

ALFABETIZAR LETRANDO E LETRAR ALFABETIZANDO

Fabiana GIOVANI

Universidade Federal do Pampa – Unipampa

Resumo: O presente texto tem por intuito lançar algumas reflexões sobre alfabetização, letramento e a relação teoria/prática educativa através da exposição de uma experiência didática. Para uma melhor compreensão das idéias defendidas, apresenta-se a produção escrita de uma criança em fase de alfabetização e esta é analisada de acordo com o aparato teórico-metodológico do autor Fairclough em diálogo com outros autores como Bakhtin no que se refere aos gêneros do discurso e Soares, Ferreiro e Cagliari no que tange, especificamente, à alfabetização.

Palavras chave: letramento, escrita e gêneros do discurso

LITERACY AT ELEMENTARY SCHOOL

Abstract: This text is meant to throw some thoughts about literacy, literacy and the theory/practice education by exposing a learning experience. For a better understanding of the ideas defended, we present the written production of a child beginning literacy and this is analyzed in accordance with the theoretical apparatus of the author Fairclough in dialogue with other authors such as Bakhtin in relation to the genera speech and Smith, Smith and Cagliari in relation specifically to literacy.

Keywords: Literacy, writing and genres of discourse

ALFABETIZACIÓN E LETRAMENTO

Resumen: Este trabajo pretende lanzar algunas reflexiones acerca de la alfabetización y la educación teoría / práctica mediante la exposición de una experiencia de aprendizaje. Para una mejor comprensión de las ideas defendidas, se presenta la producción escrita de un niño en fase de alfabetización y esto se analizó de acuerdo con el aparato teórico de la Fairclough

autor en diálogo con otros autores como Bajtín en relación a los géneros habla y Soares, Ferreiro y Cagliari en relación específicamente con la alfabetización.

Palabras clave: géneros de alfabetización, escritura y el habla

1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Magda Soares (2003), em seu texto Letramento e alfabetização: as muitas facetas, apresenta reflexões em defesa de uma indissociabilidade dos processos alfabetização e letramento, tanto em uma perspectiva teórica quanto em uma perspectiva da prática pedagógica. Através de um histórico sobre os dois termos, a autora revela que, diferentemente de outras realidades como na França e nos Estados Unidos, no Brasil a discussão sobre o elemento letramento emerge associado a alfabetização, fazendo com que esses conceitos, muitas vezes, se mesquem e freqüentemente se confundam.

Como professora alfabetizadora e ao mesmo tempo pesquisadora, estou em contato com teorias que tratam sobre esses conceitos e a minha luta tanto prática quanto teórica é para que não haja a perda da especificidade do processo de alfabetização, mas, por outro lado, que esse processo se dê em um contexto de letramento. Assim, um dos meus objetivos – teórico e prático - é unir-me aos esforços de Soares e combater a hipótese levantada por ela de que a ‘desinvenção’ da alfabetização seria um dos fatores que explicaria o atual fracasso escolar que ocorre na fase de alfabetização.

Compreender a alfabetização em um contexto de letramento é reconhecer a necessidade de que o processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico deve ser desenvolvido com a participação em eventos variados de leitura e de escrita, além de propiciar à criança o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a estas práticas. De acordo com Soares:

O reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demandando uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático -

particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas - outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças (SOARES, 2003, p.14).

2. UMA INFINIDADE TEÓRICA NAS MÃOS DO PROFESSOR

Nas escolas brasileiras é comum assistir o seguinte fenômeno: o que está na moda ou em alta na academia acaba chegando até os professores, na maioria das vezes, de forma deturpada. No campo da linguagem, especificamente da alfabetização, pode ser citado, como exemplo o construtivismo de Ferreiro e Teberosky. Em nota preliminar do livro 'Psicogênese da língua escrita' as autoras defendem que o trabalho desenvolvido por elas pretende demonstrar que, além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito buscando a aquisição de conhecimento, sendo que esse sujeito se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia. Segundo as autoras:

Página após página, insistiremos sobre o que segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou maldisposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lectoescrita esqueceu em favor de buscar aptidões específicas, habilidades particulares ou uma sempre maldefinida maturidade (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.V).

As autoras expõem, ainda, uma série de fases pelas quais as crianças passam em seu processo de apropriação da língua escrita¹.

Essa teoria, muito divulgada nas escolas brasileiras na década de 80, chegou aos professores de uma forma questionável. Para começar, estes professores tiveram que deixar

1 Ferreiro e Teberosky revelam um ponto de vista construtivo da escrita infantil seguindo uma linha de evolução regular e universal, cujas fases são: no primeiro período há distinção ou diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as não-figurativas. O passo seguinte se caracteriza pela busca de diferenciações entre as escritas produzidas, Nessa fase as crianças exploram critérios que lhes permitem variações sobre o eixo quantitativo e qualitativo. O terceiro período é marcado pela atenção às propriedades sonoras do significante, denominado período silábico. Esse período é seguido por uma série de conflitos que leva a criança a entrar em um novo processo de construção marcado pelo período silábico-alfabético. Nesta fase, a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é "reanalisável em elementos menores". Esse período culmina no alfabético no qual a criança enfrentará os problemas ortográficos, uma vez que a identidade do som não garante identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons.

de lado o que faziam até então, que era trabalhar, por exemplo, com ‘cartilhas’ ou ‘pré-livros’ que tinham por objetivo possibilitar a entrada da criança no mundo da escrita. Livros estes vinculados a métodos de alfabetização que tendiam para uma definição detalhada dos passos a serem seguidos por professores e alunos quanto ao procedimento em sala de aula. Seus exercícios exploravam procedimentos mecânicos e tinham como principal objetivo levar o aluno à aquisição das habilidades de decodificação e codificação dos sinais gráficos do sistema de escrita. Depois, as palavras de Ferreiro e Teberosky tiveram a seguinte interpretação: “As crianças aprendem sozinhas, agora não podemos interferir no seu processo de ensino/aprendizagem”. E nessa falta, eu diria, de oportunidade de conhecimento da teoria pelo professor, instaurou-se o caos.

