ALFABETIZAÇÃO DIALÓGICA: tecendo saberes e vivências no CAp-UERJ

LILIANE CORREA NEVES MOURA[1]
https://orcid.org/0000-0000-0000-0000
lilianenevesmoura@gmail.com

JOSILENE DE SOUZA SANTOS[2]
https://orcid.org/0000-0002-6516-0334
jrastoldo@yahoo.com.br

RESUMO
Este artigo tem como objetivo apresentar aspectos de uma concepção de alfabetização como processo dialógico em práticas realizadas no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAp-UERJ. Os estudos teóricos que fundamentam essa reflexão e que contribuíram para a escrita deste artigo baseiam-se na concepção de linguagem e relação dialógica por Mikhail Bakhtin e companheiros do seu Círculo; com Paulo Freire no campo de compreensão de saberes em que os aprendizados se dão; e na prática da leitura e escrita como prática social por Judith Kalman. As reflexões e vivências no Instituto caminham na busca pela alfabetização constituída como um processo vivido por crianças em relação dialógica com enunciados orais e escritos no espaço/tempo da escola. Buscamos reafirmar como a escola é um lugar público de luta e direitos constituído por quem aprende, compreende e se relaciona com a palavra do outro, e que para além de métodos, alguns princípios são fundamentais. Nesse movimento trazemos a concepção de alfabetização que temos praticado junto com as crianças, reconhecendo suas potências e tecendo saberes e vivências a partir da escuta que nos move a cada dia no nosso fazer docente. Debruçaremos sobre alguns aspectos que permeiam a uma alfabetização pautada no diálogo sobre a língua e nos enfrentamentos necessários para que as aprendizagens ocorram de maneira contextualizada e dialógica.

Palavras-chave: Alfabetização dialógica. Práticas alfabetizadoras. Intencionalidade docente.

DIALOGICAL LITERACY: WEAVING KNOWLEDGE AND LIVED EXPERIENCES AT CAp-UERJ

ABSTRACT
This article aims to present aspects of a conception of literacy as a dialogical process, drawing on practices developed at the Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ, a public school in Rio de Janeiro that serves as both a teaching and research institution. The theoretical foundations of this reflection are based on Mikhail Bakhtin and his Circle's conception of language and dialogical relations; on Paulo Freire's pedagogy, which understands knowledge as something built through lived experiences; and on Judith Kalman's perspective of reading and writing as social practices. At the Institute, reflections and experiences move toward literacy understood as a process lived by children in dialogical relation with oral and written utterances within the everyday life of the school. We seek to

1 UERJ. Rio de Janeiro, RJ. Professora Adjunta no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.
2 UERJ. Rio de Janeiro, RJ. Professora Adjunta no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

reaffirm the school as a public space of democratic struggle and rights, built by those who learn, comprehend, and engage with the words of others, and to emphasize that, beyond methods, certain principles are essential. Within this movement, we present the conception of literacy we have been practicing with children: recognizing their potential, weaving knowledge and experiences collectively, and being guided by attentive listening that animates our daily teaching practice. We will examine some aspects that characterize a literacy grounded in dialogue about language and in the necessary struggles for learning to occur in a contextualized and dialogical way.

Keywords: Dialogical Literacy. Literacy Practices. Teaching Intentionality.

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo procuramos desenvolver aspectos que subsidiam uma concepção de alfabetização como processo dialógico. Nesta perspectiva trazemos algumas reflexões sobre os espaços/tempos construídos na escola para afirmar que uma alfabetização dialógica, ou seja, com práticas cotidianas de ensino/aprendizagem, aportadas na reflexão coletiva sobre a língua e as linguagens são um potente princípio ético, estético e epistemológico.

Como práticas escolares entendemos todas as propostas realizadas no ambiente da escola com intencionalidade pedagógica que estão dentro de um processo social, portanto permeadas de aspectos ideológicos. As abordagens, conscientemente ou não, refletem a maneira como a imagem do ser humano é percebida e afirmada pelas políticas públicas e pelas/pelos docentes. Percebemos que historicamente essas práticas vão se alterando e alternando de acordo com o contexto político e social vigente.

