo de interação consigo mesmo e com os outros, um modo de dizer as coisas. Neste dizer, estão, não só a emergência de modelos, de padrões e de organização social, mas, também a constituição de sentido. (SMOLKA, 1988, p. 102)

Com isso, se almejamos crianças escritoras, é preciso que os professores oportunizem que elas dialoguem sobre as suas produções oral e escrita de histórias, favoreçam tempo e

espaço para que o respeito mútuo e a colaboração entre os estudantes sejam potencializados, e, conseqüentemente, para que se concretize a aprendizagem do sistema de escrita e de outros conteúdos. Sem dúvida, a troca entre as crianças contribui bastante para a sua formação humanizadora (SMOLKA, 1988).

O trabalho do professor vai sendo alicerçado no fazer cotidiano, na reflexão das propostas de atividades e na escuta das expressões das crianças. Isso é o que nos apresenta a professora alfabetizadora no excerto a seguir:

*Depois de toda expectativa alimentada pelo momento da oficina de produção de texto, as crianças se empolgaram com a ideia de transformar todas as histórias feitas pela turma em um livro. Uma das crianças perguntou se não poderiam fazer um livro e colocá-lo na biblioteca da escola. Todos ficaram empolgados e começaram a se esforçar ainda mais para escrever belas histórias. (Relato da professora - 21/06/2023)*

Associamos, nessa prática desenvolvida pela professora, enunciada “empolgação das crianças”, ao que Bazerman (2015) comenta sobre a escrita escolar que, muitas vezes, quando tratadas apenas como tarefa, não estimula os estudantes a realizarem escritas significativas, não promovendo “capacidade de identificar motivos para escrever fora das tarefas obrigatórias” (BAZERMAN, 2015, p. 106). As crianças da turma, ao desejarem o livro na biblioteca, ao alcance de outras crianças, têm despertado o interesse substantivo em escrever, pois não estão fazendo um simulacro. Isso, além de incentivar a criatividade pelo desejo de escrever, desperta mais ainda o interesse em aprender a escrever, para chegar a outras pessoas.

Smolka (1988) também faz esta observação: “a escrita sem função explícita na escola perde o sentido; não suscita, e até faz desaparecer o desejo de ler e escrever”. Para a autora, a escrita dissociada de significado “não serve para coisa alguma a não ser ela mesma”. Evidencia-se uma redundância: alfabetizar para ensinar a ler e a escrever” (SMOLKA, 1988, p. 38). Também concordamos com a autora de que o desejo das crianças é “desconsiderado e excluído sutilmente pelos pressupostos implícitos, ocultados nas formações imaginárias em que jogam preconceitos ideológicos” (SMOLKA, 1988, p. 39).

A todo momento, a professora demonstrou atenção aos interesses das crianças, valorizando as ideias delas. E é justamente nesse fazer, e refletindo acerca disso, que o professor, conforme pontuado por Freire (1996, p. 25), “[...] aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Assim, a professora, mais uma vez, foi dando continuidade ao seu trabalho conforme percebia a empolgação das crianças:

*Após a conclusão de todas as histórias, as crianças revisaram suas produções e transcreveram para o papel que comporia o livro, em seguida ilustraram a*

*história e assinaram como autores. Também foi feita a escolha do nome do livro em forma de votação e a escolha da capa onde todos os alunos fizeram um desenho, que foram apresentados a outras professoras, para escolha de um deles para compor a capa do livro. (Relato da professora - 21/06/2023)*

Constatamos que esse exercício coletivo de escrita, permeado por trocas e partilhas, ressalta o que é colocado por Vigotski *apud* Smolka (1988, p. 57) “a linguagem é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora. Nesse sentido, a aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem acarretam uma crítica mudança em todo desenvolvimento cultural da criança”.

A vivência em atividades criadoras na alfabetização é que vai levar as crianças a atribuírem à escrita o sentido, a interpretação, pois a significação dada terá forte relação de dependência com a experiência vivida e os conhecimentos adquiridos.

