

CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA CONTEMPORÂNEA PARA A REFLEXÃO EM TORNO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

APORTES DE LA LINGÜÍSTICA CONTEMPORÁNEA A LA REFLEXIÓN SOBRE LA
ALFABETIZACIÓN Y EL LETRAMIENTO

CONTRIBUTIONS OF CONTEMPORARY LINGUISTICS TO THE REFLECTION ON LITERACY

Maria Silvia Cintra Martins*

Universidade Federal de São Carlos

“...] é preciso que os cientistas, sobretudo os linguistas, se dediquem a um trabalho profundo e extenso de análise do que ocorre na alfabetização”

Luiz Carlos Cagliari, *Alfabetização e Linguística*

RESUMO: O trabalho comporta resultados parciais de projeto apoiado pela FAPESP (2019/07879-4), baseando-se, teoricamente, em mais de vinte anos de pesquisa nas áreas de Linguística, Linguística Aplicada e Estudos do Letramento. O objetivo da pesquisa foi a criação de um jogo apropriado para crianças de 06 a 09 anos de idade e para sua utilização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I como suporte aos processos de ensino e aprendizagem em projetos de letramento interdisciplinares. Há ênfase no fato de que o foco preferencial da Linguística reside na linguagem em funcionamento, ressaltando-se que as intuições e os pendores infantis devem ser levados em conta. O jogo encontra-se em fase de implementação em escolas do município de São Carlos, quando será testado em pesquisa de teor participativo e colaborativo. Espera-se contribuir para a reflexão em torno da alfabetização e do letramento, assim como para a superação de defasagens de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Projetos de letramento. Jogos.

RESUMEN: El trabajo incluye resultados parciales de un proyecto apoyado por la FAPESP (2019/07879-4), basado teóricamente en más de veinte años de investigación en las áreas de Lingüística, Lingüística Aplicada y Estudios de Letramento. El objetivo de la investigación fue crear un juego apropiado para niños de 06 a 09 años y para su uso en Educación Infantil y Básica para apoyar los

* Professora sênior do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atua nos programas de pós-graduação PPGL/UFSCar e LETRA/USP. É líder do Grupo de Pesquisa “Linguagens em tradução”/LEETRA (CNPq). É pesquisadora PQ2. E-mail: msilviamart@gmail.com.

procesos de enseñanza y aprendizaje en proyectos interdisciplinarios de alfabetización. Se enfatiza que el foco preferencial de la Lingüística reside en el lenguaje en operación, enfatizando que las intuiciones y tendencias de los niños deben ser tenidas en cuenta. El juego está siendo implementado en escuelas de la ciudad de São Carlos, cuando será probado en investigación participativa y colaborativa. Se espera contribuir a la reflexión sobre alfabetización y letramento, así como a superar las brechas de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización. Proyectos de letramento. Juegos.

ABSTRACT: The work includes partial results of a project supported by FAPESP (2019/07879-4), theoretically based on more than twenty years of research in the areas of Linguistics, Applied Linguistics and New Literacy Studies. The objective of the research was to create an appropriate game for children from 06 to 09 years of age and for its use in Early Childhood Education and Elementary School to support the teaching and learning processes in interdisciplinary literacy projects. There is an emphasis on the fact that the preferential focus of Linguistics resides in language in operation, emphasizing that children's intuitions and tendencies must be taken into account. The game is being implemented in schools in the city of São Carlos, when it will be tested in participatory and collaborative research. It is expected to contribute to the reflection on emergent literacy, as well as to overcome learning gaps.

KEYWORDS: Literacy. Literacy projects. Games.

1 INTRODUÇÃO

Em todas as áreas de estudo, torna-se importante a definição de qual é seu foco, qual é o âmbito das pesquisas que se dão nessa área, quando queremos nos dar conta da dimensão e das características de suas possíveis contribuições para outras áreas. Assim, cabe, logo de início, nos perguntar: qual é o foco de estudos da Linguística? De forma a compreendermos melhor quais podem ser suas contribuições mais relevantes para a reflexão em torno da alfabetização e do letramento, hoje.

Se formos de forma direta ao *Curso de Linguística Geral*, do linguista suíço da virada do século XIX para o XX, considerado o fundador da Linguística como ciência, encontraremos, nas primeiras páginas do volume, que o objeto da Linguística é o signo, ele seria a entidade concreta sobre a qual se debruçaria essa nova ciência. Algumas páginas adiante, veremos a definição do signo como composto de significante e significado, e encontraremos também uma ilustração que dá a entender que os signos remetem, de forma fechada, à realidade circundante, ou seja, a palavra “árvore”, por exemplo, teria a ver com certo desenho representativo de uma árvore.

Nos últimos vinte anos, no entanto, muita pesquisa tem sido feita em torno da obra do mestre de Genebra, a qual tem apontado, como nos alerta Martins (2014), para várias problemáticas, seja no próprio volume tal qual publicado em sua primeira versão em língua francesa em 1916, seja na leitura que dele foi feita pelo Estruturalismo e pela vulgata saussureana no decorrer do século XX. Hoje, podemos dizer, com base nesses estudos, que o cerne do pensamento de Saussure encontra-se disperso em sua obra, estando mais bem definido no capítulo *O valor linguístico*, que, segundo o estudioso italiano Túlio De Mauro (SAUSSURE, 1968), deveria, por sua importância teórica, ser o capítulo de abertura do volume, e não aquele que resultou da decisão dos editores.

Esse capítulo – ao contrário do que nos leva a supor o capítulo inicial – nos convida a uma visada dinâmica sobre as línguas em geral, que estariam sempre abertas a novas significações. O sistema linguístico, assim, tal qual pressuposto por Saussure, é um sistema aberto à criatividade, uma vez que está sempre aberto para novas significações.

Dessa forma, é das possíveis contribuições da Linguística como ciência voltada à linguagem em funcionamento e à arbitrariedade e historicidade radicais da linguagem que buscarei dar conta aqui – o que será portanto, conforme se verá, completamente diferente de uma visada estruturalista, em que estariamos falando de palavras e signos isolados, de significantes versus significados, ou de palavras que servissem para etiquetar a realidade.