Em Bakhtin (2010), a imagem de ser humano não é a de um sujeito acabado e isolado, mas de um ser relacional, constituído no diálogo e na alteridade. *Em Para uma filosofia do ato responsável* (2010), ele afirma que o eu não se basta a si mesmo e só encontra completude na relação com o outro, pois é no olhar e na palavra alheia que nos reconhecemos e nos tornamos quem somos. Já em *Estética da criação verbal* (2011), Bakhtin destaca que o ser humano não possui um território interior soberano, estando sempre nas fronteiras, aberto ao mundo e atravessado pelas vozes dos outros. Essa abertura significa que o humano é inacabado, sempre em processo de vir-a-ser, como também aponta em *Problemas da poética de Dostoiévski* (2013), ao dizer que nenhuma palavra sobre o homem pode ser a última. Assim, a imagem bakhtiniana de ser humano é a de um sujeito dialógico, ético e histórico, que só se constitui na interação viva com os outros e na cultura.

2. A DIALOGICIDADE NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO

Os estudos sobre a alfabetização, empenhados por diferentes áreas do conhecimento, tais como a educação, psicologia, sociologia, neurociência, entre outros, têm nos apontado que não existem receitas baseadas em um único método para que haja sucesso no ensino da Língua Portuguesa. Diante dos estudos da filosofia da linguagem bakhtiniana somos impelidos a refletir como alguns princípios sobre o funcionamento das línguas e linguagens, como a dialogicidade, podem subsidiar as práticas escolares de alfabetização. Compreendendo que ambas se constituem a partir de enunciados e na interação social, defendemos que o diálogo sobre a própria língua seja o fundamento dessas práticas.

Com a Filosofia da Linguagem bakhtiniana, consideramos que a vida não existe fora do diálogo e que ele é primordial quando pensamos no ensino da língua, por isso requer a promoção intencional de espaços de compartilhamento onde as reflexões individuais, ao serem coletivizadas, virem material sobre o qual crianças e adultos possam se debruçar para construir conhecimentos na sala de aula. Um espaço/tempo pensado e planejado levando em consideração esse princípio exige que enfrentemos alguns paradigmas consolidados nos cotidianos escolares. Para contribuir neste debate sobre um tema tão caro social e politicamente, partimos da seguinte pergunta: Como o tempo e o espaço para a reflexão dialogada sobre a língua podem ser fortalecidos nos planejamentos e práticas cotidianas de turmas dos anos iniciais do ensino fundamental?

Neste caminho enunciativo partimos do seguinte pressuposto:

> A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. (Bakhtin, 2011, p. 348).

3. ALGUNS PRINCÍPIOS PARA UMA ALFABETIZAÇÃO DIALÓGICA

3.1 Reflexão coletiva sobre a língua

Bakhtin e o Círculo nos apontam princípios na e da linguagem necessários para que o processo de alfabetização seja contextualizado e principalmente, dialogicamente construído. O trecho acima nos ajuda a olhar esse processo e perceber como é necessário afirmar nos cotidianos escolares que a vida humana não existe fora do diálogo e que o ser humano está sempre buscando formas de se relacionar com os enunciados que encontra. Logo, propor espaços e tempos para que o diálogo sobre a língua escrita seja permanente no ambiente escolar colabora para ampliação da inserção daqueles que são silenciados

socialmente e que geralmente estão nas salas de aula das escolas públicas. Defender uma alfabetização dialógica é considerar que todos estão nesse grande diálogo que é a vida e refletindo sobre ela. A escola, lugar público e de direitos, deve se constituir como espaço e tempo de escuta para todos.

Não tem nada na vida que não seja dialógico, por vezes encontramos pesquisas que buscam perceber se há diálogo em um conteúdo ou prática, mas isso é um contrasenso, pois tudo na vida está em diálogo com o presente, o passado e o futuro. Não há como não responder aos enunciados dos outros que encontramos na vida. Mesmo quando não há resposta há diálogo, pois é feita uma escolha ao enunciar com o silêncio. Com o círculo de Bakhtin percebemos que até o nosso nome é dado pelo outro, ou seja, já nascemos respondendo a um enunciado alheio.

