

Alfabetização inicial e continuada: oralidade, leitura, escrita e análise linguística

Ludmila Thomé de Andrade

Doutorado em Sciences de L'Education na Université de Paris VIII (1996). Atualmente é Professora Titular de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Resumo

Neste texto pretendemos refletir acerca do ensino de língua portuguesa, mais especificamente do ensino da língua escrita no processo de alfabetização, buscando delinear uma pauta para o ensino desta língua materna, que se inicia antes e continua depois do período escolar designado para a alfabetização do sujeito aprendente, indo além inclusive dos muros da escola. A partir dessa ideia, pensa-se no trabalho escolar com a língua realizado entre docentes e discentes correndo em três eixos: oralidade, leitura e escrita, as modalidades da linguagem verbal que têm suas especificidades, mas que, no trabalho de ensino da língua na escola e nos planejamentos de professores dos anos iniciais da Educação Básica, são naturalmente hibridizados.

Palavras-chave: alfabetização, formação de professores, análise linguística.

Abstract

Initial and continued literacy: orality, reading, writing and language analysis

In this text, we intend to reflect on the teaching of Portuguese language, more specifically on the teaching of written language in the literacy processes, seeking to outline a guide for the teaching of this mother language, which begins before and continues after the literacy of the learning subject, going beyond the walls of the school. From this idea, we think that the teaching and learning work with the language run on three axes: orality, reading and writing, the modalities of verbal language that have their specificities more than in the work of teaching the language in the school, in the planning of teachers in the early years of Basic Education, are naturally hybridized.

Keywords: literacy, teacher training, linguistic analysis.

Resumen

Alfabetización inicial y continuada: oralidad, lectura, escrita y análisis lingüístico

En este trabajo nos proponemos reflexionar sobre la enseñanza del idioma portugués, específicamente a la escritura enseñada del idioma en el proceso de alfabetización, tratando de esbozar una agenda para la enseñanza de la lengua materna, que comienza antes y continúa después de la alfabetización del alumno sujeto, pasando además de los muros de la escuela. A partir de esta idea, se piensa el trabajo docente y discente con la lengua entre ejes: oralidad, lectura y escritura, las modalidades del lenguaje verbal que tienen sus especificidades pero que en el trabajo de enseñanza de la lengua en la escuela, en los planes de profesores de los años iniciales de la Educación Básica, son naturalmente hibridizados.

Palabras clave: alfabetización, formación de profesores, análisis lingüístico.

(...)

E quero me dedicar a criar confusões de prosódia

E uma profusão de paródias

Que encurtem dores

E furtem cores como camaleões

(...)

Poesia concreta, prosa caótica

Ótica futura

Samba-rap, chiclete com banana

(Caetano Veloso, *Língua*)

Desejo delinear uma pauta para o ensino da língua portuguesa, propondo princípios neste texto, fruto de nossa atividade de formação, numa pesquisa-formação, de 2011 a 2015. Nesta pesquisa, os princípios foram intensamente discutidos junto a professores alfabetizadores e, hoje, defendemos o ensino da língua escrita na relação intrínseca com a alfabetização, pois vemos que este não se inicia apenas depois de já se ter circunscrito o processo de alfabetização. Seu início se dá muito antes da alfabetização e estende-se até muito depois. Queremos negar radicalmente a ideia de que alfabetização e ensino de leitura e escrita se deem de forma sequenciada, isoladamente, como etapas previamente programáveis, concebendo-se dois momentos respectivamente como processos fechados. O ensino de Língua Portuguesa pode ser localizado desde antes, na Educação Infantil. Se o ensino da língua portuguesa está presente bem antes do momento da alfabetização, ele também a atravessa e ultrapassa os muros da escola, enquanto se produzem situações escolares focalizadas na língua.

Pela concepção aqui defendida, o ensino de língua portuguesa é um componente curricular atravessado pela alfabetização, portanto não pode ser considerado como a “consolidação da alfabetização”. cremos que este se dê perpassadamente, percorrendo, através do ensino da língua escrita dos anos iniciais que se costuma designar como alfabetização *stricto sensu*.

Na epígrafe acima, Caetano Veloso homenageia a nossa Língua Portuguesa na canção de sua autoria intitulada *Língua*, propondo que se criem confusões de prosódia, ou seja: que as entonações das palavras e das frases se tornem ambíguas, tenham valor de confusão, deixemos leitores em dúvida, na posição de interpretantes que desvençam sentidos múltiplos. Propõe também a prosa caótica, ou seja: mais confusões como efeitos de sentido que a língua possa produzir, além de chiclete com banana, que permite-nos conceber o hibridismo das Américas como meta interessante da arte da palavra: o estrangeiro e o nacional mastigados, em pasta inusitada.