Para completar, as fases de desenvolvimento propostas pelas autoras para auxiliar o professor no entendimento do nível em que se encontra o seu aluno, e com isso ajudá-lo no preparo de atividades, virou ‘etiquetas’ de classificação para as suas crianças. Às vezes, esse rótulo dado ao aluno pelo professor é tão forte que em pleno século XXI presencie, enquanto pesquisadora, falas de alfabetizando do tipo: “Escreve, você não é alfabético?”.

Outro exemplo forte em defesa da argumentação apresentada no início desse tópico é com relação aos gêneros do discurso ou gêneros textuais². Academicamente, muito se tem dito sobre os gêneros, e opto aqui pelo adjetivo ‘discursivo’ por englobar não só a infinidade de gêneros escritos, mas também os orais, os quais o ser humano tem à sua disposição para a comunicação.

Os estudos do teórico Mikhail Bakhtin (2003) apontam que a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados - orais ou escritos - concretos e únicos, oriundos de sujeitos pertencentes a inúmeras esferas da atividade humana. Ainda que o caráter e os modos dessa utilização sejam variados, como as próprias esferas da atividade humana, a unidade da língua não é comprometida mantendo-se una e, assim, possibilita a interação entre os sujeitos falantes, mesmo que estes ocupem ou representem diferentes lugares na sociedade. O fato de

2 Termos estes que as pessoas usam indiscriminadamente.

cada esfera de utilização da língua elaborar tipos relativamente estáveis de enunciado é denominado, pelo teórico, gêneros do discurso.

Dessa forma, pode-se dizer que qualquer querer-dizer de um locutor é moldado, primeiramente, na escolha de um gênero do discurso. Escolha esta que é determinada em função da especificidade de cada esfera da comunicação verbal e adapta-se a algumas necessidades como, por exemplo, à temática, aos objetivos dos parceiros do discurso, etc³.

Bernard Schneuwly (1994) e outros estudiosos de Genebra tomam por base a teoria dos gêneros de Bakhtin e procuram aplicá-la ao ensino. Ao mudar o foco de interesse, esse teórico aponta que o gênero pode ser concebido como um instrumento e que a apropriação deste pela criança pode ser vista como um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, além de abrir novas possibilidades de ações e sustentar e orientar estas ações.

Os estudos de Schneuwly (1994) apresentam ainda uma reflexão sobre os conceitos de gênero primário e secundário. O gênero primário nasce na troca verbal espontânea: é o nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem, instrumentalizando-a⁴ e permitindo-lhe agir eficazmente em novas situações. Já os gêneros secundários não estão ligados diretamente ao contexto situacional mais imediato, o que não significa que sua apropriação não pode se fazer diretamente partindo de situações de comunicação. Segundo Schneuwly:

O aprendiz é confrontado com gêneros numa situação que não está organicamente ligada ao gênero assim como o gênero ele próprio não está mais organicamente ligado a um contexto preciso imediato. Além disso, esta situação não resultou direta e necessariamente da esfera de motivações já dadas do aprendiz, da esfera de suas experiências pessoais, mas de um mundo outro que tem motivações mais complexas, por construir, que não são mais necessariamente pessoais (SCHNEUWLY B., 1994, p. 08).

3 Pode-se dizer ainda que essa escolha não significa a renúncia à individualidade e à subjetividade do indivíduo porque estas duas características adaptam-se e ajustam-se ao gênero escolhido, sendo composto e desenvolvido na forma do gênero determinado.

4 Sem desconsiderar a relação ensino/aprendizagem.

O autor afirma ainda que a aparição dos gêneros secundários na criança, não é o ponto de chegada, mas sim o ponto de partida de um longo processo de re-estruturação que, a seu fim, vai produzir uma revolução nas operações de linguagem. Para ele:

Os tipos de textos - ou, psicologicamente falando, as escolhas discursivas que se operam em níveis diversos do funcionamento psicológico de produção - seriam, portanto, construções ontogenéticas necessárias à autonomização dos diversos tipos de funcionamento e, de modo mais geral, da passagem dos gêneros primários aos gêneros secundários (SCHNEUWLY B., 1994, p. 11).

Essas e outras idéias do autor e seu grupo de pesquisa estão divulgadas em um livro cujo título é 'Gêneros orais e escritos na escola'. Livro este que, atualmente, aparece citado na bibliografia de diversos materiais didáticos brasileiros, inclusive em um manual didático preparado por uma comissão específica para auxiliar os professores no trabalho com a língua portuguesa no ensino fundamental público do estado de São Paulo.

É nesse ponto que se observa a incoerência e distância entre teoria e prática. Esses manuais apresentam um trabalho tradicional com os gêneros. Poderia ser utilizada, para melhor esclarecimento a expressão 'gramaticalização dos gêneros', uma vez que estes estão sendo ensinados como se fossem receitas e, como se dá o ensino da gramática tradicional nas escolas, está muito longe de alcançar uma prática verdadeiramente social. Mais uma vez o professor, muitas vezes sem oportunidade de conhecer a teoria, recebe-a de forma deturpada. E mais uma vez, instaura-se o caos.

3. A UNIÃO DE INTERESSES TEÓRICOS E PRÁTICOS

Apresentar-se-á, neste texto, a exposição de uma experiência didática que busca evidenciar a união dos conhecimentos teóricos e práticos. Essa oportunidade surgiu da observação e participação do diálogo da professora A. com crianças de um segundo ano⁵ (classe de alfabetização) de uma escola pública pertencente a periferia de uma cidade no interior do estado de São Paulo.