É notório que todo esse processo ampliou as aprendizagens das crianças sobre a escrita, bem como favoreceu o conhecimento de si e do outro. Da mesma forma, a professora da turma também foi aprendendo nesse processo, pois buscava possibilitar que os conhecimentos mediados e interseccionados fossem desenvolvidos de maneira lúdica sem qualquer pressão ou imposição.

Pelos relatos, vimos que as crianças se sentiram livres para criar, exercitando o seu imaginário. Assim como as crianças, a professora também viveu a experiência de aprender e ensinar conhecimentos junto às crianças: ressignificar a sua prática, escutar as ideias das crianças, rever suas atitudes e outros. Foi um processo enriquecedor para a professora – além de ter sido também para as crianças – que a oportunizou ser uma melhor alfabetizadora.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Que práticas pedagógicas os professores de crianças precisam desenvolver para que as elas avancem no seu processo de apropriação da escrita é um tema recorrente e necessário visto ainda nos depararmos com um alto índice de crianças não alfabetizadas, o qual assola o nosso país, prejudicando a vida social e cultural de muitos jovens e adultos.

Um das possibilidades é apresentada com a prática pedagógica desenvolvida pela professora da turma do 2º ano, dos anos iniciais, a qual ressignifica o seu trabalho pedagógico por meio da escuta dos interesses das crianças, possibilitando que elas interajam e dialoguem sobre as suas produções textuais e ao assumir o papel de escriba. Vimos ainda que as trocas

discursivas entre as crianças e a professora se configuram em espaços dialógicos, onde ocorre a percepção do novo, do criado e do ressignificado.

Para que isso ocorra, faz-se necessário que as reflexões contínuas da teoria e da prática perpassem pelo trabalho pedagógico desenvolvido na instituição educativa, a fim de dar uma resposta condizente com os interesses e ritmos da turma. Ao compreender que alfabetizar vai para além da relação grafema-fonema, pois se refere à escrita como uma possibilidade de dizer, anunciar, recontar, colocar-se como sujeito social em espaços variados, os professores têm a possibilidade de sair do lugar comum para atingir os objetivos de aprendizagem de sua turma.

Com as reflexões sobre o fazer pedagógico dos professores alfabetizadores para a apropriação da escrita por crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, baseando-se na perspectiva discursiva de alfabetização, é relevante e urgente repensar as fundamentações teóricas de alfabetização em suas diversas facetas e a respeito das práticas de escrita possibilitadas às crianças na escola.

A prática pedagógica dos professores alfabetizadores passa por longos e sinuosos caminhos, requerendo investimentos educacionais e que os educadores sejam ousados a refletir sobre suas ações pedagógicas no intuito de auxiliarem às crianças se apropriem da escrita de modo significativo.

## REFERÊNCIAS

- BAZERMAN, C. **Retórica da ação letrada**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 12 out. 2023.
- FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOULART, C. M. A. O processo de alfabetização e a produção do sentido do discurso escrito. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 495-508, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/108049>. Acesso em: 10 jul. 2023
- GOULART, C. M. A. Para início de conversa sobre os processos de alfabetização e de pesquisa. *In*. GOULART, C. M. A; GARCIA, I. H. M.; CORAIS, M. C. (org.). **Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos**. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 19 -45.
- GOULART, C. M. A; GARCIA, I. H. M.; CORAIS, M. C. (org.). **Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

GOULART, C. M. A; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. de A. (org.). **A alfabetização como processo discursivo**: 30 ano de a criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017.

MACHADO, M. L. C. de A; LOPES, Paula da Silva Vidal Cid. A linguagem e os processos de enunciação e significação na alfabetização. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 342-364, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/9Mz9ZKF7Q8fRztbGbgxGTmn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 out. 2023

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.

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

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio pedagógico: livro para professores. São Paulo: Expressão Popular, 2018.