É dentro de tais parâmetros que queremos propor que os eixos da língua possam ser planejados por professores, por cada um dos eixos oralidade, leitura e escrita, modalidades da linguagem verbal que têm suas especificidades, mas que no trabalho de ensino da língua na escola, nos planejamentos de professores dos anos iniciais da Educação Básica, são naturalmente hibridizados: fala-se, lê-se e escreve-se intensivamente, e eles são assim constantemente ativados, entre alunos e professores.

A estes eixos de trabalho do ensino da língua materna, além dos três acima designados, acrescenta-se o eixo da análise linguística, incontornável como função metalinguística, diante dos demais, quando a prática dos três primeiros eixos, intensivamente trabalhada, é recoberta por reflexões sobre as produções de linguagem. A articulação dos quatro eixos torna-se produtiva, a linguagem verbal e as diferentes linguagens atravessam-se e agem interdisciplinarmente, a partir da sua articulação, abrindo riquíssimas possibilidades de trabalho pedagógico.

Nesta proposta teórica, com desdobramentos didáticos práticos, um primeiro benefício é o da superação da dicotomização entre alfabetização e letramento. Práticas escolares que ultrapassem a alfabetização *stricto sensu* e permitam mais e mais aberturas para práticas de letramento permitem superar a aquisição da escrita em seus sentidos linguísticos vistos como sistemáticos, tradicionalmente didatizados, as suas relações estritamente fônico-gráficas. O olhar sobre a alfabetização se estende a domínios além do grafo-fônico.

Nos processos de leitura, de escrita, de oralidade e de análise linguística, há sistematicidades linguísticas a serem descobertas com interesse nos processos escolares (POSSENTI, 1996). Além dos já normalmente focalizados, outros conhecimentos linguísticos apresentam relevância similar, são tão sistemáticos quanto os que comumente se referem à alfabetização inicial, entretanto, não recebem atenção nenhuma e ficam sem propostas didáticas. As relações linguísticas de interesse para o ensino da linguagem verbal, da língua, podem ser compreendidas para além do nível da palavra, tomando-se os aspectos intra-vocabulares, como a sílaba, os morfemas, as letras (ortografia), por exemplo. A incorporação de outras ordens só tem a enriquecer os processos escolares se estes se ativerem à ordem das frases e dos textos em discursos que dependerão de conhecimentos lexicais, morfológicos, ortográficos, sintáticos, textuais, etimológicos, dialetais, literários, linguístico-textuais, discursivos, dentre outros.

Tendo em vista este pressuposto, que sustenta as ideias apresentadas neste texto, discutimos, nos próximos parágrafos, a questão da dicotomização entre os

conceitos de alfabetização e letramento, posta no campo e que merece enfrentamento não apenas por causar separações desnecessárias entre ideias de autores que parecem concordar e fortaleceriam o campo em vez de dividi-lo, mas porque estas questões se relacionam com as próprias concepções de leitura que se quer defender, ponto de partida da apresentação sobre os eixos e sua simultaneidade no trabalho linguístico.

Em seguida a esta discussão, tratamos dos eixos em uma proposta de sua imbricação. Vale pensar em seu ensino integradamente, tendo em vista sua inseparabilidade real, no mundo contextualizado da sociedade e da cultura, em práticas efetivas de letramento.

Alfabetização & Letramento = equação impossível?

Os conceitos de alfabetização e letramento podem ser definidos em função das possibilidades de cada um, abrindo-se aos aprendizes discentes para alçar voos de aprendizagem da Língua Portuguesa, de desenvolvimento linguístico. A importante discussão sobre alfabetização e letramento não deveria servir para separar os dois termos, pois eles se compõem mútua e intrinsecamente, mas para adensar cada um deles, fazendo-os se encontrar, com suas espessuras de significados particulares, que deem conta do trabalho linguístico escolar. Batista (2011) pontua as consequências desta dicotomização entre os enfoques sobre a alfabetização e o letramento, que acabam recaindo sobre a assim chamada “complementação da alfabetização”. Ele aponta a lacuna de estudos que se detêm focalizadamente sobre os desdobramentos da aprendizagem inicial da língua escrita, que se fosse recoberta permitiria analisar se diferentes formas de se alfabetizar levariam a diferentes formas de ler. Compara ainda a quantidade de estudos que estão focalizados exclusivamente sobre o ensino efetuado no primeiro momento, em termos de disponibilização de pesquisas que possam subsidiar o professor no ensino da leitura da escrita e da análise linguística, e faz-nos perguntar: como suprir a necessidade de se complementar o trabalho sistemático, que se relacionaria com a alfabetização, e o trabalho de inserção cultural, embasado pelos estudos de letramento?