Esses apontamentos nos ajudam a afirmar que as práticas escolares de alfabetização podem e devem observar a perspectiva dialógica da vida humana e que estão nos processos de desenvolvimento e, portanto, de aprendizagem da própria língua. Percebemos que há princípios neste processo de aprendizagem que podem fazer com que seja mais significativo e potente para quem o está vivendo, e o espaço para o diálogo e reflexão coletiva é um deles, considerando que a alfabetização é um processo de cada um vivido na relação com o outro.

3.2 O diálogo

A concepção de diálogo é abordada por diversos estudiosos, nós, porém, buscamos os aportes teóricos na Filosofia da Linguagem Bakhtiniana. Penetramos nesta filosofia para compreender o mundo e criar nele. É com ela que olhamos o mundo e construímos práticas alfabetizadoras no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

O diálogo, inerente à vida humana, está em todas as interações sociais, por isso, defendemos a sua presença nos processos de aprendizagem. No cotidiano escolar já está nos bilhetinhos por baixo da mesa, nos olhares, nas percepções cochichadas; ou seja, na busca por diversas estratégias para interagir com o outro.

> Os elementos da expressão (o corpo não como materialidade morta, o rosto, os olhos, etc.); neles se cruzam e se combinam duas consciências (a do eu e a do outro); aqui existo para o outro com o auxílio do outro. (Bakhtin, 2011, p. 394).

O ser humano necessita do diálogo e da interação social para sobreviver, e por isso é importante que tenhamos intencionalidade na ampliação dele em nossas práticas

pedagógicas. Observar o ambiente, planejar e lidar com os diálogos inesperados, é construir amorosamente com o outro a sua alfabetização.

3.3 A intencionalidade docente para a ampliação do diálogo

A intencionalidade docente que aqui trazemos aponta para uma perspectiva epistemológica diferente da que centra os processos de alfabetização no silêncio, individuação da aprendizagem e a realização de atividades baseadas em métodos que indicam caminhos únicos e fora do contexto enunciativo dialógico nas linguagens. Por enunciados compreendemos como toda manifestação humana em uma linguagem com um contexto valorativo; enunciamos para alguém, em algum lugar e em um gênero específico. Uma alfabetização descontextualizada e silenciosa requer um esforço contrário ao que a própria língua é, fazendo assim, com que o ensino sobre ela seja contrário à forma como ela se constitui.

Volochínov (2009, p.97) diz: “A pura “sinalidade” não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto”. E o contexto é sempre dialógico.

Portanto, assim como o silenciamento nos tempos e espaços escolares, a descontextualização dos enunciados propostos para que as crianças dialoguem pouco contribuem no seu processo de alfabetização.

> Assim, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística. (Volochínov, 2014, p. 98).

3.4 A escuta

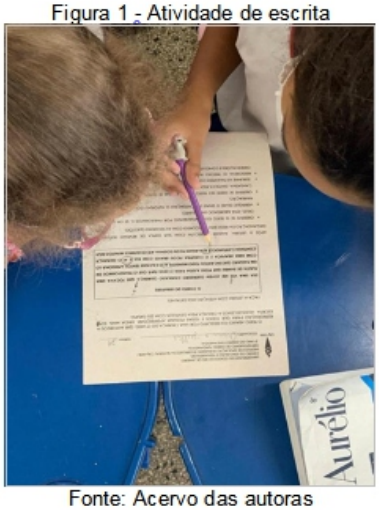
A escuta é um dos elementos constituintes da relação entre aqueles que enunciam. Fazer dela um princípio na prática alfabetizadora é uma escolha do fazer docente. Por meio deste movimento de atentar para o que o outro enuncia com o seu corpo, conseguimos observar os seus conhecimentos, provocações e interesses como produtores de conhecimento nas diferentes linguagens. Desse modo, reconhecemos o discurso do outro e reforçamos que o ato de escuta é fundamental para estabelecermos uma relação de confiança com e entre as crianças.

