

AS LINGUÍSTICAS DA ALFABETIZAÇÃO PARA MUITO ALÉM DO SABER LER E ESCREVER

LA LINGÜÍSTICA DE LA ALFABETIZACIÓN MUCHO MÁS ALLÁ DE SABER LEER Y
ESCRIBIR

LINGUISTICS FOR LITERACY BEYOND READING AND WRITING KNOWLEDGE

Ana Cláudia de Souza^{*}

Fabiana Giovani^{**}

Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: A relação entre os estudos linguísticos sob diferentes perspectivas e a alfabetização em suas diversas facetas é o tema deste texto que abre o dossiê temático sobre as linguísticas da alfabetização. Seus propósitos são dois: 1) Abordar áreas e prismas linguísticos (sem ter a pretensão de ser exaustivo) no que diz respeito aos estudos sobre alfabetização e sobre o ensino inicial da leitura e da escrita; 2) apresentar os sete estudos constitutivos do dossiê e uma entrevista com a Professora Magda Soares. Entre os autores cujos textos constituem este dossiê estão renomados cientistas brasileiros na temática dos estudos de alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Linguísticas. Alfabetização. Leitura. Escrita. Ensino.

RESUMEN: La relación entre los estudios lingüísticos desde diferentes perspectivas y la alfabetización en sus diversas facetas es el tema de este texto que abre el dossier temático sobre la lingüística de la alfabetización. Su propósito es doble: 1) Abordar áreas y prismas lingüísticos (sin pretender ser exhaustivos) en relación con los estudios de alfabetización y la enseñanza inicial de la lectura y la escritura; 2) presentar los siete estudios que constituyen el dossier y una entrevista con la profesora Magda Soares. Entre los autores cuyos textos componen este dossier se encuentran reconocidos científicos brasileños en el campo de los estudios de alfabetización.

PALAVRAS CLAVE: Lingüística. La alfabetización. La lectura. La Escritura. La enseñanza.

ABSTRACT: The topic of this text that opens the thematic section about linguistics for literacy is the relationship between linguistic studies developed according to different perspectives and literacy in its diverse facets. It has two objectives: 1)

^{*} Professora Associada do Departamento de Metodologia de Ensino, com atuação no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Professora voluntária do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul. Doutora em Linguística. E-mail: ana.claudia.souza@ufsc.br.

^{**} Professora Adjunta do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, com atuação no Programa de Pós-Graduação em Linguística e no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Linguística. E-mail: fabiana.giovani@ufsc.br.

Approaching areas and linguistic points of view (without intending to be exhaustive) about literacy research and initial teaching of reading and writing; 2) announcing the seven studies that compose this thematic section and an interview with Professor Magda Soares. Among the authors whose texts are offered in this thematic section are renowned Brazilian scientists in the study of the literacy issue.

KEYWORDS: Linguistics. Literacy. Reading. Writing. Teaching.

1 ALGUMAS PALAVRAS EM RAZÃO DA PARTIDA DA PROFESSORA MAGDA SOARES

Uma mirada ao passado nos faz lembrar que este Dossiê, *As linguísticas da alfabetização*, começou a ser gerado em nosso primeiro encontro, no ano de 2019, o encontro entre duas professoras pesquisadoras que se tornam colegas de trabalho, amigas e identificam uma paixão em comum: a alfabetização. Desde então, a ideia de reunir diferentes vozes sobre a temática foi gestada, estruturada em 2021 e materializada com o retorno de nossos convidados no ano de 2022.

Nesta trajetória, encontramos flores, e a mais bonita colheita delas foi contarmos com a entrevista de Magda Soares para fechar o tão sonhado e relevante dossiê. A dama da educação brasileira, como tem sido referenciada, nos foi apresentada pelo estimado professor João Wanderley Geraldi e, sempre querida e solícita, nos presenteou com muito mais, além da entrevista escrita, concedida para este volume. Tivemos, ao longo de 2022, o privilégio de contar com três longos encontros virtuais entre Magda, Wanderley e nós, cujo tema circulou entre alfabetização, educação, política e experiências vividas por eles ao longo da vida acadêmica e até mesmo pessoal. Pretendemos, tão logo seja possível, compartilhar com todos a riqueza que ora temos em nossas mãos.

A professora Magda, infelizmente, nos deixou no primeiro dia de 2023, um dia de festa no Brasil e um dia de festa no céu. Lamentavelmente, ela não verá a sua entrevista publicada neste dossiê, mas, em sua homenagem e ainda em tempo de o dossiê ser disponibilizado ao público, decidimos por incluir, neste volume, um tributo a ela, com textos escritos por autores que o compõem e, que de alguma forma, tiveram suas histórias de vida pessoal ou profissional ligadas à estimada Magda.

Com pesar, mas com muito afeto e esperança de um futuro melhor, mais digno para a alfabetização e demais domínios da vida, e com Magda presente (para sempre!), gostaríamos de finalizar este item de apresentação, escrito *a posteriori*, com a despedida de Magda a nós, organizadoras do dossiê, dias antes de sua partida:

Queridas Ana Claudia e Fabiana, parabéns pela excelente coletânea de artigos, obrigada! O tema é muito relevante sobre o qual temos mesmo muito a refletir, não só problemas gerados pela circunstância da pandemia, mas também para os muitos problemas que temos em educação. Vamos ver se eles se reduzem com as novas perspectivas que esperamos do novo governo.

(...)

Tenham um Natal com direito a esperanças e que em 2023 se realizem pelo menos algumas das que temos.

Beijos,

Magda

(20/12/2022)

2 POR QUE ESCREVER E REUNIR ESCRITOS SOBRE LINGUÍSTICAS DA ALFABETIZAÇÃO?

Se não escrevo as coisas, elas não encontram seus termos, são apenas vividas.