Se à Linguística cabe dar conta da linguagem em funcionamento – e não de análises e descrições a seu respeito – por isso mesmo a ela cabe levar em conta as intuições do sujeito falante. Veremos, assim, como decorrência da visada que a Linguística nos fornece, o quanto as intuições que as crianças em fase de alfabetização trazem à escola podem e devem ser levadas em consideração.

A criança entende muito bem do funcionamento da língua portuguesa, e demonstra, em suas investidas iniciais no âmbito da escrita, a percepção de que o ritmo de nossa língua tende a ser de ordem silábica, quando levamos em consideração o foco em palavras isoladas. Sabemos, de toda forma, que é polêmica a definição do que sejam línguas de ritmo silábico ou de ritmo acentual. São de interesse, nesse sentido da definição do ritmo da língua portuguesa, os trabalhos de Cagliari (1982) e de Cagliari e Abaurre (1986), que buscam essa definição em critérios enunciativos, e não centrados em palavras isoladas. Voltarei, mais adiante, à problemática própria ao ritmo, e à sua importância no que tange à compreensão do funcionamento da linguagem, lembrando que maior detalhamento a seu respeito se encontra em Martins (2022c).

Outra questão que a Linguística, em seus desdobramentos contemporâneos, nos ajuda a entender diz respeito ao papel da escola, a quem cabe mobilizar a leitura e a escrita das crianças, nos mais diferentes gêneros do discurso. A questão do letramento diz, assim, respeito à Linguística, que trabalha com enunciados e enunciações, com a linguagem em funcionamento nas suas mais diferentes modalidades, as quais se caracterizam por diferentes organizações rítmicas e léxico-sintáticas, de que cabe à criança fruir como leitora e como produtora de textos. A partir dos minicontos - conforme sinalizarei mais adiante - ou seja, a partir de enunciados curtos que já cumprem bem prematuramente o papel de histórias a se contar, a se inventar, no trabalho poético, criativo e imaginativo.

Dessa forma, a Linguística de que busco falar aqui nos diz que nada está pronto, que a linguagem – toda linguagem – pertence ao âmbito da criatividade e de uma história de vida e de povo em aberto e por construir. Algo para o que o linguista Carlos Franchi (1991, 1992) nos chamou a atenção já há mais de trinta anos.

2 ALFABETIZAÇÃO OU LETRAMENTO: POR ONDE COMEÇAR AFINAL?

Quando me alfabetizei em casa, por volta de sete anos, com a supervisão de minha mãe – professora de História que deixara de dar aulas ao se casar – lembro-me de que ela montou um conjunto de quadradinhos de papel com sílabas que distribuía na mesa da sala de jantar mostrando-me aos poucos como juntá-las. Ela completava em casa o ensinamento da escola em torno da *Cartilha Sodré*, em que a primeira página abria com a frase *A pata nada*, e abaixo vinham duas linhas *pata – pa // nada-na*.

Hoje, com o conhecimento dos diversos estudos publicados pela antropóloga estadunidense Shirley Brice Heath (1983) – citada por Kleiman (2008) em seu volume de importância primordial para os Estudos do Letramento entre nós – entendo que, dos três grupos mencionados por Heath, eu pertencia àquele dos filhos de comerciantes residentes em centros urbanos, os quais já faziam parte de uma segunda geração em relação ao êxodo rural. Segundo Heath, famílias com as características desse grupo são dotadas de uma cultura doméstica e familiar à qual a escola dá continuidade. Essas crianças costumam ter uma escolaridade bem-sucedida, e com certa frequência acabam por ter acesso ao Ensino Superior.

Por pertencerem a famílias de cultura letrada, crescem vendo seus pais manusearem livros e revistas – no meu caso, podia presenciar a leitura diária de jornais por meu pai, assim como a escuta por ele da *Hora do Brasil*, junto ao rádio, que, sendo portador de emissão oral, fazia parte do que hoje conhecemos como oralidade letrada. Eu e meus dois irmãos desfrutávamos, também, do privilégio de termos quem nos lesse e contasse histórias em casa, além de que, em certo momento, meu pai comprou um projetor com o qual projetava, na parede, filmes em preto e branco que assistíamos em família. Só mais tarde um pouco, tivemos televisão.

Com esse breve relato, respondo à questão deste item, pois, em sua forma mais fluida, a alfabetização e o letramento coexistem. Podem e devem coexistir. Quando isso não acontece, é resultado de questões socioeconômicas que contemplam diferentemente diferentes grupos sociais, garantindo a uns a disponibilidade e o acesso aos bens culturais, porém não a todos, nem de forma igualitária.

Às escolas, como agências de letramento (KLEIMAN, 2005), cabe necessariamente o papel de não só proporcionar a disponibilidade e o acesso à cultura letrada por todos, mas de mobilizá-la, por meio de agentes de letramento, ou seja, com a intermediação e a agência dos professores. De toda forma, mesmo que, em cada caso, o acesso haja se dado de forma diferente antes do ingresso da

criança na escola, nada justificaria colocar a alfabetização à frente do letramento, pressupondo-se eventuais defasagens, já que precisamos ter em vista – conforme venho apontando – a forma de funcionamento de toda linguagem, que se dá de maneira ampla e heterogênea, e não de maneira pontual ou particularizada em fragmentos, em estilhaços.

A essas alturas, no entanto, pode parecer que meu exemplo retirado da *Cartilha Sodré* teria a ver com uma metodologia plausível para o ingresso no mundo das letras – para a alfabetização – já que o ambiente letrado ao qual eu pertencia poderia me suprir com o resto, e também por minha defesa de que, do ponto de vista da ciência linguística, haveria fundamento para o método de base silábica.

O fato é que, com base nos estudos de que desfrutamos hoje, internacionalmente, em torno da alfabetização, podemos dizer que Benedita Stahl Sodré – hoje nome de uma rua no município de São Carlos – tinha uma visão restrita, artificial e já ultrapassada da linguagem mesmo em seu tempo. Não porque sua proposta se baseasse na detecção de sílabas, mas porque se baseava em orações, ou seja, em frases construídas artificialmente com finalidade didática – e não em enunciados e em textos autênticos.

O interessante, de toda maneira, é que Paulo Freire – que foi pedagogo e professor de Português – em um de seus primeiros livros, *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 1976), em que fala da experiência histórica de Angicos (RN) com alfabetização de adultos, faz sua proposta de alfabetização com base na exploração de sílabas. Seu argumento reside no fato de nossa língua possuir base silábica, assim como no potencial gerador de palavras que as sílabas comportam.