O autor indica como as avaliações vêm mostrando que o trabalho inicial sobre a linguagem, quando focalizado no “sistemático”, na língua vista como “sistema”, não garante a aprendizagem da leitura em seus demais níveis, para além da decodificação, ou do nível *rudimentar*, descrito pelo INAF, como veremos mais à frente.

Segundo a teoria bakhtiniana da linguagem e as ideias de Vigostki sobre as relações entre linguagem e pensamento, o indivíduo se constitui de elementos apresentados em seu exterior, no coletivo das práticas (BAKHTIN, 1988; 2003; 2013). Porém, este movimento é de dupla via, em movimentos de vice-versa, ou seja, o coletivo (da turma, por exemplo) depende de cada contribuição individual engajada no processo de todos. O aprendizado e desenvolvimento da língua a ser efetuado na escola se produzirá tanto mais beneficentemente quanto mais se puder optar pela alternância entre focos individuais e coletivos.

Tendo em vista tais pressupostos, complexificamos os imbricamentos entre os eixos a serem articulados: a alfabetização inicial e seus desdobramentos, os quatro eixos propostos e, ainda, o individual e o coletivo no trabalho pedagógico.

Eixos em relação mútua e imbricada: a língua fora e dentro

O trabalho com os quatro eixos pressupõe movimentos de reunião, seja dois a dois, entre três ou entre os quatro. Os sentidos podem se dar numa direção unilateral, polilateral ou reticuladamente, desde que se rompam as assimetrias, hierarquizadas, para tornar as relações mais homológicas, em novas simetrias.

Na representação mais típica das formas de se ensinar a língua, a leitura ocupa maior espaço do que a escrita: escreve-se apenas especificamente para as culminâncias avaliativas do trabalho com linguagem, para se avaliar, por exemplo. Escrevem-se respostas, preenchem-se lacunas, marcam-se palavras, mas não se escrevem textos tão longos quanto se leem outros indicados. Entre a leitura e a escrita, o espaço privilegiado é da primeira. A oralidade já seria aquela com menos espaço previsto: fala-se pouco na escola, e esta atividade verbal vem sempre em detrimento das demais. Nos livros didáticos, seu lugar é exíguo, a Análise Linguística tendo lugar prioritário, através de exercícios gramaticais, metalinguísticos, nomeando e classificando. A Análise Linguística que propomos aqui é consequência da produção e recepção de textos, e não uma premissa: não se aprende gramática para então falar, ler e escrever, mas as produções de linguagem na escola devem ser acompanhadas de uma reflexão metalinguística, que designamos como epilinguística, por recobrir a produção concreta de enunciados com uma camada reflexiva produzida pelos próprios falantes da língua, para além da gramática: sociolinguísticas, literárias, discursivas, ideológicas etc.

A perspectiva proposta por Bakhtin (1988; 2003; 2013) permite pensar que as interações podem ser vistas em termos de alteridades *exotópicas*, distanciando-se de sua posição original, para encontrar-nos com a visão do outro e retornar ao próprio lugar, com o olhar assim enriquecido e deste partir para a produção de novos discursos. Este conceito embasa nossa defesa sobre o caráter radicalmente coletivo da linguagem e as indicações coerentes de que o seu ensino seja feito por uma pauta coletiva, que sempre atravesse as produções individuais. A incorporação e o diálogo com a palavra alheia ocorre de forma constante, para que se produzam formas interessantes para o trabalho escolar. Passamos agora a tratar de cada um dos eixos destacando algumas articulações entre eles.

A oralidade

A escola tem sido um espaço de silêncio discente, o tema da oralidade dos alunos tem permanecido tácito e, quando abordado, focalizado em suas típicas formas de interação (BUNZEN, 2014). Propomos realçar o eixo da oralidade, pois este acompanha os demais, em sua função metalinguística: fala-se *sobre* a língua na escola, para se aprender a língua e se aprender sobre a língua. Aprende-se a falar melhor, falando-se, e simultaneamente aprende-se também novos modos de falar sobre a língua. Falar sobre a língua, tomada então como objeto de conhecimento, caracteriza a *enuniação* de uma retomada reflexiva, sobre o que se está enunciando, pela via da linguagem verbal: comentários, glosas, discussões, opiniões e debates constantes sobre o que se lê ou escreve são recomendados para a aproximação do objeto língua materna.