(Annie Ernaux)

Talvez encontrando uma certa identidade com os movimentos que mobilizam Ernaux à escrita, compreendemos o que, de formas não claramente delineáveis, há alguns poucos anos nos aproxima numa intensa relação de amizade entre mulheres, mulheres que vivem, mulheres que ensinam, mulheres que aprendem, que lutam, que fazem ciência e que vivem a e na universidade nestes tempos que são, ao mesmo tempo, potentes e nos quais as nossas vozes encontram força suficiente para não serem caladas e, em

algum sentido, desprovidos de força motriz porque universidade e escola estão balançadas ao não reconhecerem que os tempos mudam e que, com eles, mudamos nós também. Dizemos porque o dizer nos constitui, porque o dizer nos permite elaborar, afastando-nos e nos aproximando daquilo sobre o que e como queremos e podemos dizer.

O nosso dizer, portanto, é o da experiência e, tal como Larrosa (2002), consideramos que a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca de forma única, singular e irrepetível. Tudo aquilo que nos passa sem nos tocar, sem nos dizer algo, sem nos transformar, continuará sendo apenas uma informação, uma opinião, uma obrigação do trabalho, uma necessidade momentânea, mas que em nada nos agregará e não nos ofertará verdadeira compreensão e produção de sentido(s). É imprescindível que haja uma reflexão sobre o vivido para que haja o processo de construção e de reconstrução da experiência. Compactuamos com a filosofia de Bakhtin, ao dizer que: “[n]ão posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; para viver preciso ser inacabado, aberto para mim – ao menos em todos os momentos essenciais –, preciso ainda me antepor axiologicamente a mim mesmo, não coincidir com a minha existência presente” (BAKHTIN, 2011, p. 11).

Falar de um saber de experiência do/no acontecimento é movimentar as memórias, e estas nada mais são do que a própria vida, que, uma vez carregada por grupos vivos, está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, bem como suscetível a longas latências e repentinas revitalizações. Nas palavras de Nora (1993), a memória é um fenômeno sempre atual, porque é afetiva e mágica, não se acomoda a detalhes que a confortam, alimentando-se de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. Mais uma vez bebendo da fonte de Larrosa, consideramos que:

[o] saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (LARROSA, 2002, p. 27)

Com o intuito de inspirar a transformação do vivido em outras experiências próprias, como coautoras em mais este projeto de escrita, o que buscamos, muito fortemente, é compreender nossas próprias perguntas e, colocando-as em contato, tentar compreender este lugar que ocupamos na universidade e na escola (entre os tantos outros lugares nos quais estamos e aos quais pertencemos e nos pertencem) como professoras de língua portuguesa e de linguística, que se dedicam, cada uma sob ângulos um tanto distintos, a pensar os processos relativos à escrita, no que diz respeito ao ler e ao escrever, tanto considerando as contribuições de uma linguística mais formal quanto as de uma linguística mais discursiva, psicológica ou algumas possibilidades translinguísticas para o fazer ciência e para a sala de aula. Talvez nossas grandes questões estejam em torno de que papel exercermos, como docentes e pesquisadoras, nos processos de aprendizagem de nossos estudantes, os quais fundamentalmente estudam para também serem professores e professoras de língua portuguesa e pesquisadoras; como a ciência linguística pode contribuir para uma educação que não se volte a esparsos fragmentos e a preenchimentos de lacunas de áreas de especialidade ou a controle da incontrolável aprendizagem, mas que possa, no diálogo com a própria linguística, que efetivamente são muitas, e extrapolando-a, exercer um papel mais ativo, consistente e coerente com a educação, com a ciência e com a democracia neste país. É por isso que propomos o dossiê que aqui estamos apresentando. Queremos colocar em diálogo diferentes sujeitos pesquisadores e docentes, diferentes perspectivas, diferentes experiências em um mesmo tempo e espaço, com o intuito de, talvez, a partir daí, mais bem compreender e formular as perguntas que nos unem em torno da alfabetização, do ensino da leitura e da escrita e da formação de professores.

Fechando um pouco o ângulo de observação para olhar mais de perto o nosso objeto alvo, notamos que trinta e três anos se passaram desde a publicação de “Alfabetização e Linguística”, obra de Luiz Carlos Cagliari que colocou em destaque, em um texto acessível ao público não versado nos estudos da linguagem, o papel da Linguística e suas diferentes áreas no ensino de língua portuguesa com foco nos processos iniciais formais e escolarizados da leitura e da escrita. A obra trata de linguística, ensino, língua, fala, leitura e escrita em múltiplas interseções. Se não se trata de publicação seminal, trata-se de livro de relevo no seu tão importante papel de disseminação de ideias linguísticas basilares na sua relação com a alfabetização. Esta obra mantém seu espaço na formação de alfabetizadores e segue instigando reflexões teóricas e práticas acerca da alfabetização que tomam a linguagem, especialmente a escrita, como objeto de reflexão e ensino. Nessas mais de três décadas, houve profícua produção de estudos e materiais com vistas a mais adequadamente compreender este fenômeno e promover a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

São notáveis os investimentos de cientistas que há décadas dedicam suas trajetórias à alfabetização no campo das linguísticas educacionais, se é que assim podemos chamá-las. Do texto fruto da palestra ministrada pelo Professor João Wanderley Geraldi na Universidade de Aveiro, no ano de 2003, muito se pode aprender ou, tendo aprendido, trazer à consciência, a exemplo de que “o novo não está no que se diz, mas no ressurgimento do já dito que se renova, que é outro e que vive porque se repete” (GERALDI, 2004, p. 9). Aí está um modo talvez mais claro e sintético de esclarecer a proposição do dossiê que apresentamos ao leitor. Não se busca dizer o novo até porque isso seria tarefa não alcançável; busca-se redizer, dialogar, entrelaçar e renovar o conhecimento que a ciência linguística vem produzindo ao longo de décadas acerca da alfabetização e que muito pouco se vê considerado, lido e esmiuçado nos cursos de formação de professoras e professores alfabetizadores para além daquilo que as abordagens linguísticas mais palatáveis ao público em geral apresentam.