Esse encontro com a palavra do outro que se estabelece em sala de aula, pode ser designado como o encontro com o outro, com a escuta do outro, o diálogo de narrativas em que as compreensões de mundo são compartilhadas e vivenciadas. Assim, ao convidarmos, por exemplo, uma criança para ir ao quadro refletir sobre a escrita do colega, ela se depara com o pensamento do outro e o diálogo sobre a própria língua acontece. A materialidade do discurso de alguém próximo, é respondida, explicada, escutada e novos sentidos são construídos para ambos os que vivem esse momento.

Os enunciados provocam e evocam muitos pensamentos entre as crianças quando estão coletivamente tentando ler o que outra criança escreveu. As hipóteses de escrita borbulham ao lerem os registros de seus pares e novos conhecimentos sobre a Língua nascem a partir desta interação. Nesse caminho, Miotello (2013) nos aponta que a escrita é um espaço de diálogo e da construção de sentido a partir do olhar do outro. As múltiplas vozes são acionadas e a construção de conhecimento se estabelece ao passo que os estudantes registram suas hipóteses de escrita e escutam o que os colegas entendem de seus escritos. O discurso se torna concreto na relação social; e proporcionar esses espaços e tempos para se enunciar sobre a aprendizagem da própria língua permite a ampliação do repertório e das reflexões que são realizadas.

Não há passividade na aprendizagem, ela é sempre ativa. Na possibilidade de inferência, em dupla, de um texto produzido por outro estudante da turma colocamos em movimento os saberes sobre a própria língua que os revisores têm, produzindo um olhar crítico sobre a sua própria escrita.

Figura 1 - Atividade de escrita



Fonte: Acervo das autoras

Ao organizar textos da cultura popular ou revisar a escrita de outra criança, os estudantes discutem aspectos relacionados à língua escrita.

Figura 2 - Jogo de Palavras

Fonte: Acervo das autoras

Todo falante é um respondente. Ele está, cedo ou tarde, respondendo a um enunciado. Por isso, a escuta sobre as questões relacionadas à aprendizagem da língua não deve ser apenas a da professora/professor. É possível ter intencionalidade na vivência do ambiente para que ele seja propício às escutas das próprias crianças em suas reflexões sobre a língua escrita.

4. PRÁTICAS ALFABETIZADORAS EM CONTEXTO DIALÓGICO

Cada pessoa que enuncia nosso nome traz consigo um sentido, um contexto valorativo que é próprio da relação que nós temos; afirmando assim como a língua é contextualizada e valorada na relação humana. Quando o ensino da língua se torna algo tão escolarizado e descontextualizado torna o seu acesso difícil, pois como seres humanos que vivem em diálogo, pela linguagem, sempre procuraremos os sentidos e a contextualização daquele enunciado.

O movimento em nossa prática alfabetizadora é o de pensar nas possibilidades dos encontros dialógicos entre os estudantes para que construam, em relação com o outro, respostas e sentidos acerca da leitura e da escrita. Compreendemos que ao longo da vida escolar a palavra do outro nos alarga e cada enunciado é atravessado pela produção de sentido de cada um/uma, e essa ação acontece com a participação dos interlocutores - professores e estudantes sendo a escola um lugar privilegiado para a nossa ação responsiva a partir do nosso olhar observador que vê cada estudante como um sujeito criador na cultura.

Considerando a dialogia da vida, é importante que as propostas de alfabetização levem em consideração essa cadeia enunciativa.

Práticas sociais de leitura dentro da escola precisam responder às perguntas: O que leio? Para que aprendo a ler? Com quem leio? Em quais situações leio?

Figura 3 - Práticas de leitura

Fonte: Acervo das autoras

E na escrita: Quando escrevo? Porque escrevo? Pra quem escrevo?