O metalinguístico a que nos referimos, o que permite uma reflexão mais espontânea, é chamado de eixo *epilinguístico* (GERALDI, 1991, p. 23). Ele é feito de uma metalinguagem familiar e natural, através da rotineira, constante, produção de comentários (glosas), que recobrem as enunicações (como a *epiderme* recobre o corpo), e permite aos alunos exercitar a produção de um conhecimento sobre a língua. Se se tem aberto um canal de possibilidades de dizer sobre o que se faz linguisticamente, aproxima-se mais naturalmente dos conhecimentos abstratos sobre a língua, metalinguísticos, previstos no currículo escolar.

Entre o oral e o escrito

Para trabalhar pedagogicamente os hibridismos inerentes a cada eixo, uma recomendação é observar-se o *trânsito* entre o oral e o escrito (CORRÊA, 2004). Cada

prática social de leitura e escrita realizada por indivíduos na escola permite aprendizagens linguísticas, por sua constante passagem entre o oral e o escrito. Este movimento de *trânsito* representa os deslocamentos efetuados pelo sujeito, e é portanto pleno de interdiscursividades.

Na forma escolar, o mais comum de se identificar são os eixos linguísticos isolados entre si, avaliados por si. Tal isolamento deveria se dar apenas provisoriamente, servindo a fins didáticos pontuais, sem que se perdesse de vista que a língua está presente de forma inteira, viva, na realidade de situações funcionais e discursivas.

Variados momentos de leituras escolares traduzem as relações entre o oral e o escrito, se pensarmos nas formas de leitura, por exemplo: silenciosa, oralizada, fluente, expressiva, ensaiada, solitária, coletiva, dentre outras. A escrita de textos discentes, sob diversas condições, tem entrecruzamentos também: planos, rascunhos, apresentação de projetos de textos, leitura de textos elaborados, revisão e comentários, dentre outros. Os momentos de análises linguísticas, momentos linguístico-gramaticais, são plenos de oralidade também, seja pelas explicações do professor, discussão dos entendimentos etc. Tais momentos apresentam-se sob formas híbridas, inseparáveis nos usos reais da linguagem, transformada em discurso.

Ao deslocar-se do oral para o escrito, o falante da língua carrega as representações que não se restringem a um ou outro dos domínios de uso da língua, suas modalidades oral ou escrita. O oral carrega o escrito e vice-versa: eles representam-se mutuamente, de forma dinâmica. Quando falamos, a experiência em práticas sociais que se utilizam da escrita está presente e a recíproca é igualmente verdadeira.

Tais observações, de um ponto de vista teórico-linguístico, apenas são importantes porque se supõe que os enfoques pedagógicos da língua materna podem ser planejados, assumidos pelos docentes em seus projetos pedagógicos. Conceber a língua em suas dimensões discursivas permite almejar que as ações didáticas engendrem constante e conscientemente estas diversas dimensões, o que pode inovar o caráter didático-pedagógico tradicional do uso escolar da língua.

A Leitura como Clave do Trabalho

Para nos esforçar nessa reflexão, podemos propor responder às questões: só lê quem é alfabetizado? Pode-se ler sem ser alfabetizado? Deve-se ler antes de ser alfabetizado? Quando se alfabetiza, passa-se a ler imediatamente? Há alfabetizações a serem

ainda realizadas, além da alfabetização grafêmico-ortográfica? Ensinam-se estratégias de leitura como conteúdos curriculares? E ainda, como desdobramento, perguntarmos: a leitura é literal? O linguístico da leitura restringe-se à letra? O que há a mais do que a letra, na leitura?

Pensemos também nos diferentes níveis de alfabetismo ou letramento, descritos pelo Instituto Paulo Montenegro¹, de onde extraímos o Quadro 1 abaixo, que organiza os níveis de Alfabetismo (ou Letramento):

Quadro 1. Níveis de alfabetismo descritos pelo Instituto Paulo Montenegro

Analfabeto: Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a <u>leitura de palavras e frases</u> , ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.);
Rudimentar: Corresponde à capacidade de <u>localizar uma informação</u> explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica;
Básico: As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, <u>localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências</u> , leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade.
Pleno: Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

Efetivamente, apenas os primeiros níveis de leitura descritos acima seriam necessários para que se dê uma leitura de tipo ascendente, também chamada de “bottom-up” (traduzindo-se do inglês, *bottom*, o fundo, e *up*, o alto) (KLEIMAN, 1996; 1998; 2002). A compreensão pressuposta neste movimento de leitura é interna ao texto. Nela, leem-se textos mais longos, analisam-se e relacionam-se suas partes e comparam-se e avaliam-se informações. A leitura ascendente pressupõe que no texto cabe todo o sentido que será produzido no processo do leitor, internamente ao âmbito

1 O Instituto Paulo Montenegro é responsável pelo INAF: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por. Acesso em: 7 set. 2014.

textual, onde se marcam as letras, a silhueta textual encerraria as chaves suficientes para se inferir o que se busca depreender como sentido do texto.