Inspiradas na compreensão de uma heterociência¹ proposta por Bakhtin (2011) na qual o humano é condição *sine qua non* de sua existência, vamos na contramão de certas concepções voltadas aos tradicionais mitos do conhecimento científico. Compartilhamos da proposta de Geraldi (2014) ao mencionar a importância de considerar a incompletude dos saberes humanos perante os mais distintos conhecimentos e o entendimento de que a previsão de regularidades não garante uma prescrição futura, sendo necessário considerar o objeto estudado como algo vivo, com todos os seus aspectos referentes à temporalidade². Nas palavras do autor, que citamos visando encerrar esta seção de apresentação do texto e convidar o leitor a prosseguir na leitura focada em alfabetização (prática e perspectivas) e neste dossiê:

[a]ceitar que nossos conhecimentos não dão conta de tudo, que há mistérios insondáveis com as capacidades de que dispomos enquanto homens (e não deuses da razão) é aceitar o acaso e o acontecimento. [...] A ciência moderna consagrou o homem como ser epistêmico, mas o expulsou do processo de produção de conhecimentos. Uma ciência de manipulação do mundo não precisa do sujeito empírico em sua gestação; no entanto, com a crise da ciência moderna, a nova ciência que emerge demanda precisamente a presença do sujeito no processo de sua produção porque reconhece que os conhecimentos são também produtos da analogia, da argúcia, da astúcia em estabelecer novas relações e enxergar novas possibilidades. As disciplinas e os métodos são incapazes de explorar novos caminhos. Somente o homem é capaz. (GERALDI, 2014, p. 7-9)

3 “AQUIZILA”: QUESTÕES DE ENSINO, DE APRENDIZAGEM E DE FUNDAMENTOS PARA A ALFABETIZAÇÃO

O contexto é a sala de aula. A turma, um terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública federal que experienciou os dois primeiros anos longe das salas de aula e dos ambientes de interação que a escola promove³. A atividade é um ditado. E se trata de avaliação. “Aquizila” é a escrita de uma das crianças, Lucca. Sua grafia revela aquilo que se espera acerca do conhecimento de

¹ Bakhtin nos provoca a não pensar em exatidão, em coincidência, em precisão, em resultados práticos, já que essas são questões não necessariamente das ciências humanas. A ciência humana é feita do encontro de duas ou mais consciências, com penetração mútua e profunda, e com distância.

² O autor evidencia, também, que homogeneização, neutralidade, objetificação e isenção são características não condizentes com as pesquisas alicerçadas na nova compreensão de ciência.

³ As crianças desta turma tiveram como pedra no caminho de sua alfabetização a pandemia da Covid 19. Tratou-se de um difícil momento de isolamento social de perdas, angústias, frustrações, inseguranças, recolhimentos e isolamentos. A este respeito, ver Giovani, Machado e Oliveira (2021).

escrita de uma criança de 8 anos de idade diante de palavras descontextualizadas cujas escritas não são previsíveis a partir do conhecimento dos princípios do sistema alfabético da língua portuguesa brasileira. A grafia de palavras escritas com “x” representando /k(i)+S/⁴ no interior de vocábulo, como era o demandado deste estudante, não é produtiva e requer ou memória do léxico ortográfico – coisa que uma criança desta idade dificilmente vai ter de uma palavra de baixa frequência no uso cotidiano ou em textos escritos que ela usualmente lê – ou conhecimento da etimologia das palavras. Se em geral nem a história da humanidade vem sendo efetivamente estudada em considerável parte dos meios formais de ensino, o que se pode esperar da história das palavras ou da própria língua?

A questão não está em como a criança materializa a escrita de “axila”. Aliás, ela o faz muito bem, ainda que a nota – avaliação escolar quantitativa – obtida nesta avaliação tenha sido bastante baixa⁵. A questão está em encontrar as razões, os objetivos e os fundamentos de uma atividade (que se propõe avaliativa) de grafia de palavras cuja seleção de grafemas e sua materialidade que se constitui em letras não pode ser descoberta pela criança por meio da aplicação de regras do sistema de escrita alfabético. Observa-se, neste ditado, que treze das vinte palavras ditadas têm “x” em sua grafia: *auxílio, durex, bexiga, exercício, axila, mexerica, próximo, debaixo, pirex, máximo, caixa, táxi e exame*. Por mais que se distancie da ortografia (conhecimento que, na perspectiva que assumimos em consonância com Heinig (2003), sequer constitui o núcleo da alfabetização⁶), a escrita de Lucca, se a observarmos do prisma do ensino – não da aprendizagem – indica a ausência de ensino sobre os modos de funcionamento e os recursos aos quais a escrita alfabética recorre para representar a linguagem verbal oral.

Sobre texto, essa atividade nada revela, já que o máximo que ela poderia alcançar seria o nível da palavra. Este nível é fundamental, sem dúvida, para a aprendizagem dos processos de decodificação e codificação, elementares e essenciais à leitura e à escrita, mas não é suficiente. Se sem conhecer a palavra escrita não se estará alfabetizado, conhecendo-a também não se estará. É preciso ir além. É sobre a palavra que o sistema de escrita se organiza (SOUZA; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2022). Todavia, a escrita de “axila” escapa às regras explícitas e que podem ser acessadas diretamente pelo olhar para esta palavra. É preciso conhecer o que está por detrás dela para conhecer sua grafia. É preciso ter memória do léxico ortográfico (SCLIAR-CABRAL, 2003). Acerta o estudante, quando a grafa “aquizila”, identificando as quatro sílabas constitutivas da palavra oralizada pela professora e selecionando os modos de representação grafêmica de que ele dispõe perfeitamente. Erra quem propõe a atividade. Erramos nós, professores e professoras que trabalhamos na formação inicial e continuada de docentes que atuam na educação básica e que desempenham um papel central no acesso e uso significativo e produtivo da escrita em seus processos e ações de ler e escrever.