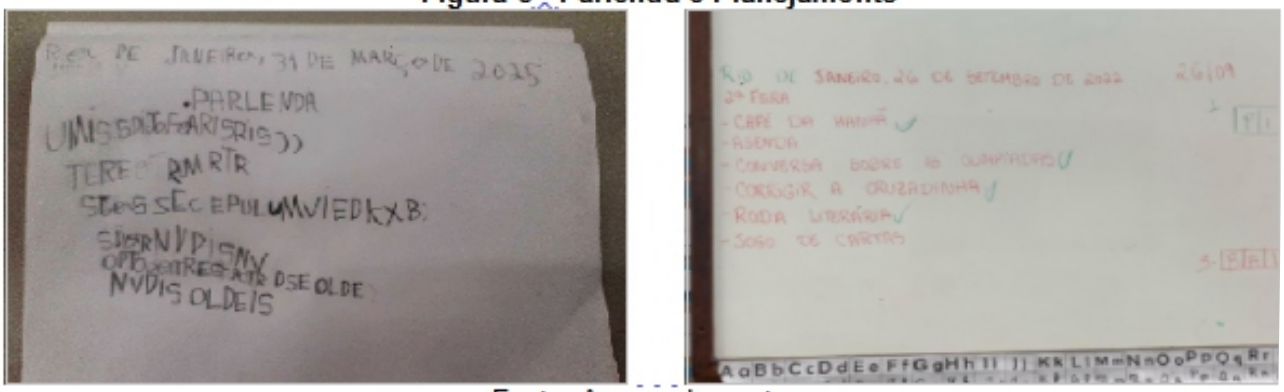
Figura 4 - Práticas de escrita

Fonte: Acervo das autoras

Quando trabalhamos com a parlenda “Um, dois, feijão com arroz. Três, quatro, tenho um prato. Cinco, seis, pulo uma vez. Sete, oito, como biscoito. Nove, dez, olho nos pés”; observamos que a criança faz a escrita do texto de memória sozinha e ao dialogar em alguns momentos sobre as dúvidas coloca em movimento os princípios que elencamos assim: a

intencionalidade docente ao propor a atividade, a escuta, o diálogo e a reflexão coletiva sobre a língua. Apesar do resultado final de sua escrita não se enquadrar na forma convencional da Língua Portuguesa, ele apresenta um número significativo de conhecimentos acerca da linguagem que só puderam ser percebidos porque havia essa intenção na prática docente. Ela reconhece as letras iniciais da parlenda, a utilização das letras R/I que correspondem ao som da palavra “arrois”/arroz, a vírgula como elemento de estruturação do texto e outras letras que se aproximam do som reconhecido na formação das palavras.

Figura 5 - Parlenda e Planejamento



Fonte; Acervo das autoras

Muitas questões emergem quando se reflete sobre a alfabetização. No entanto, a nossa compreensão está pautada na leitura para além da decodificação do código escrito e no de texto como enunciado estruturado de uma prática social. No sentido freireano, constituem-se como práticas relevantes para a formação de leitores e escritores que pensam o mundo dialogicamente e interagindo com o outro.

5. UM AMBIENTE QUE PRIVILEGIA A DIALOGICIDADE

O ser humano vive o espaço e o tempo de maneira valorada. Não há neutralidade na maneira que organizamos o espaço e o tempo escolar e nem na compreensão que as crianças têm deles. Ao falarmos do ambiente alfabetizador consideramos que ele representa uma construção coletiva com os/as estudantes.

A organização do espaço escolar impacta na produção de saberes por ser o abrigo diário frequentado pelos docentes e crianças e necessita ser pensado valoradamente em parceria para que haja sentimento de

pertencimento, representatividade e autoria.

As produções desconexas e sem a participação dos estudantes se tornam meros "enfeites" vazios de sentido e que não contam as histórias vivenciadas, as aprendizagens, descobertas, desafios, conquistas e não servem para consultas quando necessitam ou tem dúvidas. Desse modo, é essencial que o ambiente alfabetizador seja capaz de apresentar o que os estudantes criaram coletivamente com os seus pares e também, as suas produções individuais.