Os demais níveis de LEITURA exigiriam que o leitor se lançasse para fora das fronteiras do texto, para que esta compreensão se desse. É o caso descrito como da leitura descendente, ou *top-down* (em inglês, de cima – *top*– para baixo – *down*–) (KLEIMAN, 1996; 1998; 2002), na qual se incluiriam as habilidades de distinguir fato de opinião, realizar inferências e sínteses.

Estes dois direcionamentos da leitura, de cima para baixo ou ao contrário, são de fato procedimentos que se separam apenas didaticamente, mas na realidade eles entram em operação/funcionalidade sempre de modo concomitante. O terceiro modelo de compreensão de leitura (KLEIMAN, 1996; 1998; 2002) seria o interacionista, em que se hibridizam elementos que pertencem ao texto, o que “já está lá”, e o que o leitor traz consigo, elementos do mundo. Num formato interacionista, interação texto e leitor, em espiral, simultaneamente, no espaço tempo da leitura.

Associamos, nas duas colunas abaixo, do Quadro 2, algumas aproximações que podemos supor entre as operações a serem feitas pelos leitores às aprendizagens que estes poderiam ganhar a partir delas. Às habilidades descritas no quadro anterior, podemos supor os ganhos dos quais os alunos podem se beneficiar nos processos pedagógicos instaurados pelos docentes. Nos trabalhos escolares em que se conduzem momentos de leitura, todas estas relações podem ser exploradas, em todos os níveis de ensino. Elas ocorrem de forma simultânea, necessariamente, e umas pressupõem obrigatoriamente as demais, sem se conceber que esta pressuposição seja linear: muito pelo contrário, voltamos à ideia de embaralhamento e articulações em ordens muito surpreendentes da música de Caetano Veloso, da epígrafe deste texto. Propomos o quadro abaixo para se observar algumas interrelações a experimentar:

Quadro 2. Correspondências entre operações cognitivas e efeitos de aprendizagem

Operações cognitivas	Efeitos de aprendizagem
Decodificação	Alfabetização inicial + repertório lexical
Busca de informação	Estratégias de pareamento
Interrelações intratextuais	Compreensão textual (ascendente)
Associações texto/contexto	Interações sujeito situado no mundo social (descendente)
Interpretações constituindo conhecimento de mundo	Relações entre textos: situam também o próprio texto lido no mundo social

Pode-se supor que o que se propõe como atividade escolar produz formas diferentes de aprendizagem da língua escrita. A definição de chave para o trabalho escolar (escolhida para o subtítulo) é mais precisa, por sua abrangência variável, o conjunto de elementos a serem retomados não necessita de precisão, sistemática, como se poderia supor de uma chave, que tem o segredo perfeito para o funcionamento esperado, mas exige contextualização, um tom ou um registro, que lhe produziriam efeitos de enunciação, ou seja, compreensão através do momento impalpável do presente da nunciação, a ser compreendido. A aprendizagem vai, compositamente, sendo retomada, de formas sempre mais adensadas e abrangentes, em relação às diferentes operações que pressupõem relações letradas distintas. A leitura estará se produzindo a partir destes parâmetros, sempre imbricada e múltipla, em atividades e processos. Ela se produz dentro das possibilidades de oralidade, leitura, escrita e análise linguística de um indivíduo alfabetizado, em todos os níveis de ensino, mesmo após cumprida a etapa da Educação Básica, na vida universitária de estudantes em formação profissional, nos modos de socialização profissional, em qualquer profissão, e em experiências que se continue a ter na vida em sociedade. As práticas escolares propostas constituem um dos núcleos de experiência que os indivíduos carregarão para outros tempos e espaços.