5 Antiga primeira série do ensino fundamental.

A professora em questão fundamenta a sua prática na lingüística da enunciação que considera a linguagem como forma de interação, ou seja, considera a linguagem um lugar no qual o sujeito que fala age sobre o ouvinte de modo que se constituem compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. Em seu trabalho com as crianças, tem por intuito alfabetizar letrando e letrar alfabetizando. Assim, lança mão dos gêneros do discurso, de forma consciente, para construir a relação de ensino aprendizagem com estas crianças.

A título de exemplificar a forma de trabalho da professora, mostrarei o produto de uma criança, resultante de uma atividade desenvolvida por ela no ano de 2007 e, para a análise da produção, será aplicada noções da teoria de Fairclough (2001).

É importante ressaltar que essa professora, diferentemente do que foi exposto anteriormente, tem a oportunidade de dialogar constantemente com uma pesquisadora e, portanto, está envolvida não só com a prática em sala de aula, mas com a teoria que circula na academia. Assim, encontra-se em uma situação distinta da grande parte dos professores de nossas escolas públicas, uma vez que não recebe a teoria de forma deturpada e tem a oportunidade de unir teoria e prática.

Pode-se dizer que a professora se encaixa no que A. Kleiman chama de agente de letramento. Segundo a autora:

Um agente de letramento é um agente social e, como tal, é conhecedor dos meios, fraquezas e forças dos membros do grupo e de suas práticas locais, mobilizador de seus saberes e experiências, seus “modos de fazer” (inclusive o uso das lideranças dentro do grupo), para realizar as atividades visadas: ir e vir, localizar, arrecadar, brincar, jogar, pesquisar. Através da ação coletiva, os alunos, atores sociais nessa sala de aula, participam de uma “sociedade sempre mais escrita, organizada pelo poder de modificar as coisas e reformar as estruturas a partir de modelos escritos (KLEIMAN A., 2006, p. 06).

A professora como agente de letramento buscou, com a sua prática, desenvolver um processo de construção identitária, principalmente por trabalhar com crianças pertencentes a grupos dominados, mais pobres, de tradição oral, que vão para a escola para aprender

práticas sociais de outros grupos que são, em sua maioria, alheios aos seus interesses, modos de ação e de falar. Porém, o agente de letramento, com sua consciência política, não impediu que essas crianças se tornassem sujeitos na alteridade.

4. ANÁLISE CRÍTICA DE FAIRCLOUGH (2001)

Este autor, que pertence à área da análise crítica do discurso, cria um aparato teórico-metodológico com uma forte preocupação social, para aplicá-lo no estudo da linguagem. Assim, ao propor uma análise crítica de textos, não está interessado apenas nos textos⁶ em si, mas questões sociais que incluem maneiras de representar a ‘realidade’, manifestação de identidades e relações de poder no mundo contemporâneo (MEURER, 2005).

O autor define o termo gênero como um conjunto de convenções relativamente estável associado com um tipo de atividade socialmente aprovado. Um gênero não implica somente um tipo particular de texto, mas está relacionado também com processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos. Assim, o aparato-teórico desenvolvido pretende possibilitar não só o estudo dos textos em si, mas também sua interação com as estruturas sociais⁷. Nesse sentido, a preocupação maior deixa de ser o estudo dos gêneros especificamente e dá lugar ao papel da linguagem na produção, manutenção e mudança de relações sociais de poder.

Com relação aos princípios teóricos, Fairclough (2001) aponta três implicações principais ao se considerar o discurso como prática social que são respectivamente: i) considerar a linguagem como lugar de interação, ou seja, admitir que esta possibilita que os indivíduos realizem ações por meio da linguagem⁸; ii) há sempre uma relação bidirecional

6 Fairclough (2001) adota a perspectiva dialógica de Bakhtin (1992) no que diz respeito à corrente ou cadeia de textos. Os textos são parte de um diálogo em andamento, uma vez que um texto pode ser precedido por/responde a textos anteriores e é seguido por outros textos. Assim, um texto contém, explícita ou implicitamente, diferentes aspectos da intertextualidade porque reflete gêneros construídos anteriormente.

7 Segundo o autor, muitas das relações entre linguagem e estruturas sociais são opacas, pouco visíveis, podendo ser consideradas como “agendas ocultas” que passam muitas vezes despercebidas.

8 De acordo com Fairclough (2001), o discurso tem efeitos constitutivos, uma vez que, por meio dele, os indivíduos constroem ou criam realidades sociais.

entre o discurso e as estruturas sociais, isto é, o discurso afeta ao mesmo tempo em que é afetado pelas relações sociais (relação mútua de influência); e, iii) o discurso como prática social é perpassado por outros discursos e, conseqüentemente, por ideologias⁹. Assim, há uma preocupação com os recursos sociocognitivos dos indivíduos que produzem, distribuem e interpretam os textos.

Quanto ao aparato metodológico¹⁰, o autor propõe que cada evento discursivo seja analisado sob três ângulos ou dimensões que se complementam: i) como texto, visando sua descrição¹¹; ii) como prática discursiva, objetivando a interpretação; e iii) como prática social, contemplando uma explicação.

De acordo com o autor, a análise do evento discursivo como texto contempla a descrição dos elementos lingüísticos, como por exemplo, o léxico, as opções gramaticais, a coesão e a estrutura do texto. Seria realizar uma investigação próxima aos sentidos literais do texto¹². Já a dimensão da análise como prática discursiva tem por intuito interpretar o texto em termos de sua produção, distribuição e consumo. É nesse âmbito da análise que se investiga as intenções do texto, bem como a coerência atribuída a ele pelos leitores, sua intertextualidade e interdiscursividade (o diálogo com outros textos e discursos). A última dimensão de análise, a do evento discursivo como prática social, busca explicar como o texto é investido de aspectos sociais ligados a formações ideológicas e formas de hegemonia.