Operar sobre o nível da palavra significa explorar o objeto do processo de alfabetização, qual seja: o sistema de escrita alfabética. Como bem explica Soares (2020, p.43), o que a criança aprende ao aprender o sistema de escrita é: 1) “[...] que a palavra oral é uma cadeia sonora independente de seu significado e passível de ser segmentada em pequenas unidades”; 2) “[...] que cada uma dessas pequenas unidades sonoras da palavra é representada por formas visuais específicas – as letras”. Na perspectiva que assumimos (SCLIAR-CABRAL, 2003; 2013), a representação se dá do fonema para o grafema; entretanto, é à letra e ao fone que a criança (e também nós, adultos alfabetizados e leitores experientes) tem acesso diretamente. Daí ser tão importante trabalhar com as variedades sociolinguísticas na alfabetização, aspecto ao qual não nos deteremos neste texto.

Se há centralidade da palavra no processo de alfabetização em razão da natureza do sistema de escrita alfabético, não é a palavra avulsa e descontextualizada que circula socialmente. É incontroverso que o texto é o eixo central do letramento, tal como esclarece

⁴ Formalização conforme Scliar-Cabral (2003).

⁵ Os acertos de Lucca nesta avaliação totalizam quatro das vinte palavras descontextualizadas. A criança enuncia que esta atividade inaugura a sua primeira nota baixa. Destaca-se que, ainda que se trate de criança cujo ingresso no ensino fundamental tenha sido marcado por atividades remotas e de escola cujo Regimento prevê a não atribuição de notas nos primeiros anos do Ensino Fundamental, Lucca já sabe o que significam as notas e qual o seu valor nas atividades institucionalizadas na escola. Prevalece a nota sobre quaisquer processos de aprendizagem.

⁶ Num meio social no qual a língua falada tem sua contraparte representativa escrita, as concepções infantis acerca do que seja escrita emergem ou podem emergir mesmo antes do ingresso na educação infantil (a depender, claro, de quando a criança ingressa em instituições de educação infantil). Entretanto, tais concepções, quando do ingresso da escola no período de alfabetização, tal como esclarece Heinig (2003), são revisitadas, e os modos de segmentação da cadeia da fala passam a se reorganizar, de modo a abrir o novo conhecimento que passa a se constituir. De início, tal reorganização opera sobre o desmembramento em sílabas, e então as questões alfabéticas e sua relação com os aspectos fonológicos entram em cena para, posteriormente, haver a apropriação paulatina da norma ortográfica. A escrita de “aquizila” é um bom exemplo disso, e ela não significa que a criança não tenha dúvidas sobre ortografia.

Soares (2020). Então, se o que se visa ao alfabetizar é criar condições para a leitura e a escrita e se leitura e escrita são processos e experiências relacionados aos textos, não há como desenvolver um processo de alfabetização que se deseje bem sucedido sem operar simultaneamente com a palavra e com o texto.

Retomando a atividade escolar realizada por Lucca e o que sua escrita revela, gostaríamos de salientar outros dois aspectos. Em primeiro lugar, entendemos que a atividade de ditado ou cópia fazem parte das práticas pedagógicas e podem ser empregadas de modo contextualizado por grupos de sentido (PINTO, 2022), a fim de explorar objetivos bastante específicos relativos à construção do conhecimento sobre o sistema de escrita, suas regras de funcionamento sobre a unidade palavra, incluindo a ortografia. Um dos problemas que se observam na atividade a que Lucca e seus colegas de turma foram submetidos é que se tratou de exercício avaliativo com vistas à checagem do conhecimento ortográfico com marcação de acertos e erros e atribuição de pontos pelos acertos, reforçando o que Parisotto e Massini-Cagliari identificaram no estudo que publicaram no ano de 2017. Sobre o conhecimento que a criança demonstra ter acerca do sistema alfabético (que se mostra bastante desenvolvido na grafia de Lucca) nada é considerado. Pinto (2022) sugere um novo olhar sobre essas atividades, amparada em abordagem multissensorial e multicognitiva, defendendo que tanto a cópia quanto o ditado podem ser aliados no ensino da leitura e da escrita, já que demandam importantes processos cognitivos, como maior investimento da atenção e uso estratégico e eficiente de sistemas de memória de curta e de longa duração.

Em segundo lugar, outro aspecto que poderia ser considerado na atividade proposta à turma de Lucca, este mais focado em ortografia, poderia estar relacionado à natureza do erro ortográfico realizado pelas crianças na notação escrita. Miranda (2020), considerando o conhecimento fonológico e o proveniente da leitura e da escrita, analisa os erros (orto)gráficos produzidos pelas crianças com base em três categorias, quais sejam: fonológica, ortográfica e fonográfica. Não analisaremos, neste breve texto, toda a grafia de Lucca na atividade de ditado, posto termos tomado por base desta discussão apenas “aquizsila”. Olhando para a escrita desta palavra, notamos erro ortográfico em razão da arbitrariedade do sistema. Não fosse “axila” palavra de alta frequência, mesmo nós, adultos experientes nas letras, poderíamos enfrentar dúvidas na grafia dessa palavra. Não as enfrentamos porque temos memória desta palavra escrita. Perguntas produtivas que se poderiam fazer, segundo sugestão de Miranda, são o que a escrita da criança revela sobre o que ela sabe, quais hipóteses sobre a escrita das palavras ela levanta e qual a natureza do erro?