Para sempre, na vida de leitores, por exemplo, continuarão a decodificar. Pensemos em quando encontram, por exemplo: palavras em outra língua (como foi o caso das próprias expressões utilizadas acima, top-down e bottom-up, por exemplo); expressões tradicionais (por exemplo “voz de taquara rachada”, pensar na planta taquara que produz sons em certas circunstâncias); abreviações (etc.; p.; et al.; Ilmo.); neologismos (desprececerização; oportunistar; imexível) ou semioses diferentes da letra (símbolos conveniados; emoticons).

Também é comum utilizarmos-nos de localização de informações nas leituras flutuantes, em que buscam-se certos conteúdos precisos. Pensemos por exemplo em quando: examinamos - antes, durante ou depois de terminada a leitura - a estrutura geral de um texto (títulos e subtítulos), bem como nos usos mais pragmáticos, arraigadamente práticos, estritos, em formas de automatismos dos quais nem nos damos conta. Utilizamos-nos ainda das relações de inferência e de interpretação de textos abertos, como os imagéticos, fotográficos, literários ou poéticos, por exemplo, desde fase muito tenra de idade, quando crianças ainda muito pequenas e, como com os demais níveis de leitura acima mencionados, para sempre nas vidas de jovens e adultos.

Estes foram alguns exemplos brevemente apontados para indicar que todos estas operações pressupostas nos processos de leitura estão presentes em todos os setores de nossa vida, durante toda nossa existência. Por isso, como professores mediadores, vale a pena se considerar, no eixo da leitura, processos de letramento que se podem instaurar por meio dos processos pedagógicos de ensino da língua, bem como a instituição de práticas de leituras (no plural), mais do que “o” hábito da leitura (no singular) e, antes de tudo, atentar para a constituição de comunidades leitoras.

Dentro das comunidades linguísticas, os indivíduos encontram papéis diferentes e complementares que lhes permitem encontrar oportunidades para se identificar com momentos propostos de trabalho pedagógico com a língua, constituindo-se identitariamente como sujeitos em relação com outros sujeitos e com o mundo. Paulo Freire, filosoficamente, comenta a nossa relação de leitores com o mundo, e aponta a temporalidade de um futuro projetado no ato de ler:

A um ponto [...] gostaria de voltar, pela significação que tem para a compreensão crítica do ato de **lere**, conseqüentemente, para a proposta de **alfabetização** a que me consagrei. Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquele. [...] este movimento de mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a **palavradita** flui do mundo mesmo através da **leitura** que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de **escrevê-lo** ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. /Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de **alfabetização**. (FREIRE, 1989, p. 20, grifo nosso).

A dinamicidade entre os movimentos de leitura, de escrita e do que é dito sobre a língua, que se comunica pela oralidade, marca o caráter histórico da linguagem. É neste eixo de dinamicidade, de transformação, de trabalho dos sujeitos com a língua escrita, que as ideias propostas neste caderno se inserem.

Em seguida, apresentamos uma proposta de entrecruzamento entre os eixos em questão.

As relações dinâmicas entre os eixos

Os cruzamentos entre os quatro eixos podem ser visualizados no Quadro 3 abaixo, onde algumas das atividades que reuniriam prioritariamente dois a dois dos (quatro) eixos são indicadas de forma breve. Conforme as observações feitas ao fim deste texto, torna-se importante ressaltar que professores pudessem completar esta

tabela, da forma mais multiplicada possível, com outras possibilidades de cruzamento. Todos os eixos estarão sempre presentes, em quaisquer propostas de atividades com a língua que se desenvolva na escola. Importa ao docente, sobretudo, calcular a sua dosagem, em cada evento, ora mais voltada para um, ora dois, ora ainda mais de dois deles.

Quadro 3. Eventos de Leitura, Escrita, Oralidade e Análise Linguística em correlação

	Leitura	Escrita	Oralidade	Análise linguística
Leitura	Leitura silenciosa	Leitura dos textos dos aprendizes escreventes em processo	Comentários sobre textos/ enunciados alheios presentes nos debates	Ortográfico, morfológico (prefixos, sufixos, declinações, desinênci, vocabular lexical, sintático (organizações e formulações de frases da língua), parágrafos (organização textual, coerência), Gêneros discursivos
Escrita	Resumos e Comentários produzidos por escrito	Edição de textos: Revisão e publicação	Tomar notas, copiar, elaborar textos escritos sobre textos orais	
Oralidade	Fluência expressiva? Interpretação poética ou teatral	Discurso direto e indireto	Conversar/ comentar	
Análise linguística	Repertórios lexicais/ análise semântica	Extrair de análise de textos de alunos categorias a se estudar	Dialetos socioletos idioletos	

A concepção de leitura acima exposta, dialeticamente calcada nos diferentes modelos de leitura brevemente explorados, quer se enquadrar numa visão interacionista. A leitura do mundo, na cultura do escrito, dá-se prioritariamente a partir de processos de exposição, contato, imersão, interações, práticas propostas, hábitos previstos em rotinas e gestos, que podem ser produzidos na escola, sob mediação planejada e com interações qualificadas de profissionais que pensam na formação de leitores como processos infinitos, de responsabilidade de todos e que pode sempre se iniciar, de qualquer ponto de partida em que se encontrem os aprendizes.