É pautado nesses pilares propostos por Fairclough (2001) que se olhará para um evento discursivo da criança C. realizado sob orientação da professora A. apresentada anteriormente.

9 Fairclough (2001) fala em poder hegemônico. Para ele, este existe quando o poder está a serviço da continuidade da liderança e dominação de uns sobre outros.

10 Embora o aspecto metodológico esteja sendo abordado separadamente, não faz sentido sem a fundamentação teórica. Assim, aspectos teóricos e metodológicos só fazem sentido para o autor quando estão associados.

11 Para esse nível de análise, Fairclough (2001) utiliza fundamentos da lingüística sistêmica funcional de Halliday.

12 O autor ressalta que mesmo uma análise descritiva como esta exige interpretação, uma vez que se trata de material simbólico.

5. O OLHAR PARA O EVENTO DISCURSIVO DE C.

O que se apresenta como evento discursivo produzido por C. é um livro de brincadeiras. A sua idéia de construção surgiu na época do folclore, após um diálogo com as crianças, no qual se evidenciou que muitas das crianças da atualidade não conheciam as brincadeiras folclóricas por se ocuparem, em grande parte do tempo livre, com outras atividades como, por exemplo, o computador¹³.

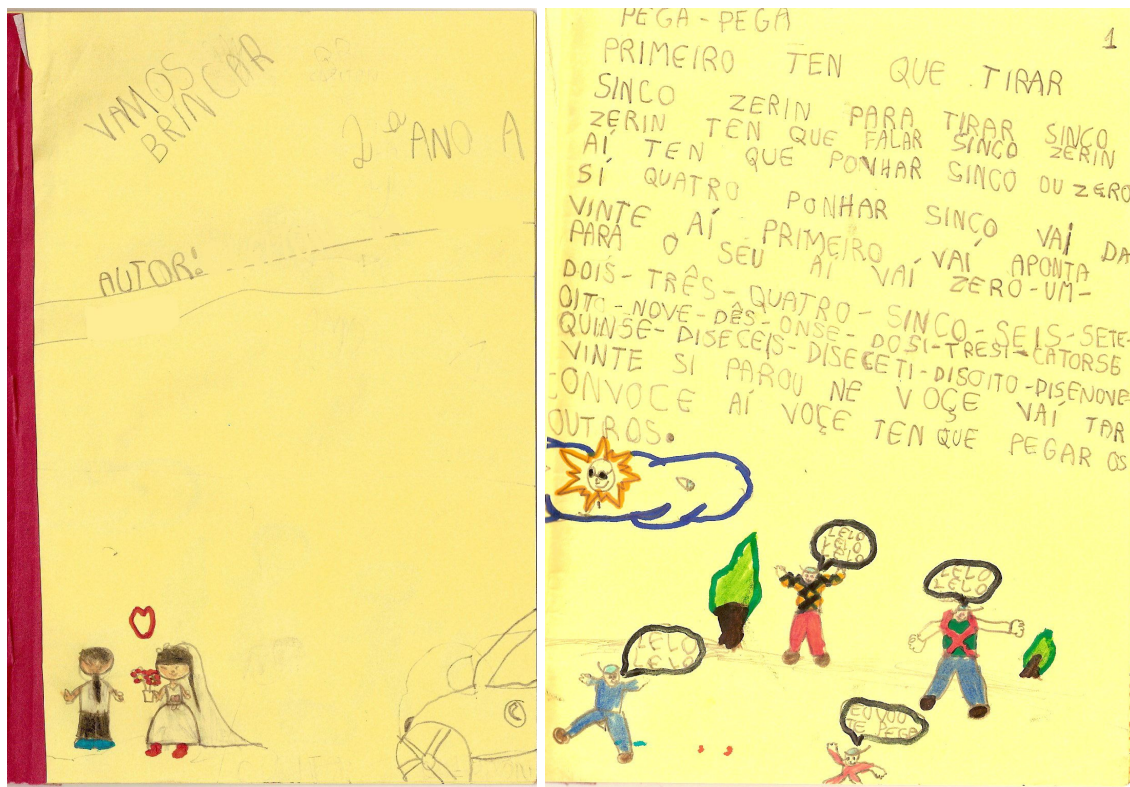
A professora A. surgiu, então, com a idéia da elaboração de um livro instrucional¹⁴ sobre algumas brincadeiras folclóricas e, no diálogo com as crianças, ficou combinado que os interlocutores desse livro seriam as crianças do primeiro ano, que entravam na escola naquele momento (ano de 2007). Primeiramente, foi feito um levantamento a respeito de quais brincadeiras eram conhecidas por eles e, em uma votação, decidiu-se que o livro ensinaria as brincadeiras: pega-pega, corda, esconde-esconde, coelho na toca e batata quente.