Ainda sobre a palavra, em uma perspectiva discursiva, é importante referenciar os estudos de Bakhtin (2003) ao apontá-la como signo ideológico por excelência e que, como tal, registra toda e qualquer variação que ocorra nas relações sociais. Assim, sendo um produto ideológico vivo, funcionando em qualquer situação social, a palavra acumula as entoações do diálogo concreto dos interlocutores com os valores sociais, concentrando em seu bojo, as lentas modificações ocorridas na base da sociedade e, ao mesmo tempo, pressionando a uma mudança nas estruturas sociais estabelecidas. Nas palavras de Bakhtin: “Se nós perdermos de vista a significação da palavra, perdemos a própria palavra, que fica, assim, reduzida a sua realidade física, acompanhada do processo fisiológico de sua produção o que faz da palavra uma palavra é sua significação.” (BAKHTIN, 2004, p. 49).

A palavra enquanto signo é plurissignificativa, sendo o contexto o responsável por fechar os seus sentidos possíveis. Dessa forma, quando o contexto fecha um sentido da palavra, esta não deixa de possuir os seus vários outros sentidos, pois estes estão presentes como uma aura da palavra que não cabem em dada situação, mas que não deixam de existir. A multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra (BAKHTIN, 2004, p. 139). Daí a clareza de que a alfabetização não pode implicar apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras ou orações, tampouco envolver simplesmente uma relação da criança com a escrita. É importante saber que essa escrita necessita ser, incondicionalmente, permeada por um sentido, por um desejo, além de implicar ou pressupor, sempre, um interlocutor.

É por isso que concordamos com Bortolotto (1998) ao investir na interlocução na sala de aula. A autora afirma que não é sempre que o discurso pedagógico prima pela simetria de voz entre locutores. Há abordagens que, de certo modo, enquadram a voz do professor aprisionando-a ao passo a passo de certa formulação repetidamente produzida sem que se fundamente em princípios da ciência ou da experiência que resulta em alcance do objetivo de alfabetizar, como no caso do ditado ao qual Lucca e sua turma foram submetidos.

Por um lado, na perspectiva de um trabalho com a palavra como signo ideológico seria permitido, por meio da escrita, ao Lucca e seus colegas de turma terem a oportunidade de dizer a sua palavra, ou seja, constituir-se sujeitos de seus dizeres, ainda que o texto possa estar permeado por alguns deslizos, ao considerarmos a norma ortográfica (GIOVANI, 2021). A alfabetização permeada com/por textos compreende o pressuposto de Bakhtin (2004) de que por trás de cada texto está o sistema da linguagem de modo que a esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido.

Por outro lado, no horizonte de uma abordagem multidimensional e multicognitiva, de modo contextualizado por meio de grupos de sentido, Lucca e seus colegas teriam tido a oportunidade de refletir sobre a língua, identificar as regularidades e operar sobre as complexidades da relação entre oralidade e escrita com base em levantamento de hipóteses a partir dos conhecimentos já adquiridos, seja pela aprendizagem sistematizada, seja pela experiência com a escrita (PINTO, 2022).

Recorremos aqui ao trabalho de Luiz, Fronza e Ildebrand (2020) para lembrar o quão importante é a formação continuada de professores alfabetizadores com vistas a que possamos superar práticas que há muito se mostram equivocadas e que em nada contribuem para a efetiva inclusão das crianças no mundo letrado, para a expressão de suas vozes e para a democratização do acesso à leitura e à escrita. Não é de teorias excludentes que se faz a sala de aula. É preciso diálogo. É preciso interação. E isso não se refere apenas aos estudantes entre si ou à relação entre professor e seus estudantes. Refere-se também ao tão necessário diálogo entre os fazeres científicos e entre a universidade e a escola.

Em poucas linhas, tentamos mostrar, nesta seção, por meio de um exemplo vivido, a importância do diálogo entre as linguísticas da alfabetização para atingir os protagonistas do processo, que são as crianças. Porém, não podemos finalizar sem fazer referência aos personagens que contribuem diretamente a este protagonismo: os professores. Martins (2019) ressalta que não se pode tratar os professores como seres passivos e sujeitos aos diferentes vendavais teóricos, que ora os lançariam para um lado ora para outros. Nas palavras da autora, eles não são massa de manobra. Utilizando os versos de Pessoa “tudo vale a pena, se a alma não é pequena”, Martins afirma que a alma não parece pequena entre aqueles – professores, gestores, pesquisadores, militantes – que seguidamente têm lutado nessa frente/*front* da alfabetização.

Por fim, não podemos deixar de compartilhar com Martins (2019) que a atual Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto n. 9.765 de 2019, não referencia importantes nomes de nossa história de estudos sobre a alfabetização. A autora destaca Paulo Freire e Magda Soares. Complementamos a afirmação da autora, já que o apagamento se estende a autores cujas vozes cotejamos neste dossiê e que são de relevância e excelência para os estudos de alfabetização, no que se refere a uma geração de militância: Cagliari, Geraldi e Scliar-Cabral⁷. Mas temos convicção de que nada apagará a consideração desses autores e a relevância de suas reflexões para o campo teórico e prático da alfabetização. E o nosso desejo é o de que outras vozes se somem a estas (no dossiê e nas contrapalavras que ele produzir) para movimentar as linguísticas da alfabetização ao longo de nossa história para muito além do saber ler e escrever...