Por isso tudo, a impressão que nos sobra, hoje, é a de que a crítica ao artificialismo de propostas como aquela da *Cartilha Sodré* – calcadas em frases artificialmente construídas – acabou levando junto a proposta da alfabetização fundamentada em sílabas, como se ela também fosse, por natureza, artificial, confundindo-se, no caso, a metodologia de caráter repetitivo e mecânico – *A pata nada – pata-pa, nada-na, pa/pe/pi/po/pu, na/ne/ni/no/nu* – com o que faz parte do funcionamento de nossa língua, e, por isso mesmo, não poderia ser negligenciado.

Finalizando este item, podemos dizer que os achados da ciência linguística contemporânea, por apontarem, primordialmente, para a linguagem em funcionamento, assim como para o conhecimento intuitivo que cada um de nós tem de nossa língua, e também para a criatividade inerente ao funcionamento da linguagem em geral, sugerem fortemente que: 1) alfabetização e letramento devem se dar de forma conjunta e associada; 2) o trabalho com a alfabetização e o letramento deve dar-se em torno de textos e enunciados autênticos; 3) cabe à escola como agência de letramento e aos professores, como agentes de letramento, propiciarem às crianças uma diversidade de oportunidades para que se tornem leitoras e produtoras de textos dos mais variados gêneros do discurso; 4) a criança está certa em sua intuição de que a língua portuguesa possui base rítmica silábica.

3 DAS SÍLABAS ÀS LETRAS, E NÃO O CONTRÁRIO

Pelo que foi discutido até aqui, vemos que há, no mínimo, dois embaraços a superar em busca das contribuições da ciência linguística para a alfabetização e o letramento.

O primeiro diz respeito a compreender que o foco da Linguística é a linguagem em funcionamento, ou seja, a linguagem real tal qual se dá no uso que dela fazem os falantes e nas fortes intuições que constroem a seu respeito. Falo em linguagem, e não em língua, a propósito, para propiciar, de fato, uma amplitude maior na reflexão a seu respeito, lembrando, sempre, das íntimas conexões que as línguas em geral têm com as diversas linguagens, seja com a linguagem artística, em função de sua vocação inerente para a criatividade.

Sendo assim, para pensar sobre a escrita criativa, como farei adiante, precisamos, também, nos desembaraçar da separação que normalmente fazemos entre a linguagem do cotidiano e a linguagem poética, quando reservamos a esta um âmbito sacralizado e inacessível à maioria das pessoas. Não é isso, de fato, o que acontece, no que diz respeito à linguagem em funcionamento, que pode ser livre das amarras que muitas vezes lhe impõem as instituições, e entre elas, as escolas, como também as universidades. A

Educação Infantil, de resto, é propícia para nos mostrar isso, já que nela – se assim permitirmos – podem circular livremente as cem linguagens das crianças (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Ao nos desembaraçar, entendendo que nosso foco, portanto, não será o signo, nem os significantes, nem os significados, mas os textos enquanto enunciados em seu exato vir a ser, em sua produção, também precisamos nos desembaraçar, necessariamente, da presunção de que as palavras funcionam como etiquetas, denominações que afixamos ao mundo. Não: as palavras não são etiquetas, e por isso mesmo a arbitrariedade radical em que se encontram diz respeito à liberdade que temos para escolhê-las e brincar com elas. Haja vista os poetas e poetisas, haja vista Cecília Meireles ou Manoel de Barros, sempre nos convidando a buscar novos sentidos para as palavras.

O segundo embaraço de que precisamos nos livrar é esse em que acabamos nos enlaçando bem prematuramente – embora a criança que temos em nós nos mostrasse uma outra intuição – que é o embaraço de achar que a língua portuguesa é composta de letras e de fonemas, e não de sílabas.

Para entendermos melhor esse segundo desafio, cabe-nos contrastar, por um lado, o ritmo, a melodia, o fluxo com que se pronunciam as palavras – esse ritmo, em nossa língua, pode ser silábico ou acentual, mas não seria, de toda forma, alfabetico; por outro lado, temos a tendência de análise e descrição – que é outra coisa, pois tem a ver com despedaçar palavras, e não com pô-las em funcionamento.

Despedaçando as palavras, ou seja, analisando-as, podemos chegar à conclusão de que – de um ponto de vista estrutural e não funcional – elas se compõem, sim, de fonemas que podem ser traduzidos em grafemas.

Assim, vemos que a grande problemática na alfabetização - se tomamos o ponto de vista dessa ciência linguística voltada ao funcionamento e não à análise – reside em alertar as crianças que na nossa língua falamos por sílabas, algo que, na verdade, elas já sabem, intuitivamente. Nesse caso, portanto, o que precisamos desembaraçar tem a ver com retirar as sílabas daquele silabário das repetições – esse sim, perverso e equivocado – e trazer à tona as famílias silábicas em sua riqueza gerativa e criativa. É isso, na verdade, o que Paulo Freire explorou e quis nos mostrar ao dizer que “Palavras geradoras são aquelas que, decompostas em seus elementos silábicos, propiciam, pela combinação desses elementos, a criação de novas palavras” (FREIRE, 1976, p. 111, nota 13).

Desse ponto de vista, torna-se perfeitamente compreensível que as crianças revelem, primeiro, uma escrita silábica, pois o alfabetico é impossível de se captar pela natureza fluida do funcionamento da linguagem: ele só emerge como resultado de análise, ou seja, quando passamos a querer ver como os sons se juntam, um a um, para compor as sonoridades presentes nas palavras. Experimentemos, no entanto, falar dessa maneira, separando som a som, e veremos que, de imediato, a fluidez se verá absolutamente comprometida, isto é, será praticamente impossível compor uma frase sequer inteligível para nós mesmos.

Então, por que achar que devemos ensinar as crianças a escrever dessa forma, com base nos fonemas e grafemas, se é algo tão antinatural? Será que precisamos desse recurso analítico para alfabetizar?

A resposta é certamente negativa. A alfabetização deve se dar por sílabas, e não por fonemas ou por letras. Lembrando-se que, aqui, neste trabalho, diferentemente de Cagliari (1997), estou me referindo preferencialmente ao processo inicial de alfabetização, e não às fases que se sucedem na apropriação da linguagem escrita. Sendo assim, por se tratar dessa imersão inicial no mundo das letras, são as sílabas que lhes dão suporte, e não os fonemas, indetectáveis, ainda.