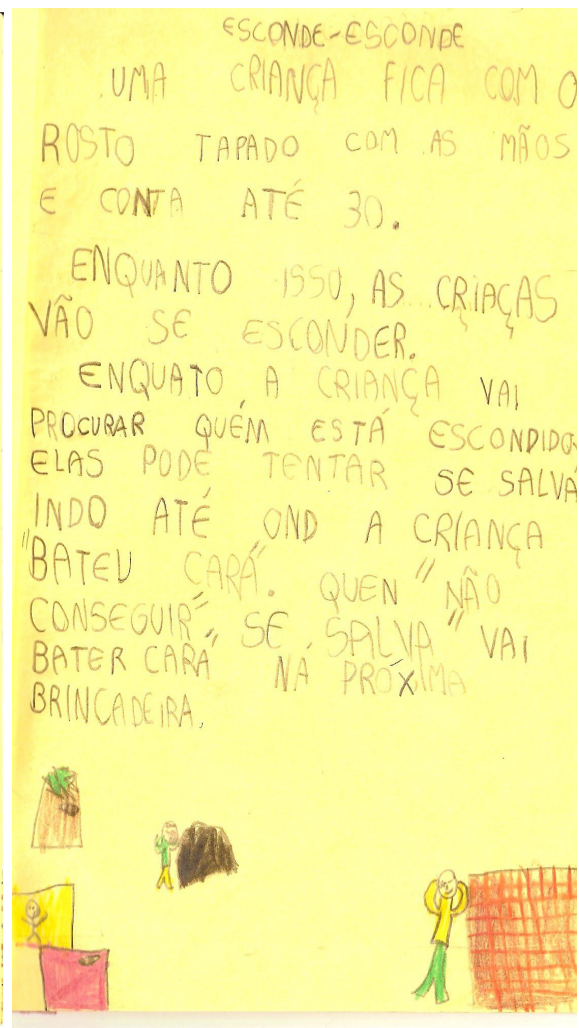
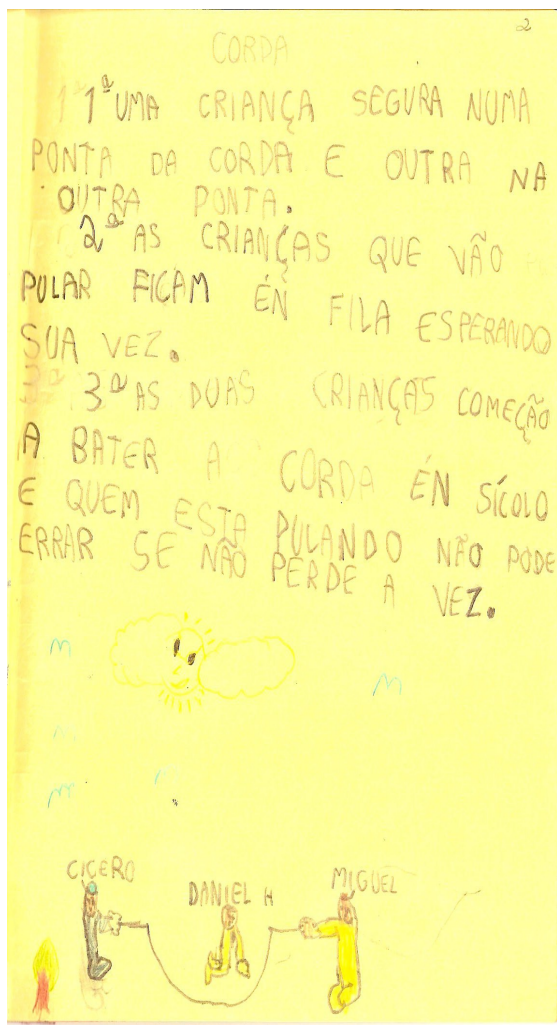
Como o livro alcançaria um fim, que era chegar às mãos de outras crianças, e termos como autores as próprias crianças em fase de alfabetização, algumas das brincadeiras foram escritas coletivamente, tendo a professora como escriba. Optamos por mostrar justamente a produção de C. porque, no momento da produção, ele já estava alfabetizado e, de início, não aceitou escrever coletivamente, optando por escrever sozinho a instrução para as brincadeiras.

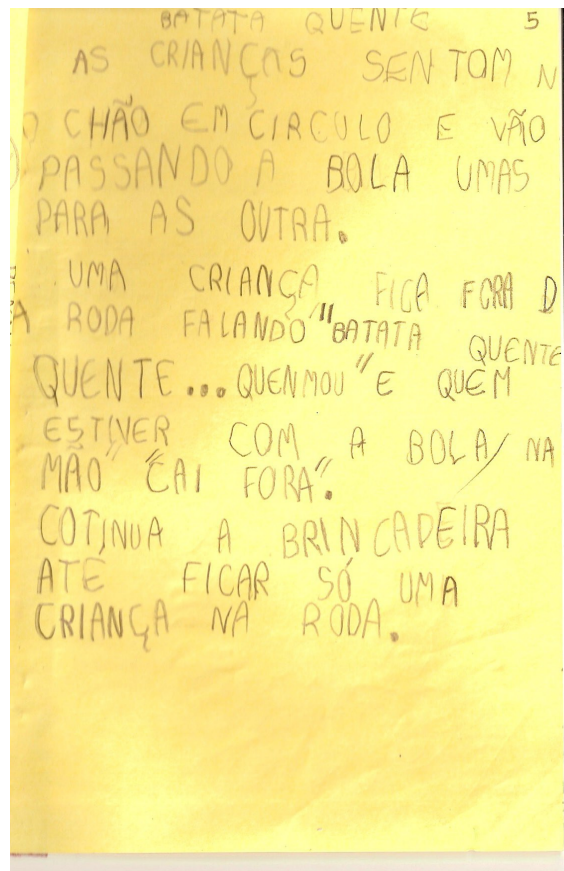
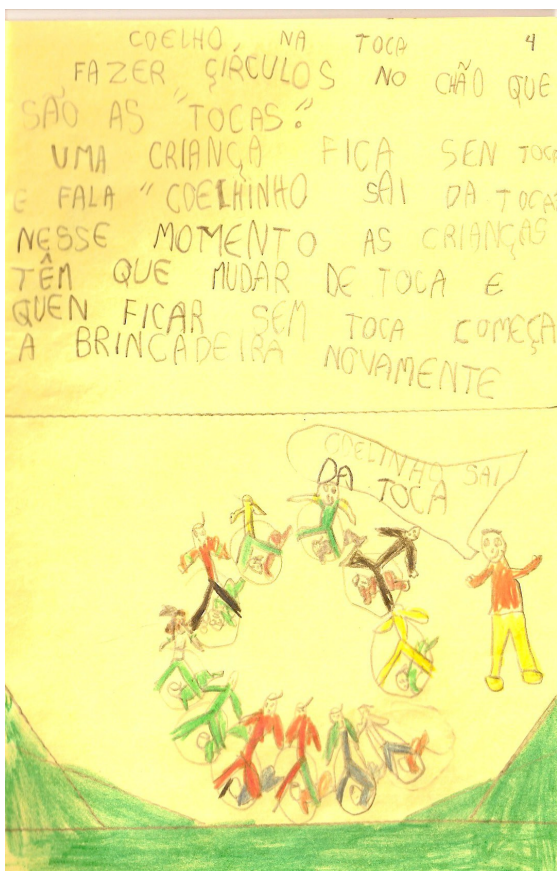
Segue a produção do livro de brincadeiras da criança C.:

13 Ressalta-se que essa não é a realidade dessas crianças. No entanto, no diálogo foi possível perceber que muitas delas deixam de brincar para ajudar no sustento financeiro da família, catando papelão ou cuidando dos irmãos menores, por exemplo. E ainda nota-se que, infelizmente, algumas crianças dessa escola pertencem a famílias desestruturadas e já se encontram envolvidas com drogas e outras atividades negativas.

14 Gêneros discursivos pertencentes ao grupo 'prescrever ações' estavam sendo enfatizados pela professora no momento da elaboração do livro.







Ao olhar o evento discursivo como texto é possível reconhecer que C. já está praticamente alfabetizado. Há ainda a troca de grafemas (fonemas) como, por exemplo, nas palavras 'TEN', 'SINCO', 'DÊS', 'ONSE', 'QUINSE', 'DISECETI', na instrução da primeira brincadeira; 'COMEÇÃO', 'ÉN', 'QUEN', na instrução da segunda; 'COMEÇÃO', e 'SENTOM' na última. Há formas com a supressão de (fonemas) grafemas como, 'SÍCOLO' (palavra esta que aparece grafada dessa forma na brincadeira da corda, 'CÍRCULOS' na brincadeira do coelho na

toca e 'CIRCULO' na última brincadeira). A supressão aparece também na palavra 'TAR' (para 'estar' em pega-pega); 'OND' e 'ENQUATO'¹⁵ em esconde-esconde; e 'COTINUA' na brincadeira batata quente. Nota-se também que a criança acentua 'inadequadamente'¹⁶ as palavras como, por exemplo: 'ÉN' na brincadeira da corda e 'QUÉM' na brincadeira do esconde-esconde.

É possível notar o seu conflito sobre a língua, por exemplo, na grafia da palavra "QUENMOU". Aqui, a criança une duas partes conhecidas para construir uma nova palavra que seria 'queimou'. Além desse tipo de conflito, está fortemente marcada a forma como esta criança fala: 'ZERIN' para 'zerinho', 'PONHAR' para 'pôr', 'SÍ' para 'se' e, 'Se parou NE você' para 'em' na brincadeira pega-pega.

Outro elemento que revela a interação do sujeito com a língua é a questão da concordância e de características típicas de gêneros orais. Ora sim ora não, ele apresenta esta e estabelece aquela, sendo que, quanto ao aparecimento de marcas propriamente de gêneros orais no escrito, vai depender da maior ou menor familiaridade que a criança tenha travado com o gênero escrito em questão. Notamos a presença da concordância e presença de marcas típicas da linguagem oral em exemplos como:

Brincadeira pega-pega:
'... TEM QUE TIRAR SINCO ZERIN',
'... VOCE TEM QUE PEGAR OS OUTROS'
'AÍ TEM QUE PONHAR...'
Brincadeira da corda:
'AS CRIANÇAS QUE VÃO PULAR FICAM...',
'AS CRIANÇAS COMEÇÃO';
Brincadeira esconde-esconde:
'...FICA COM O ROSTO TAPADO COM AS MÃOS...',
'A CRIANÇA VAI PROCURAR'
Brincadeira coelho na toca:
'FAZER CÍRCULOS... QUE SÃO AS TOCAS',
'AS CRIANÇAS TÊM QUE MUDAR...'
Brincadeira batata quente:
'AS CRIANÇAS SENTOM NO CHÃO',
'QUEM ESTIVER COM A BOLA NA MÃO "CAI FORA".
'...ATÉ FICAR SÓ UMA CRIANÇA NA RODA'

15 Na mesma brincadeira essa palavra aparece grafada corretamente.

16 Erros que serão justificados, posteriormente, segundo Cagliari (1999).

Ao mesmo tempo, a ausência de concordância e de marcas da oralidade aparece nos seguintes exemplos:

Brincadeira pega-pega:
'... SE QUATRO PONHAR SINCO VAI DA VINTE'
'VAI APONTA PARA O SEU...'
Brincadeira esconde-esconde:
'ELAS PODE TENTAR SE SALVA'
'QUEN NÃO CONSEGUIR SE SALVA'
Brincadeira batata quente:
'...VÃO PASSANDO A BOLA UMAS PARA AS OUTRA'

Há uma expressão bem típica de um registro informal, o que revela o uso de características do oral na escrita: está na última brincadeira e grafada pela própria criança com o detalhe das aspas:

'E QUEM ESTIVER COM A BOLA NA MÃO "CAI FORA"'

Ainda com relação às palavras, é interessante notar a fala das personagens desenhadas na primeira brincadeira que é uma tentativa de transformar em palavras sua reação ao fugir do pegador:

'LELO LELO LELO'

Estruturalmente, todas as brincadeiras aparecem com um título e são apresentadas no gênero instrucional, sendo que uma delas, inclusive, aparece marcada com números ordinais. É interessante que a instrução não vem com o uso do imperativo, característica utilizada pelo gênero. Assim, com o uso do modo indicativo, a criança descreve as ações e acaba por gerar um efeito de objetividade ao texto:

'PRIMEIRO TEM TIRAR SINCO ZERIN...'
'UMA CRIANÇA SEGURA NUMA PONTA...'
'UMA CRIANÇA FICA COM O ROSTO TAPADO...'
'FAZER ÇÍRCULOS NO CHÃO...'