4 PESQUISAS CONSTITUTIVAS DESTE DOSSIÊ TEMÁTICO

Inaugura o corpo deste dossiê o texto de **João Wanderley Geraldi**, intitulado **Alfabeto: a construção social de um artefato**, em cujo núcleo se encontra o alfabeto abecedário, compreendido como um artefato cuja invenção e construção é coletiva e social, sem assinatura – como de modo inequívoco explica o autor – e se deu ao longo de tempo por processos de interação com o outro. Tal artefato se inscreve como um objeto de desejo e poder no modelo capitalista que ainda nos rege e, mesmo sendo de autoria coletiva e histórica, não está a todos disponível. A clivagem entre ser ou não alfabetizado ou conhecer ou não o alfabeto para seus usos de leitura e escrita não é própria do artefato, mas fruto das estruturas sociais que a geraram. Daí depreende o autor que a alfabetização é uma questão política, que em muito ultrapassa a ideia de conhecimento de um código ou sistema ou da ideia de que a alfabetização serve apenas ou principalmente para responder a tarefas que são atribuídas àqueles a quem o conhecimento deste artefato é concedido. Neste texto, o autor apresenta ao leitor uma análise da construção do alfabeto, contando um pouco da

⁷ O documento faz menção a um texto da autora, mas que não representa a importância de sua pesquisa e reflexão na área da alfabetização.

história da escrita naquilo que é possível narrar e conhecer, já que as muitas mãos a partir das quais o alfabeto foi sendo criado e desenvolvido não podem ser nomeadas, posto constituírem um corpo que é social, histórico e que se constitui na experiência com o outro. Geraldi finaliza seu texto com uma muito importante asserção que aqui reproduzimos: “Se pensarmos com Paulo Freire, a alfabetização do oprimido não se faz para que ele permaneça oprimido, mas para que se liberte da opressão”.

Também debruçando-se sobre questões que envolvem o alfabeto, ainda que não o tenham em si como alvo, **Leonor Scliar-Cabral** e **Otília Lizete de Oliveira Martins Heinig** abordam questões relativas ao sistema de escrita e a algumas de suas implicações para alfabetizar, no artigo **Principais contribuições da linguística para a alfabetização**. As autoras discutem aspectos dos conhecimentos linguísticos necessários à alfabetização, detendo-se no princípio da economia linguística e nos conceitos de ausência e invariância, para então delinear e apresentar as unidades de processamento do português brasileiro (PB) nos níveis mais baixos tanto na oralidade quanto na escrita (fonema, fone, grafema e letra, e suas interrelações), explicitando como os princípios e processos apresentados – economia e ausência – se podem aplicar à alfabetização. Defendem as autoras que os conhecimentos linguísticos relativos à alfabetização, que dizem respeito tanto à modalidade primária da língua quanto à secundária, devem ser considerados e adquiridos antes de qualquer discussão acerca de aspectos metodológicos sobre como alfabetizar. Dentro da perspectiva assumida, oferecem ao leitor também Scliar-Cabral e Heinig um panorama histórico relativo aos estudos da ciência linguística para fundamentar a perspectiva que apresentam ao leitor.

Seguindo na análise dos níveis mais baixos da análise da escrita do PB, na pesquisa **Os dígrafos do português brasileiro na escrita de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental**, **Ana Ruth Moresco Miranda** e seus coautores, **Lissa Pachalski** e **Lorenzo Steinhorst Richetti**, descrevem e analisam o erro ortográfico em uma abordagem mista (quali e quanti descritiva), selecionando as variáveis escola (pública ou privada), série escolar (1a a 4a), dígrafo (conforme sua tipologia, com H, U e heterossilábico) e erro (fonológico, ortográfico ou fonográfico). Consideram os autores aspectos fundamentais da escrita ao analisarem sua aprendizagem na alfabetização: 1) a ortografia não relaciona direta e univocamente os fonemas aos seus representantes grafêmicos; 2) o próprio sistema fonológico da língua impõe complexidades de representação de certas unidades na gramática fonológica; 3) os grafemas nem sempre se constituem por uma única unidade de representação, caso dos dígrafos. Os autores desenvolvem uma cuidadosa explicação acerca dos dígrafos no PB e de seu processo de aprendizagem ao qual eles nomeiam, coerentemente com a perspectiva adotada, aquisição. Resultam deste recorte de estudo as conclusões de que há maior ocorrência de erro na escola pública, havendo similaridades em relação ao tipo de erro entre estudantes de escola pública e privada; os erros se relacionam inversamente ao tempo de escolaridade (com o aumento da escolaridade diminuem os erros), ainda que seja necessário, segundo os autores, um olhar mais atento aos dados no que diz respeito ao tipo de erro; a natureza do dígrafo na sua relação constitutiva grafêmico-fonológica conduz a diferentes tratamentos pelos estudantes analisados. Os autores ressaltam, ao final do texto, o papel da instrução explícita no processo de alfabetização, abordagem importante para potencializar a aprendizagem (ou aquisição, nos termos dos autores) da ortografia. A nós, leitoras, ressoam duas grandes questões diante dos dados apresentados: Quais concepções de ensino e de alfabetização respaldam as práticas docentes no processo de abordagem formal e escolarizada na fase inicial de leitura e escrita? 2) Quais fatores levam a importantes diferenças entre os dados das escolas públicas e privadas?