O estigma que acabou recaendo sobre a alfabetização baseada em sílabas resultou, assim, da confusão entre, por um lado, o fundamento linguístico (que está certo, no caso da língua portuguesa, ao se fundar nas sílabas) e, por outro, a metodologia de caráter mecânico e repetitivo (que está certamente errada, pois sequestra com isso o caráter criativo e gerativo das sílabas).

Podemos nos lembrar, ainda, de mais um embaraço do qual precisamos nos livrar – e muitos(as) professores(as) já vêm fazendo esse movimento – que tem a ver com entender que o papel da escola como agência de letramento deve estar voltado à leitura e à produção

de textos orais e escritos, e não só à leitura, pois, se assim pensássemos, estariamos negligenciando, por um lado, o próprio potencial das escolas em geral, por outro lado, o papel importantíssimo da produção oral e escrita de textos por parte das crianças desde a mais tenra idade.

Com o foco preferencial na leitura de textos, e reservando a escrita apenas para as produções mais mecânicas centradas na alfabetização, estariamos reduzindo o potencial de agência e de protagonismo infantil - tão caros à didática contemporânea - ao âmbito passivo da recepção de textos, por mais que possamos entender que a leitura, também, possui sua dimensão ativa. A criança pode, deve e precisa escrever, e precisa, ainda, escrever criativamente.

Cada vez mais o espaço da escrita criativa precisa se ampliar nos currículos escolares. Desde muito cedo - e aí temos uma outra referência internacional que há muito nos chamou a atenção para isso, mas que ainda permanece relativamente à margem das discussões acadêmicas concernentes à alfabetização e ao letramento entre nós: o professor francês Célestin Freinet (1974, 1976) na sua defesa do jornal escolar e da escrita criativa por crianças bem pequenas, nos volumes *O jornal escolar* e *O texto livre*.

Mostrarei, mais adiante, o quanto o saber de base empírica para o qual Freinet, como professor da escola primária, nos apontou possui, hoje, fundamentação na ciência linguística.

4 LINGUAGEM E IDENTIDADE

Começo, a partir de agora, a fazer referência a um jogo digital que produzimos na Universidade Federal de São Carlos no âmbito do Projeto de Pesquisa FAPESP (2019/07879-4) *Tradução, poética e artefatos culturais em práticas de letramento na Educação Infantil*.

Trata-se do jogo *Jeriguigui e o jaguar na terra dos bororós*, que, embora pensado em princípio para crianças da fase 5 da Educação Infantil, acabou adquirindo contornos propícios para sua utilização, também, no Ensino Fundamental I, ou seja, para crianças de cinco a nove anos de idade. Ao fazer o download gratuito em site hospedado em domínio da UFSCar, sugere-se que o(a) professor(a) leia o texto Martins (2022a) que acompanha o jogo¹.

Uma questão importante na qual cabe tocar, neste momento - e que tem a ver com as contribuições contemporâneas da Linguística como ciência - é a da associação que estabelecemos em nós entre linguagem e identidade, questão intimamente relacionada com aquela do trabalho em projetos de letramento que se tornem significativos para as crianças, ou seja, com os quais elas se identifiquem.

Em Martins (2003, 2007, 2018) explorei, entre outros aspectos, a questão da relação existente entre linguagem e identidade já desde as primeiras investidas da criança no âmbito do trabalho criativo com palavras e enunciados nos jogos de faz-de-conta. É na identificação com determinados papéis sociais que a criança vai construindo criativamente seus enunciados. Não podemos negligenciar essa atração espontânea das crianças por jogos que envolvem identificação com papéis sociais simultaneamente ao trabalho com a linguagem. Elas estão, na verdade, nos mostrando o que é a linguagem e como ela funciona – e tudo o que nós, como educadores, precisamos fazer, na verdade, é tirar partido disso e explorar essa tendência infantil pedagogicamente, direcionando-a de forma produtiva com vistas a propiciar avanços em relação ao que as crianças já nos oferecem espontaneamente.

É nessa exata medida que, para a realização do jogo digital mencionado, partimos do pressuposto de que o jogo de plataforma que tivesse como herói uma criança indígena poderia mobilizar o processo de identificação infantil com a intermediação do(a) professor(a) como agente de letramento. Isso porque, por um lado, sabemos que a temática indígena já faz parte – embora muitas vezes de forma estereotipada – do universo das crianças da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental I; também é a essa faixa etária que é dirigida parte significativa da Literatura Infantil de temática indígena que o acervo das bibliotecas escolares costuma contemplar. Já as questões relativas à natureza, à fauna e à flora costumam atrair a atenção das crianças e podem

¹ O jogo de que tratamos aqui encontra-se disponível para download gratuito. Ver Martins (2022a).

ser exploradas em projetos de letramento voltados à sustentabilidade do planeta, juntando-se questões atinentes à destruição da natureza e aos animais em risco de extinção com aquelas dos povos e das línguas em estado de vulnerabilidade.

Trazemos, com isso, para o centro de um projeto de letramento ao mesmo tempo algo com que as crianças tendem a se identificar – a natureza, os animais, os povos indígenas e sua cultura – com algo que contribui para a formação, construção e fortalecimento de sua identidade cidadã dentro do que entendemos, conforme desenvolverei à frente, por valores éticos e políticos que se constroem em aliança com o funcionamento da linguagem e com seus valores poéticos e estéticos.

Percebe-se, assim, o quanto os avanços na ciência linguística vêm contribuindo para seu afastamento daquela Linguística de viés analítico e descriptivista, à medida que se incluem novos aspectos (como esse da articulação entre linguagem e identidade) em seu escopo, e não podemos mais, hoje, pensar na linguagem restrita a palavras ou frases isoladas, construídas artificialmente.

Cumpre-nos pensar, de preferência, nos textos em seus mais diferentes gêneros do discurso enquanto manifestações linguísticas diferenciadas que seguem, por sua vez, diferentes formatações léxico-sintáticas, ou seja, são portadoras de diferentes gramáticas e se relacionam com diferentes maneiras de lidarmos com a construção de nossa identidade letrada.