Cagliari (1999) revela que as crianças aplicam na tarefa de produzir um texto um trabalho de reflexão muito grande e se 'apegam' a regras que revelam usos possíveis do sistema de escrita. Regras estas retiradas dos usos ortográficos do próprio sistema de escrita da língua. Assim, a criança esforça-se para aplicar uma relação entre letra e som, que não é unívoca e muito menos previsível, mas que também não é aleatória. Assim seu 'erro' pode ser

visto como um conjunto de possibilidades de uso que se circunscreve aos usos da língua e aos fatos da produção da fala. Para o autor:

O objetivo desta análise dos erros não é só mostrar como e por que as crianças os cometem, mas, também, oferecer aos professores uma amostragem que lhes possa ser útil na análise dos erros contidos nos textos de seus próprios alunos (Cagliari, 1999, p. 138).

De acordo com o autor, é justificável quando C. escreveu ‘COMEÇÃO’ ao invés de ‘começam’, uma vez que ao escrever *ao* em vez de *am* revela que sabe que em português se escrevem palavras terminadas em *am* cuja pronúncia é *ão*; por isso, passa a achar que *ão* também pode representar *am*, pois são valores relacionados no sistema. O que ocorre é que a criança ainda não aprendeu que esse relacionamento opera apenas num sentido (*am* para sílabas átonas e *ão* para sílabas tônicas) e não em ambos, daí seu modo de escrever. Na visão do autor é compreensível também a escrita de ‘ÉN’ e ‘QUÉM’, uma vez que o *é*, acentuado, revela a pronúncia aberta do *e* nessas palavras.

O autor agrupa em algumas categorias casos que aparecem com alguma frequência em textos de alfabetizandos. Assim, é denominado por Cagliari (1999) como erro de ‘transcrição fonética’ casos em que, por exemplo, C. utilizou ‘DISECETI’ para dezessete. Nesse caso, o uso do *i* ao invés do *e* justifica-se porque na fala utilizamos *i* e não *e*. Assim, diz-se ‘dici’ para disse, ‘qui’ para que... e a criança, que ainda não domina o código escrito, estende esse uso da fala para a escrita.

Na categoria desse erro pertence também exemplos de uso de C. como: ‘DA’ para dar, ‘APONTA’ para apontar (pega-pega) e ‘SALVA’ para salvar (esconde-esconde). Nessa situação, a criança não escreveu o *r*, por não haver som correspondente na sua fala. É interessante notar que C. já está percebendo essa diferença da fala e da escrita porque há muitos exemplos de uso do *r* em sua produção escrita (TIRAR, FALAR, PEGAR, BATER, ERRAR e outros).

Aparece na produção de C. como uma categoria de erro denominado por Cagliari ‘uso indevido de letras’ exemplos como: ‘SINCO’ e ‘ONSE’ e ‘QUINSE’ (pega-pega). Nesses casos, o

uso indevido de letras se caracterizou pelo fato de que a criança escolheu uma letra possível para representar um som de uma palavra quando a ortografia usa outra letra.

Esses exemplos servem para comprovar, de fato, as palavras do autor ao afirmar que os erros que as crianças apresentam em suas produções enquanto alfabetizando, não são aleatórios. Assim, o ‘erro’ apresenta uma lógica que deve ser, acima de tudo, respeitada pelo professor.

Após essa análise descritiva que contemplou o texto em si, pode-se olhar para o evento discursivo como prática discursiva que diz respeito à produção do texto, bem como para sua distribuição e consumo, com atenção à coerência, força ilocucionária, intertextualidade e interdiscursividade.

O autor mostra uma proximidade com o leitor para o qual escreve já no título: ‘VAMOS BRINCAR’. Esse movimento de inclusão dá maior legitimidade à sua fala, uma vez que fala de algo conhecido por ele. Não propõe simplesmente algo que não conhece.

Além de utilizar o gênero instrucional, lança mão do desenho para realizar sua intenção que é ensinar como brincar aos leitores. Assim, o desenho seria um reforço para não deixar dúvida com relação à instrução.

O autor, apesar de sua pouca experiência com o texto escrito, uma vez que está no início de sua alfabetização, já adequa a linguagem à idade do leitor visado, utilizando, inclusive, marcas típicas de gêneros orais para se fazer entender: ‘... QUEM ESTIVER COM A BOLA NA MÃO CAI FORA’. Com relação à mescla que a criança faz entre como se fala e a norma culta da escrita como, por exemplo, controlando a concordância esperada na escrita, tal fato não pode ser considerado uma incoerência, mas, ao contrário, deve-se levar em conta que a criança apresenta conflitos, observando como fala e como a escola espera que ela fale e escreva.

Talvez o fato de o leitor pertencer ao mesmo grupo social deixa o autor mais à vontade para utilizar algumas expressões próprias de sua comunidade como, ‘PONHAR’, SÍ (ao invés de se) e ‘NE’ (ao invés de em).