Exploraremos em seguida apenas algumas destas articulações ou imbricações entre os eixos, para exemplificar o trabalho com a língua escrita. Iniciaremos pela oralidade, eixo mais esquecido na escola e ao mesmo tempo inevitavelmente o que estará sempre presente em todas as situações de interações pela linguagem.

A Oralidade da Leitura

Fala 1 / Escrita 1 / Escrita 2 / Fala 2

O esquema acima, proposto por Mary Kato (1986), representa as relações entre oralidade e escrita de forma exemplar da *passagem* quando se aprende a ler. Passa-se a criar relações com o que se encontra por escrito na cultura. Fala 1/ Escrita 1. Abre-se, neste momento tão importante, a possibilidade de imersão em (novas) formas de se utilizar a linguagem, que se distinguem radicalmente das formas pelas quais esta se manifesta na oralidade.

Após esta descoberta, aparentemente tão profunda, inicia-se, ao mesmo tempo, uma investida no mundo da escrita, que é necessariamente ainda mais aprofundada, a atividade de ler ganhando desdobramentos funcionais e práticos. Escrita 1 / Escrita 2. Ao longo do ensino fundamental, o sujeito falante inscreve-se em novas formas de expressão oral. Escrita 2/Fala 2. Quem é alfabetizado e participa de práticas de letramento no mundo social em que vive terá marcas em sua oralidade (letrada) que serão evidentemente salientes, representando seus processos de leitura e conhecimento de mundo.

A oralidade é a forma de linguagem mais frequentemente empregada pelos falantes de uma língua, entretanto, seria aquela sobre a qual menos sabemos, menos temos conhecimentos. Estamos imersos nela e as formas de conceber as interações da escola permitem compreender sua importância de modos diferentes. O seu aspecto interacional é o mais evidente, meio pelo qual se tornam visíveis as relações entre os indivíduos. Podemos também destacar seu aspecto dialetal, que traz à tona a discussão sobre as variedades linguísticas e a torna ainda mais rica fonte de explorações de sentidos, nas falas dos alunos. Sua relação de constante influência e representação da escrita carrega também muitas possibilidades de aprofundamento.

A exploração de uma leitura em voz alta com entonações expressivas, que suponha o conhecimento do texto lido, a consequente coerência impressa na fluência expressa do leitor, é a indicação sugerida para o cruzamento entre leitura e oralidade.

Outro filão importante a ser explorado é a escrita da oralidade, que se torna relevante, especialmente quando se reproduzem diálogos orais por escrito. A consciência de possibilidades da passagem da oralidade à escrita se dá ao se aprender as convenções para fazê-lo: travessão, verbos discendi, dois pontos etc. Também abrem-se possibilidades ao se explorar os gêneros tipicamente em sua forma teatralizada ou

ritualizada, que deverão ter um apoio sobre roteiros e anotações que as orientem. Neste caso, o aprendizado de letramento se produz quando discursos institucionais são retratados, caracterizados, quiçá parodiados.

A atividade espontânea de comentários sobre o conteúdo apreendido, atividade *epilinguística* (GERALDI, 1991; ABAURRE et al., 1997), realizada prioritária e previamente por frequentes momentos de uso oral da língua na sala de aula, permite alcançar, pela prática constante e cotidiana (assim naturalizada), a dimensão intermediária entre o linguístico (a ser aprendido na prática) e o metalinguístico (a teoria sobre a prática). A (meta)linguagem espontânea dos discentes é o que se pode designar como o nível epilinguístico (GERALDI, 1991), atividade discursiva que representa preciosos fins didáticos, pois ela considera o nível de produção oral imprescindível para a produção de uma escrita autoral.

Os Espaços Discursivos na Escola

A partir dessas considerações, propomos a formulação de uma didática da língua escrita por cinco espaços discursivos. Passamos à explicação de cada um, resumidamente.