Adotando abordagem dialógica da linguagem e ampliando o escopo da unidade posta em ponderação, **Nelita Bortolotto** e **Fabiana Giovani** trazem ao palco implicações dos atos cotidianos e das práticas sociais segundo perspectiva da criança Lucca⁸, de 7 anos de idade, em experiências discursivas no espaço escolar durante o período de atividades remotas. No artigo sob o título **A criança em processo de alfabetização: quando a criança teoriza a vida vivida pela linguagem**, as autoras apresentam dois questionamentos a respeito dos quais se debruçam à guisa da elaboração de possíveis respostas, tomando por base o texto de Geraldi (1985) cujo título se reproduz em uma das perguntas: “Como poderíamos pensar o ato da aprendizagem da escrita de crianças em processo de alfabetização, quando buscam escrever seus textos, sua palavra, nesse universo de encontros com a palavra outra, na instituição escola e fora dela? De que aprender a ‘*escrever, escrevendo*’ se fala aqui?”. As autoras fundamentam seus dizeres em Bakhtin e seu círculo, escutando a voz da criança por meio da análise de uma de suas produções escritas – um poema

⁸ Trata-se da mesma criança cuja escrita foi mencionada na seção anterior. Entretanto o ano escolar é diferente – daí a diferença de idade – e a natureza da atividade também o é.

sobre dinossauros – incitada por atividade que se estava desenvolvendo nas aulas e que foi mobilizada pela família. As análises são conduzidas à luz do paradigma indiciário de Ginzburg na procura por vestígios na produção de sentidos das manifestações linguísticas da criança na escrita. Quase ao final de seu texto, afirmam Bortolotto e Giovani algo que muito nos intriga e que gostaríamos de já ter superado: “[...] estamos, nós, educadores, ainda com o desafio diante da escuta do outro, diante da escuta da voz da criança que teoriza sobre sua escrita, teoriza um devir com amorosidade, em tempos contemporâneos em que a indiferença ao outro tenta dar seu tom.”

Vanessa Suzani da Silva Bandeira, Cátia de Azevedo Fronza e Simone Weide Luiz, no artigo **Potencialidades de alfabetização e (multi)letramentos: proposições e perspectivas**, dão luz ao processo de alfabetização analisando proposta de atividade elaborada por professoras do 1º ano do Ensino Fundamental sobre o tema do meio ambiente, durante período de estudos em curso de formação continuada. Mobilizando os conceitos de letramento associado à alfabetização e de multiletramento e notabilizando as práticas sociais, as potencialidades dos sujeitos e a interação por meio do acionamento do conceito de Zona de Potencialização de Desenvolvimento (BANDEIRA, 2020), as autoras reanalisam uma das propostas de atividade docente que faz parte do conjunto de dados da pesquisa de Luiz (2022). Como resultado de detalhada e criteriosa análise, Bandeira, Fronza e Luiz identificam pistas do que pode conduzir à potencialização e à despotenciação do desenvolvimento dos estudantes, sugerindo o aprimoramento da abordagem de sorte a potencializar a aprendizagem dos estudantes considerando os diferentes contextos familiares e as diferentes vivências dos aprendizes. Segundo as autoras, “A criança, pela mediação docente, pode ativar a sua metacognição, não só para o sistema de escrita alfabética em si, mas para a tomada de consciência sobre o porquê de se fazer aquilo que faz, ou seja, de questionar sobre as coisas no mundo e não simplesmente aceitá-las como elas são”. Ademais, evidenciam a função do docente como mediador para contextualizar o tema, questionar, explorar e motivar a aprendizagem.

Os dois últimos artigos deste dossiê, além de contribuírem teoricamente com a discussão de perspectivas sobre alfabetização, apresentam ou analisam propostas relativas a aspectos do alfabetizar. **Contribuições da Linguística contemporânea para a reflexão em torno da alfabetização e do letramento**, de autoria de **Maria Sílvia Cintra Martins**, se dedica a apresentar resultados parciais de pesquisa sobre a criação de um jogo digital, chamado “Jeriguigui e o jaguar na terra dos bororos”, que, tendo como herói uma criança indígena, abordando temática da natureza e explorando de modo inventivo a escrita com foco na unidade silábica contextualizada, visa dar suporte a processos de alfabetização e letramento interdisciplinares de crianças de 6 a 9 anos de idade. A proposta sob análise no texto que a autora oferece a este dossiê está em fase de implementação em escolas da cidade de São Carlos-SP e se encontra disponível para *download* gratuito. Com base na perspectiva saussuriana de que as línguas são sistemas que permanecem abertos a novas significações e, portanto, à criatividade, a autora desenvolve sua argumentação e apresenta sua proposta contando-nos um pouco de sua própria alfabetização e esclarecendo que, em sua perspectiva, o conhecimento que a criança em fase de alfabetização traz aos tempos e espaços escolares é tomado em conta concentrando-se nos usos sociais que a criança faz da linguagem. Alfabetização e letramento coexistem, e é a partir da consideração desta coexistência que Martins desenvolve sua proposta trazendo ao centro da discussão as famílias silábicas em sua potência gerativa e criativa, tal como propunha Paulo Freire.

Como último artigo do dossiê, apresentamos a escrita elaborada por **Luiz Carlos Cagliari**, cuja obra publicada em 1989, “Alfabetização e linguística”, é a propulsora da proposição desta reunião de autores e pesquisas que aqui se encontram. Cagliari brinda o leitor com o texto **A alfabetização na perspectiva linguística do projeto O Pulo do Sapo**, material didático elaborado pelo próprio autor cujas bases são discutidas nos escritos oferecidos a este dossiê. O autor se dedica neste texto a três tópicos: ao papel da linguística moderna, cujo marco se encontra em Saussure, no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita, a aspectos da política educacional de elaboração dos currículos escolares e ao projeto “O pulo do sapo”. Este último tópico é o que mais ganha relevo nas reflexões do autor. Ao longo de seu texto, Cagliari narra parte de seu histórico acadêmico de pesquisa, a fim de explicar ao leitor sua trajetória até chegar ao *Pulo do Sapo*. O autor trata da palavra e do texto, defendendo que o processo de alfabetização recai sobre a palavra. Aborda também aspectos dos sistemas de escrita, em especial daqueles que se valem do alfabeto e dos seus princípios ortográficos, e das abordagens de ensino na alfabetização. Em suas palavras a respeito do *Pulo do Sapo*, Cagliari esclarece que “essa visão geral do projeto mostra que muita coisa da história da alfabetização aparece com roupa nova. Isso pode dar a impressão de que estou ressuscitando velhos métodos e estratégias de alfabetização. Todavia, não é bem assim. Apesar da aparência minimalista, o projeto carrega consigo uma gama enorme de conhecimentos sobre a fala, a escrita e a leitura,

além de colocar os alunos ao par de cientistas e literatos famosos, mostrando que a escola é um lugar de erudição. Já não se fala mais em Ba Be Bi Bo Bu”.