Já não há mais, portanto, uma gramática única, nem nos é suficiente a dicotomia entre dialetos sociais e norma de prestígio. Tudo isso teve seu tempo, seu momento na evolução da ciência linguística, particularmente com as contribuições da Sociolinguística. Hoje, no entanto, sabemos que o que cabe à escola já não é ensinar a norma culta como a modalidade socialmente valorizada, pois isso já nos parece insuficiente, além de mal colocado. O que cabe à escola ensinar é que há diferentes formas de manifestação linguística que podem ser adequadas ou inadequadas a determinadas situações e suportes, independentemente de seguirem a norma culta, até o contrário, já que mesmo a norma culta pode ser inadequada em determinados casos. Ela também já não é considerada tão certa quanto era no passado, além de que sobre ela podem recair nuances como aquelas do etnocentrismo, por exemplo.

Por isso mesmo, em segundo lugar, mas igualmente importante, vêm as questões que tangem à Ética e que têm a ver com a linguagem, nesse ponto em que linguagem e identidade se relacionam.

Vemos que o círculo vai se ampliando: primeiro, vimos que não podemos pensar em palavras nem em frases isoladas, e sim nos textos em seus diferentes gêneros do discurso e com suas diferentes gramáticas. Ampliando nosso escopo, vemos que esses gêneros, por sua vez, tangem à identidade social e clamam pela Ética, pois só assim podemos, de fato, validar todo e qualquer texto em seus diferentes gêneros e com suas variações gramaticais, sejam as letras de rap, as postagens em blogs, as inscrições em murais, entre tantas outras manifestações textuais que proliferam nos centros urbanos.

Em terceiro lugar, cabe a menção à Poética, de forma a trazer para a escola, desde a Educação Infantil, a importância do texto literário, não em sua aura sacralizada, como algo acima e distante das pessoas, mas como algo acessível e passível de produção: as crianças podem ler e podem produzir textos poéticos.

Amplia-se, assim, o âmbito da linguagem com que se espera, pela nova ciência linguística – não a Linguística de viés estruturalista, taxonômica e descriptivista – que venhamos a trabalhar nas escolas já desde os primeiros passos da alfabetização: dentro da articulação de corpo, linguagem e identidade, em que a linguagem comparece em textos significativos que se inserem em diferentes suportes e circulam amplamente na sociedade. Ao texto literário é dada saliência e a questões que tangem à Ética e aos direitos e deveres dos cidadãos.

Sem ser linguista, Freire (1976) apontou para quase todas essas questões num momento em que ainda predominava a Linguística estruturalista centrada em fragmentos de linguagem. Por volta da mesma época, porém em outro país, pensando por sua vez nas crianças - enquanto Freire olhava para os adultos - era o professor Freinet quem nos chamava a atenção para as aulas-passeio, para o jornal escolar e para a leitura e produção de textos poéticos por crianças bem pequenas.

Essas questões, tanto as apontadas por Freire, quanto as levantadas por Freinet, hoje fazem parte das propostas na área de Linguística Aplicada no que tange à ênfase nos projetos de letramento interdisciplinares (MARTINS, 2022b).

5 O POTENCIAL CRIATIVO DAS SÍLABAS E A ESCRITA CRIATIVA NA ALFABETIZAÇÃO

Sugiro em Martins (2022a) a exploração do jogo *Jeriguigui e o jaguar na terra dos bororós* em vinte semanas consecutivas, dentro de um projeto de letramento interdisciplinar, em que, por um lado, são tratadas questões de uma abrangência maior, como essas que mencionei acima; por outro lado, a cada semana, explora-se uma família silábica, não de uma forma mecânica e repetitiva, mas extraíndo dela seu potencial criativo e gerativo.

Trata-se, de fato, de mais um passo que vimos dando nos Estudos do Letramento sempre que nos voltamos à necessária articulação entre alfabetização e letramento, e na medida em que, cada vez mais, compreendemos que crianças diferentes lidam diferentemente com a linguagem. Nesse sentido, se para algumas dessas crianças é produtiva e suficiente a abordagem global que prevê a imersão nos textos com uma aprendizagem relativamente espontânea e não motivada de letras e sílabas, para outras torna-se necessário o trabalho conjunto da abordagem imersiva e global com a abordagem mais específica e sujeita a maior intermediação de professores ou outros adultos (MARTINS, 2007b).

Era exatamente essa, na verdade, a proposta de Freire (1976) para a alfabetização de adultos. Ela previa, por um lado, a imersão num contexto amplo de aprendizagem, em que os temas geradores – “tijolo”, “favela” – remetiam a problemáticas abrangentes e geravam discussões de alto envolvimento emocional, ético e político entre os alfabetizandos nos Círculos de Cultura. Emocional, porque os temas geradores envolviam “[...] vocábulos mais carregados de sentido existencial e, por isso, de maior conteúdo emocional” (FREIRE, 1976, p. 13); ético e político, porque implicavam, a percepção de “situações-limite” enquanto “dimensões concretas e históricas de uma dada realidade”, as quais, enquanto “dimensões desafiadoras”, motivavam os homens a ações, a “atos-limites” em busca da negação e da superação da realidade dada, e não de sua “aceitação dócil e passiva” (FREIRE, 1978, p.106). Também, porque “O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (FREIRE, 1978, p.101).

Por outro lado, após toda essa imersão problematizadora, previa-se o trabalho pontual com as sílabas enquanto elementos propícios a gerar novas palavras. Segundo Freire (1976, p. 111, nota 12), “O fundamental na alfabetização em uma língua silábica como a nossa é levar o homem a aprender criticamente o seu mecanismo de formação vocabular, para que ele faça, ele mesmo, o jogo criador de combinações”.

A partir dos estudos linguísticos contemporâneos, particularmente com base nas reflexões que se tecem, hoje, em torno do ritmo e da força de sua presença na linguagem (Cf. MARTINS, 2022c), podemos acertar o pressuposto freireano, dizendo que nossa língua possui base rítmica acentual, tendendo a ser apreendida em sua ordem silábica quando nos centramos didaticamente em palavras isoladas, no processo de alfabetização, e que essa base rítmica permite sua decomposição em elementos mínimos geradores de novas palavras. São as sílabas - porque pronunciáveis uma a uma e destacáveis de cada palavra, podendo ser utilizadas para compor outras tantas palavras – são elas, nesse caso, a base rítmica e geradora de nossa língua, e não os fonemas ou as letras, das quais só mesmo as vogais podemos pronunciar de forma isolada.