Intertextualmente e interdiscursivamente, pode-se perceber uma diferença ao comparar a primeira e a última brincadeira. Há um avanço com relação ao domínio do gênero instrucional. Na instrução da primeira brincadeira, é possível perceber que o autor utiliza mais tempo para explicar como tirar “cinco ou zerinho” do que a própria brincadeira do pega-pega. Na segunda brincadeira, a corda, o autor utiliza a numeração ordinal, talvez para ter maior controle sobre a instrução, e as outras já são mais concentradas nas instruções da própria brincadeira. Isso pode ser resultado do diálogo que a criança manteve com textos instrucionais, o que revela a interação com outros textos e outros discursos.

Quanto à distribuição e consumo, o evento discursivo alcançou o seu intuito ao compor uma sessão especial na biblioteca da escola e receber a visita das crianças do primeiro ano da mesma¹⁷.

A última dimensão de análise, a do evento discursivo como prática social, procura relacionar os textos com práticas sociais mais amplas das quais o texto é uma parte. Veja o que Meurer fala sobre a proposta de Fairclough (2001):

Sua proposta é que sejam examinadas as conexões do texto com as práticas sociais especialmente em termos de ideologia e hegemonia. Embora se trate de uma daquelas noções altamente complexas, a ideologia é vista na ACD como forma de conceber a realidade que contribui para beneficiar certo(s) grupo(s) em detrimento de outro(s). Hegemonia é a continuidade do exercício de poder de uns sobre outros. Como o texto contribui – conscientemente ou não – por parte de seus autores e usuários – para a (re)produção, manutenção, ou mudança de certas práticas sociais? Como o texto coopera com a reprodução e manutenção, ou com o desafio a ou mudanças de certas “realidades”? (MEURER et alii., 2005, p. 101).

17 Aqui apresento como uma falha não saber o que ocorreu nessas visitas. Não tive acesso a informações sobre como as professoras do primeiro ano encaminharam essa visita e discussão com as suas crianças. Não sei também se houve uma continuidade no diálogo entre autor e leitor após a apresentação dos livros.

O olhar para o evento discursivo analisado permite dizer que ele, desde sua idéia, passando pelo processo de construção e alcançando o objetivo final específico (chegar às mãos dos leitores), corrobora com a proposta do autor.

O incentivo que as crianças receberam para resgatarem as brincadeiras folclóricas, muitas vezes, esquecidas e o apoio para que as instruções das mesmas fossem de sua própria autoria, teve como intuito o desejo de ir contra a ideologia e a hegemonia dominante.

A própria postura da professora já evidenciou isso ao proporcionar que o trabalho com a alfabetização fosse desenvolvido através de práticas sociais. Assim, ao unir o alfabetizar e o letrar, propiciou que essa prática tivesse verdadeiramente uma função social.

O que se espera com esse tipo de trabalho e com esse tipo de evento discursivo é que as crianças deixem, desde pequenas, de reproduzir e manter práticas sociais perpassadas por ideologia e hegemonia de uma classe dominante (que não é a sua). Espera-se que conheçam e até utilizem a norma culta, por exemplo, mas com consciência e em contextos adequados, e não para todo e qualquer tipo de comunicação, desprezando, assim, sua origem social.

Não é simples realizar esse tipo de trabalho e ir contra a ideologia e hegemonia do velho discurso escolar de marginalização da classe dominada. Mas, o exemplo que aqui se mostra evidencia que é possível realizar um trabalho numa outra perspectiva, como a apresentada neste trabalho.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falou-se aqui sobre a importância de unir o trabalho de alfabetização e letramento e dos perigos que a distância entre teoria e prática pode causar na vida escolar de professores, o que afetaria diretamente os alunos.

Foi exemplificado um evento discursivo resultante de uma prática cuja professora une teoria e prática e, portanto, trabalha com a alfabetização em um contexto de letramento. Esse mesmo evento foi analisado de acordo com o aparato teórico-metodológico de Fairclough

(2001) que propõe o olhar para o texto de acordo com as dimensões textual, discursiva e social. Além deste autor, dialogamos com Bakhtin (1992), e autores que tratam especificamente sobre a alfabetização como Ferreiro (1987), Soares (2003), e Cagliari (1999).

A análise mostrou como a alfabetizar letrando e o letrar alfabetizando implica na qualidade do evento discursivo produzido pela criança desde o âmbito textual até o social.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992/2003.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1999.

DOLZ, J. e SCHENEWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: Considerações Psicológicas e ontogenéticas. In: Y. Reuter (ed.) (1994) *Les interactions lectur-écriture* (actes du Colloque Théodile-Crel): 155-173. Bern: Peter Lang. Tradução Provisória Roxane Helena Rojo.

_____. (1997). "Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino". Trad. De G. Sales. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11. Maio – agosto. pp. 5-26.

_____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora da UNB, 2001.

FERREIRO E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1987.

FERREIRO E.; TEBEROSKY A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo; Ática, 2004.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: Correa, M. & Bloch, F. (Orgs.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006

_____. *Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social*. Revista Educação e Sociedade, São Paulo: USP (no prelo).

MEURER J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: Meurer, J. L., Bonini, A, Motta-Roth, D. (Org). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

MONTEIRO, S. M. Exercícios para compreender o sistema de escrita nos livros de alfabetização. In: BATISTA, A. G. et al. (Orgs.). *Livros de alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2004.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *CD-ROM da 26ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu. Versão on-line disponível no site www.anped.org.br/26ra.htm. GT 10 - Alfabetização, leitura e escrita, 2003.

Fabiana GIOVANI

Graduada em Letras Português/espanhol - pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Possui Mestrado em Educação Metodologia de Ensino pela UFSCar e Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP de Araraquara. Atualmente é professora da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e atua nas seguintes áreas: ensino/aprendizagem da língua materna, trabalhando, especificamente com ensino de língua materna, letramento, gêneros discursivos e produção textual.