Considerar a voz do aluno implica na construção de uma postura discursiva na escola. Ter o que dizer, ter uma escuta na interlocução com seus pares e com o professor. Aprendem-se novos gêneros conversacionais na escola e os momentos adequados dos turnos de fala. Dar voz ao aluno no trabalho escolar integra o seu conhecimento de mundo, como margem de onde se deslançam aprendizagens de novas experiências de letramento. O aluno ocupa sua vez, expõe suas compreensões ou interpretações individuais, e ambas são consideradas na continuidade e no desenvolvimento dos processos.

Pela via da oralidade, as leituras sendo objeto de comentários que engendram movimentos epilinguísticos, o que o aluno sabe a respeito da língua (um saber intuitivo) é considerado válido e apreciado como interessante e útil.

O espaço da escrita espontânea tem o objetivo mais amplo de construção inicial de uma postura de escritor. Ensina-se, com essa priorização, que a prática da escrita deve passar por um momento de criação, de querer dizer, espontâneo: diante da folha em branco, cada um encontrará os próprios percursos singulares.

A espontaneidade significa que há razões para se escrever, calcadas experiências vividas coletivamente. O sujeito que escreve se expressa, pela ação de produzir

linguagem, diferentemente do que costuma ser designado na escola como escrita infantil. O aluno aprende, nesses momentos de escrita espontânea, a necessidade de se dizer por meio da escrita.

Na negociação de sentidos, a voz dos alunos é novamente ouvida, focalizada sobre textos produzidos na etapa anterior. Saberes linguísticos expressos nos textos iniciais surgem na materialidade textual dos escritores do coletivo do grupo e no espaço da sala de aula dá-se a sua exploração coletiva, por toda a turma simultaneamente, em pequenos grupos (de dois ou mais alunos), em torno dos textos. Colocam-se os textos na berlinda, no grande grupo, em duplas, trios ou outras possibilidades, reitera-se a necessidade de exploração da zona de desenvolvimento proximal proposta por Vygotsky. Os comentários acabam assumindo um vocabulário relacionado a categorias de análise da língua, cuja plasticidade é explorada, percebendo-se que as possibilidades de mudança. Aprende-se que os sentidos podem ser muitos, mas são sempre textuais (não necessariamente literais).

Rever o texto e sua refacção, depois da etapa precedente enseja a construção da postura de escritor, já começada. Os profissionais da escrita operam sobre o material escrito, efetuando diversas ações, tais como inserções, deslocamentos, substituições e apagamentos, entre outras. O ajuste dos sentidos opera-se sobre níveis de análise linguística, levantados na situação coletiva; porém, nessa etapa, o autor toma sua decisão individualmente e constrói seu estilo. Investe-se em uma forma final, em um projeto gráfico, surgindo preocupações sobre a letra, a ocupação do espaço da página, o título e as ilustrações.

Na publicação, a circulação do texto pronto deveria constar como horizonte de possibilidades durante todas as etapas anteriores de sua preparação, orientando os investimentos a serem feitos sobre os aspectos materiais do suporte do texto em prol de sua transformação em objeto de leitura e sua mais ajustada inscrição em instâncias de socialização ou em eventos de letramento.

A Língua e suas Articulações Infinitas

Esta proposta de produção e mediação dos espaços escolares de aprendizado da língua escrita tem sido apropriada de diferentes formas por professores que têm tido ocasião de conhecê-la. Encorajam-se a utilizar seus princípios como matriz de apresentação de suas práticas didáticas com a leitura e a escrita. Revelam que encon-

tram nestes, assim balizados, aproximações elucidativas de seu próprio fazer. Consideram por vezes que já fazem o que estes espaços traduziriam, servem-lhes de ilustração para suas ações. Outras vezes, permitem refletir sobre aspectos de suas práticas, que nunca antes haviam podido ser expressos, descritos ou narrados.

Os espaços são um roteiro, uma proposta, que pode e deve ser adaptado, flexibilizado, estendido, aprofundado, na medida de cada professor, de modo que estes profissionais encontrem nesta pauta uma abertura, não um fechamento, ao trabalho com a escrita.

Referências bibliográficas

- ABAURRE, M. B. et al. *Cenas de aquisição de escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino da língua*. São Paulo: Ed. 34, 2013.
- BATISTA, A. A. Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares. *Revista Contemporânea de Educação*, n. 12, p. 246-272, 2011.
- BUNZEN, C. dos S. Dinamicidade e eventos de letramento na sala de aula: reflexões sobre usos do caderno escolar. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL LETRAMENTO, CULTURA E ESCRITA, 5., 2014, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- CORREA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. >. Acesso em: 13 jun. 2018.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

Submissão: 24-04-2018

Aceite: 12-07-2018