Em Martins (2022c), debruço-me sobre vários estudos do poeta e linguista francês contemporâneo Henri Meschonnic, defensor de que a Teoria da Linguagem se dê na articulação entre a Ética, a Poética e o Político. Já, aqui, trago, por um lado, o educador brasileiro Paulo Freire, por outro, o educador francês Célestin Freinet - já bem conhecido entre os pedagogos brasileiros - de forma a propiciar visibilidade para a premência de levarmos esses aspectos – o ético, o poético e o político – em consideração para nossas reflexões em torno das linguagens.

Provavelmente, é porque ainda não estão inseridas na linguagem de forma tão sistemática e nocivamente estruturada, que as crianças demonstram possuir, já por natureza, o pendor poético para a criação de frases e de palavras. Sendo assim, cabe-nos, apenas,

seguir dois vetores para os quais elas nos apontam – a percepção silábica das palavras e o seu pendor criativo – que teremos muito a ganhar, no processo de ensino voltado à alfabetização e letramento, trabalhando com famílias silábicas e explorando o seu potencial criativo e gerador de novas palavras. Sem mencionar, ainda, certo pendor ético que as crianças revelam muito rapidamente, sempre que são motivadas a se afirmarem como pequenas cidadãs de direitos.

6 DE JERIGUIGUI E O JAGUAR NA TERRA DOS BOROROS²

Para a elaboração do roteiro do jogo, no âmbito do Projeto de Pesquisa mencionado, foi feita ampla pesquisa em torno de mais de cem mitos indígenas referenciados pelo antropólogo francês Claude Lévi-Strauss, o qual lecionou e desenvolveu pesquisa entre nós na primeira metade do século XX e, posteriormente, publicou a coletânea *"Mitológicas"*. Foi escolhido o mito *"As araras e seu ninho"*, dos indígenas bororos do estado do Mato Grosso, combinado com outro cuja história envolve a conquista do fogo pelos povos indígenas. Um dos motivos da escolha dessa narrativa mítica foi o fato de o herói ser uma criança indígena de dez ou onze anos, esperando-se que, assim, as crianças se envolvessem com o jogo e sentissem uma identificação maior. Esse pressuposto foi confirmado posteriormente em pesquisa de teor colaborativo e participativo em sala de aula de quarto ano de escola estadual no município de São Carlos/SP.

Todo esse jogo foi pensado tendo-se em vista duas finalidades principais:

- 1) aprimorar o processo de letramento e alfabetização de crianças de 05 a 09 anos dentro de uma proposta pedagogicamente avançada e cientificamente ancorada, em que o trabalho com a alfabetização e o letramento sob a coordenação do(a) professor(a) possa se dar por meio de textos dialogados, de maneira imersiva, dando-se lugar aos jogos para que a criança se envolva na busca de prêmios e pontuações na medida em que se insere numa prática de letramento de caráter interdisciplinar;
- 2) colaborar para a implementação da lei 11.645/08, que prevê a inserção da temática indígena e afro-brasileira nos currículos escolares em território nacional.

Observo que esta proposta busca contemplar uma articulação efetiva entre ambos os processos - de alfabetização e de letramento - já que em salas de aula que venho visitando, assim como em cursos de formação que coordenei, normalmente percebo que os(as) professores(as) trabalham, sim, com alfabetização e letramento, sendo bem mais raro, hoje, encontrar um(a) professor(a) que entenda que seja primeiro necessário passar pela alfabetização para depois ingressar no letramento. Porém, vejo com certa frequência que ambos os processos pedagógicos caminham de forma paralela, quando poderá ser bem mais proveitoso se conseguirmos uma articulação efetiva entre os dois.

É bastante recorrente, no andamento do jogo, a presença de rimas nas falas dos diversos animais que aparecem no decorrer da jornada do herói. Espera-se que essas falas rimadas possam contribuir para a memorização dos textos, particularmente no caso de o(a) professor(a) querer investir, mais à frente, na teatralização, explorando um dos gêneros do discurso férteis e propícios para o trabalho pedagógico nessa fase de ensino e aprendizagem.

Na verdade, o jogo - quando inserido dentro de um projeto de letramento interdisciplinar – pode tornar-se princípio para alavancar o engajamento das crianças em uma variedade enorme de gêneros do discurso, orais e escritos, sendo o teatro e o faz de conta infantil algumas das muitas possibilidades de trabalho com a linguagem em sala de aula com o jogo *Jeriguigui e o jaguar* como eixo articulador.

Espera-se que as palavras a serem exploradas do ponto de vista silábico-alfabético já venham a fazer parte da memória afetiva das crianças, por estarem inseridas dentro de amplas redes de significado que ligam entre si todos os personagens do jogo, ligando estes a questões nacionais e globais da preservação da fauna e da flora, e mobilizando ampla pesquisa em torno desses temas.

² Alguns elementos deste item encontram-se em Martins (2022a).

Trata-se, em linha semelhante à proposta freireana, de temas amplos, de abrangência regional, nacional e global, de grande atualidade e pertinência ética e política, podendo-se agregar em torno deles os componentes curriculares de História, Geografia, Matemática, Artes, todos explorados com base em diferentes registros na variedade de gêneros do discurso verbais (orais e escritos), não-verbais (ou seja, imagéticos) e verbo-visuais ou sincréticos, ou seja, quando temos palavras e imagens no mesmo texto.

Sugere-se que a experiência inicial com o jogo se dá da forma mais direta e intuitiva, em que a criança joga pelo prazer de jogar e na busca por pontuação e prêmios, elementos que fazem parte do processo de interação com esse gênero do discurso em particular: o jogo, ou game. Não haveria, assim, em princípio, intenção pedagógica, nem esse aspecto é explicitado no jogo, mesmo porque o que a pesquisadora buscou foi a realização de um jogo que não tivesse a conotação francamente pedagógica, mas de que o professor pudesse se servir, posteriormente, com finalidades didático-pedagógicas.