Fechando este conjunto de textos sobre alfabetização, há o registro de entrevista que realizamos com a **Professora Magda Soares** acerca de suas vivências relativas à alfabetização e à formação de professores, da relação entre a linguística e o ensino de língua portuguesa, da formação inicial e continuada de professores alfabetizadores nos cursos de Pedagogia e sua interface com a grande área das Letras, de Paulo Freire e Emília Ferreiro no cenário educacional brasileiro e do atual cenário do país em termos de políticas para alfabetização e o porvir no pós-pandemia. As palavras de Magda, encharcadas de vida vivida, nos acalenta, nos fortalece e nos incita a continuar trilhando o caminho dos estudos em alfabetização, colocando em diálogo fazeres teóricos e práticos. A autora referencia os estudos de Paulo Freire cujas palavras “têm sido meu guia, me têm mantido combativa e persistente na luta pela educação”. Magda, carinhosamente, lança-nos a prece de que as palavras de Freire mantenham persistentes os que, como ela, pretendem dedicar sua vida à educação. Assim, escolhemos finalizar este texto com as palavras de Freire escolhidas por Magda ao finalizar a sua entrevista:

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo, se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenho para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

BANDEIRA, V. da S. “[...] Ele precisa de um espaço para falar do jeito dele, né?”: a sala de recurso multifuncional e seu papel no desenvolvimento da linguagem de alunos indicados para atendimento educacional especializado. Orientadora: Catia Fronza. 2020. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

BORTOLOTTI, N. *A interlocução na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. 10.ed. São Paulo: Scipione, 2007 [1989].

ERNAUX, A. *O jovem*. Tradução de Marília Garcia. São Paulo, Fósforo, 2022.

GERALDI, J. W. *Da língua para a linguagem*: outros rumos de pesquisa. Pernambuco: [s. n.], 2014. Texto de aula magna proferida em 17 mar. 2014 nos Programas de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/1482808/da-l%C3%Adngua-para-a-linguagem-outros-rumos-de-pesquisa-jo%C3%A3o>. Acesso em: 01 maio 2020.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. Universidade de Aveiro, Portugal, 2004. Texto de palestra proferida na Semana da Prática Pedagógica, 2003.

GERALDI, J. W. Aprende-se a escrever escrevendo. *Signo*, v.10. n.16, p. 27-31, 1985.

GIOVANI, F. A singularidade de um processo de alfabetização em tempos de pandemia. *Revista Educação Básica em Foco*, v.2, n.4, p. 1-7, jan./mar. 2021. Disponível em: https://educacaobasicafoco.net.br/04/Artigos/A_singularidade_de_um_processo_de_alfabetizacao_em_tempos_de_pandemia_GIOVANI-F.pdf. Acesso em: 29 dez. 2022.

GIOVANI, F.; MACHADO, A. L.; OLIVEIRA, L. G. de. No meio do caminho tinha uma pandemia: alfabetização, letramento e a formação do leitor literário por meio do projeto Ananse. *Sobre Tudo*, v. 12, n. 1, p. 91-113, 2021.

HEINIG, O. L. de O. M. *É que a gente não sabe o significado*: homófonos não homógrafos. Orientadora: Leonor Scliar-Cabral. 2003. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira da Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 01-11, jan./abr., 2002.

LUIZ, S. W. *Formação continuada de professores alfabetizadores*: um processo de coconstrução entre universidade e escola. Orientadora: Catia Fronza. 2022. 167 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

LUIZ, S. W.; FRONZA, C. de A.; ILDEBRAND, I. dos S. Formação continuada de professores alfabetizadores: reflexões teóricas e práticas. *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 67, p. 419-445, 2020.

MARTINS, M. S. C. Vale ou não vale a pena?. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, n. 10, p. 108-111, 2019.

MIRANDA, A. R. M. Artigo - Um estudo sobre a natureza dos erros (orto)gráficos produzidos por crianças dos anos iniciais. *Educação em Revista*, v. 36, 2020.

NORA, P. Entre memória e História: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 01-22, dez. 1993.

PARISOTTO, A. L. V.; MASSINI-CAGLIARI, G. Formação docente inicial e ensino de ortografia: saberes necessários. *Rev. Elet. Educ.*, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 185-200, abr. 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-71992017000100185&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 dez. 2022.

PINTO, M. da G. L. C. *A cópia e o ditado numa abordagem multissensorial e multicognitiva*. Capítulo 9. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/143837/2/577784.pdf>. Acesso em 29 dez. 2022.

SCLIAR-CABRAL, L. *Sistema Scliar de Alfabetização*: fundamentos. Florianópolis: Lili, 2013.

SCLIAR-CABRAL, L. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. *Alfaletrar*. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, A. C. de; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. Ensino inicial de leitura e escrita no processo de alfabetização: contribuições da fonologia e da psicolinguística. In: GUESSER, S.; RECH, N. F. (org.). *Gramática e aquisição*: propostas para o professor da educação básica. Campinas, SP: Pontes, 2022. p. 45-73.



Recebido em 30/12/2022. Aceito em 01/05/2022.