Partia-se, de resto, do pressuposto de que os textos não podem servir como simples pretextos para a exploração pedagógica, eliminando-se a importância de sua fruição, e transformando-os, assim, em produtos e objetos de ensino. Se a Linguística contemporânea prioriza a linguagem em funcionamento, ela é avessa à conversão de textos em produtos estáticos e ossificados. Trata-se, sem dúvida, de um desafio, esse da manutenção dos textos em seu caráter fluido para que, de fato, se tornem significativos.

Uma forma de corresponder a esse desafio, em nosso entender, reside no desenvolvimento de projetos de letramento interdisciplinares, fundados na pesquisa e nos registros, que vão garantir que a vivência e a dinamicidade estejam sempre presentes. Só dessa forma será possível retomar, em sala de aula, certas estrofes com que as crianças tiveram contato no decorrer de sua experimentação espontânea com o jogo, sem levar à didatização em seu viés perverso de objetificação, transformando o jogo em objeto de ensino e quebrando com seu potencial lúdico.

É assim que, por exemplo, em Martins (2022a), proponho que na primeira semana se explore a seguinte estrofe que as crianças já escutaram na fala do herói Jeriguigui:

Quase caí no precipício
Quase o onça me comeu
Quase fiquei sem bunda...
Nem sei como aconteceu
Mas meu pai ainda me paga
Pelo que me fez passar
Mal sabe que aprendi
Como fazer a carne assar
Vocês não conhecem o fogo
Que lambe a madeira e queima
Que faz tudo esquentar
Depressa e sem muita teima

Essa estrofe aparece no jogo em formato de fala e sem versificação, e em sala de aula pode ser lida com e/ou para as crianças de forma melódica e ritmada. Há propositalmente no jogo elementos que conduzem à risada, como aqui o termo “bunda”. Também chama a atenção a presença do artigo masculino diante de “onça”, elementos que podem ser explorados para iniciar uma roda de conversa - outro gênero do discurso, esse bem típico do ambiente da Educação Infantil, lembrando-se, também, que o gênero do discurso não é, por natureza, um objeto, nem do mundo social - fora da escola - nem do mundo escolar, mas, sim, uma situação de linguagem na qual nos inserimos, com a qual nos engajamos. Dentro desse círculo de atividade linguística, sugere-se que sejam formuladas perguntas no entendimento da intervenção pedagógica necessária para mobilizar a pesquisa e os registros, sejam por exemplo: “Por que o pai queria se vingar de Jeriguigui? Você sabia que muito antigamente os indígenas ainda não conheciam nem usavam o fogo? Sabia que os povos bem antigos só comiam carne crua? Você já olhou no mapa para ver onde fica a terra dos indígenas bororós? Que outras aldeias indígenas existem no estado do Mato Grosso?”

Não se trata, apenas, de mobilizar discussões acaloradas, como na proposta de Freire (1976) com adultos; nesse caso, são perguntas que visam alavancar pesquisas e se transformar em tarefas, de forma que as crianças pesquisem em sala de aula, no Laboratório de Informática, levem dúvidas para casa, consultem os pais e tragam respostas durante a semana, mobilizadas por sua própria curiosidade e pendor investigativo. Também os registros devem ter início, pois pesquisa não significa só conversa, os resultados precisam ser registrados: em forma de mapas, de desenhos, de pinturas, de trabalho com massinha, da exploração das mais diversas linguagens infantis, articulando o processo de apropriação da linguagem escrita com aquele da prática nas múltiplas linguagens infantis, e ampliando-se o escopo da sala de aula, de forma a que perca mais e mais seu possível artificialismo.

É a partir dessa amplitude de reflexão e de vivência com as linguagens e com as artes, que se espera o trabalho com as sílabas de caráter criativo e gerativo. No caso da estrofe em destaque, em função do verso “*Mas meu pai ainda me paga*”, e com base em todas as ressonâncias emocionais que provoca, sugere-se a exploração da família silábica “*pa – pe – pi – po – pu*”, já se pressupondo que, anteriormente (e mesmo que de forma descontextualizada), as crianças tenham tido o conhecimento da família silábica mais elementar em nossa língua, o “*a-e-i-o-u*”, e de alguns ditongos de teor exclamativo, como “*ai*”, “*ui*”, “*oi*”, “*ei*”.

Os termos “*pai*” e “*paga*” são extraídos, com essa finalidade, de seu contexto, podendo-se, mais à frente, mobilizar as crianças à construção de algumas primeiras palavras - não muitas ainda - pois o acervo silábico ainda é mínimo: *pipi, pá, poupa, pipa, papo, papa, epa, Pepe*, palavras que podem ser produzidas tendo-se o(a) professor(a) como agente de letramento.

Lembremos, a propósito, do relato de Freire, quando, após a apresentação do termo “*tijolo*” com suas famílias silábicas (Freire já apresentava três famílias na mesma semana, afinal lidava com adultos), um dos alfabetizandos foi à lousa e criou, apontando para o silabário diante dos colegas: *Tu já lê*. Serviu-se do potencial criativo e gerativo das sílabas e compôs seu primeiro enunciado com base na escrita.³

O importante é que desde a primeira semana as crianças vão percebendo que existe um mecanismo de criação de palavras, e que vão participando ativamente dessa criação.

A partir da sétima semana, quando as crianças já dominam um número maior de famílias silábicas e já entendem cada vez mais a respeito de seu potencial criativo, pode ser proposto o pareamento de palavras, que, conforme sabemos, é a primeira organização sintática que conseguimos produzir quando bem pequenos. Com isso, a criança já vai se sentindo capaz de ler e de escrever enunciados mínimos, os quais podem ser devidamente contextualizados com desenhos e ilustrações: “*Lua bela*”, “*lobo mau*”, “*meu time*”, “*ele (ou ela) mia*”. Chega-se, com isso, a novos registros e à exploração inicial do gênero do discurso do miniconto dentro de um trabalho criativo com a linguagem.

Entende-se, assim, que Linguagem, Ética, Poética e Político se unem nessa forma de trabalho com a linguagem, cumprindo, com isso, com o potencial histórico e arbitrário, ou seja, livre e criativo, que toda linguagem tem por natureza – mas que lhe é, com frequência, sequestrado nos ambientes institucionais, com sua tendência à objetificação, à análise, à descrição, em suma, à burocratização.

6 CONCLUSÕES

Este artigo teve como objetivo discutir alguns aspectos dos processos de ensino e aprendizagem voltados à alfabetização e ao letramento de crianças da fase 5 da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I em projetos de letramento interdisciplinares.

Busquei mostrar a forma com que a Linguística contemporânea contribui para refletirmos sobre essas questões dentro de uma ciência unificada, ou seja, que já traz, por sua natureza – ou seja, por ser uma ciência voltada à linguagem em funcionamento – os subsídios que nos propiciam pensar:

³ Registro de um Círculo de Cultura no Gama/DF (1963) com a presença de Freire.

- 1) na leitura e na escrita como de igual importância na escola, particularmente quando pensamos na escrita como escrita criativa;
- 2) na alfabetização baseada em sílabas - que são as unidades rítmicas de nossa língua sempre que nos focamos em palavras isoladas - e na falta de necessidade de atribuir relevo à análise e à descrição linguística - particularmente nas esferas de ensino a que me refiro aqui;
- 3) na necessidade de levarmos em conta os textos (e não as frases ou as orações construídas artificialmente) como parte de gêneros do discurso flexíveis e vivos, dentro de uma linguagem ativa e em funcionamento;
- 4) na necessidade de ponderarmos a respeito da articulação entre linguagem e identidade;
- 5) na íntima interação existente entre a Linguagem, a Ética, a Poética e o Político.

Quanto a este ponto, o enunciado citado - *Tu já lê* -, pronunciado por um alfabetizando do Círculo de Cultura de Freire em Gama/DF, é bastante elucidativo, já que nele a linguagem se faz poética, ética e política. Poética, em função do fazer criativo que levou a sua produção, uma produção única, historicamente situada e livre, autônoma, independente de qualquer ordem que lhe fosse externa. Ética, não porque calcada em regras morais que lhe ditassem formas de comportamento, mas porque construída em diálogo com o outro: a Ética, nesse caso, está dentro da linguagem, faz-se à medida da própria geração ou efetivação do enunciado, em seu funcionamento. Política, por implicar uma tomada de posição no mundo dentro do próprio processo de subjetivação, de apropriação da linguagem.

A Ética, a Poética e o Político dão-se na linguagem, em seu funcionamento, no fazer da enunciação.

Resta dizer que, ao trazer resultado de pesquisa teórico-experimental, o artigo contempla, a propósito, a referência a *Jeriguí e o Jaguar na terra dos bororós*, jogo produzido com finalidade lúdica e educativa, que ilustra a discussão que empreendi aqui – sempre dentro do ensejo de que venha a fazer parte de práticas escolares ativas e dinâmicas, num mundo em que as crianças já vêm se voltando aos jogos digitais.

REFERÊNCIAS

- CAGLIARI, L. C. Elementos de Fonética do Português Brasileiro. *Tese de Livre-Docência*. UNICAMP, 1981.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1997.
- CAGLIARI, L.C.; ABAURRE, M. B. Elementos para uma investigação instrumental das relações entre padrões rítmicos e processos fonológicos no português brasileiro. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 10, 1986.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.) *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FRANCHI, C. *Criatividade e gramática*. São Paulo: SE/CENP, 1991.
- FRANCHI, C. Linguagem – Atividade Constitutiva. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, n. 22, p. 9-39, 1992.
- FREINET, C. *O Jornal Escolar*. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.
- FREINET, C. *O texto livre*. Lisboa: Dinalivros, 1976.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

HEATH, S. B. *Ways with words*. Cambridge/MA: Cambridge University Press, 1983.

KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Cefiel/IEL/Unicamp. Ministério da Educação. Linguagem e letramento em foco. Linguagem nas séries iniciais. Brasília, 2005.

MARTINS, M. S. C. A escrita e as outras linguagens. *Alfa – Revista de Lingüística*, Araraquara v.47, n. 2, 2003. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4241/3836>. Acesso em: 5 dez. 2022.

MARTINS, M. S. C. Ethos, gêneros e questões identitárias. *Revista Delta*. São Paulo, v 23, 1, p. 27-43, 2007a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/z6LHfQVm9XKBpdppBNKrQ6n/?lang=pt>. Acesso em: 5 dez. 2022.

MARTINS, M. S. C. A linguagem infantil: oralidade, escrita e gêneros do discurso. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007b.

MARTINS, M. S. C. *Saussure e o Curso de Linguística Geral*: valores, confrontos, desconstrução. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

MARTINS, M. S. C. A Construção de “A caça ao tigre-de-bengala” e o trabalho com aplicativos nos anos iniciais. In: PORTO, A. P.; PORTO, L. T. (org.). *Novos olhares: leitura, ensino e mundo digital*. Frederico Westphalen: URI, 2017. Disponível em: <http://www.fw.uri.br/NewArquivos/publicacoes/publicacoesarquivos//269.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2022.

MARTINS, M. S. C. Alfabetizar letrando em busca de uma identidade: o trabalho com o texto literário e com a tertúlia dialógica. In: SILVA, L. N.; MONTEIRO, R. da S.; PEREIRA, S. V. M. (org.). *Reflexões sobre fazeres em alfabetização*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2018.

MARTINS, M. S. C. *Jeriguigui e o Jaguar na terra dos bororós*. Aplicativo com finalidade de alfabetização e letramento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. São Carlos: LEETRA, 2022a. Jogo disponível junto com tutorial em: http://www.leetra.ufscar.br/pages/game_jeriguigui. Acesso em: 5 dez. 2022.

MARTINS, M. S. C. Os projetos de letramento e o potencial da literatura como eixo transversal na Educação Infantil. In: BRUNIERI, H. T. dos S.; GATTOLIN, S.; MARTINS, M. S. C.; RANZANI, A. (org.). *Literatura e outras linguagens na Educação Infantil*: a literatura como eixo transversal em projetos de letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2022b.

MARTINS, M. S. C. (org.). *Henri Meschonnic*: ritmo, historicidade e a proposta de uma teoria crítica da linguagem. Campinas: Mercado de Letras, 2022c. Disponível em: <https://letra.flch.usp.br/publicacoes-dos-docentes>. Acesso em: 5 dez. 2022.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Corso de lingüistica generale*, Introduzione, traduzione e commento di Tullio De Mauro. Bari: Ed. Laterza, 1968.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1975.



Recebido em 14/07/2022. Aceito em 14/07/2022.