Em nossa prática pedagógica cotidiana buscamos organizar a sala de aula com as crianças de modo que ela seja vista com afeto e que crie laços e memórias de que tudo foi feito por cada uma, do seu jeito e a partir de seus interesses. Não nos preocupamos com a "perfeição" dos textos e ilustrações dispostos no espaço. Entendemos que a busca por essa utopia padroniza e impede que a autoria se revele nos detalhes de forma poética, ética, estética e valorada.

Defendemos que a sala de aula é o espaço da criação, da beleza dos fazeres de cada um e do aprendizado da leitura e da escrita. O ato de ler e escrever se torna mais prazeroso quando o ambiente é pensado e preparado coletivamente para tal finalidade. A alfabetização está relacionada com o meio em que se vive, no espaço escolar, em casa, no mundo. Por que não a tornar mais afetuosa, real e significativa? O nosso olhar amoroso, no sentido bakhtiniano da responsabilidade ética, é a maneira como entendemos as formas de ser e estar com as crianças para se encantarem pelo lugar onde estudam e aprendem. O lugar onde elas leem a palavramundo como nos ensina Freire. Que não se limita na decodificação do código escrito, pois ele é restrito e não dá conta da leitura de mundo da criança que antecede o aprendizado sistemático da leitura e da escrita.

A prática de leitura e escrita em um ambiente alfabetizador exige reflexões coletivas entre as crianças que constroem sentidos e se tornam "usuárias da linguagem escrita", como aponta Teberosky e Colomer (2003). A disponibilidade física dos materiais de leitura não garante o acesso às experiências e trocas entre os estudantes, é preciso, como afirma Kalman (2001, p. 25) que haja intencionalidade pedagógica para que os seus estudantes interajam com eles.

O que nos interessa, especialmente, é problematizar que as experiências e vivências em um ambiente alfabetizador também dizem sobre a sua relação com ele, já que leitura e escrita, apesar de serem práticas sociais distintas, se complementam.

6. UM DIÁLOGO CONSTANTE

Quando nos propomos a apresentar em breves linhas alguns princípios para uma alfabetização dialógica partimos do concreto, da vida cotidiana no CAp-UERJ. Nosso interesse foi tentar contribuir com reflexões que compreendam a escola como um lugar privilegiado para acessar a leitura e escrita, que não é visto como o único, mas de suma importância. Os espaços para o aprender a ler e escrever estão no cotidiano, nas práticas sociais e nas atividades comunicativas e por isso a escola não pode se limitar a práticas escolarizadas que não dão conta da dialogicidade que existe no aprender as línguas e linguagens. Há um discurso que privilegia o silêncio e a individualidade, descaracterizando assim, os saberes produzidos na prática social, na interação entre as crianças e no processo de imaginação, fundamental para a sua formação como leitoras e escritoras.

Por isso, essa contrapalavra colocada aqui buscou ser um ponto de atenção para o diálogo responsivo sobre a escola como lugar público e de luta por direitos, no qual as crianças a palavra e suas reflexões sobre ela são muito importantes na construção de significados. A defesa por uma instituição pública, gratuita e de qualidade está alicerçada em seu papel relevante na formação de leitores e escritores em uma perspectiva dialógica, isto é, na constituição de saberes em coletividade para vislumbrar sua natureza libertária. Um espaço/tempo em que os enunciados se toquem e se alterem sem a hierarquização que valoriza uns em detrimento de outros.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução: Paulo Bezerra, 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** Tradução: Michel Latud& Yara Viara. São Paulo: Ed. Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável.** Tradução: Valdemir Miotello & Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski.** Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

KALMAN, Judith. **Saber lo que es la letra**: **vías de acceso a la cultura escrita por un grupo de mujeres de Mixquic.** Prêmio Internacional a la Investigación sobre Cultura Escrita, UNESCO, 2001-2002.

MIOTELLO, Valdemir. **Um ser reflexivo e falante. Refletindo com Bakhtin e construindo uma leitura de vozes.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever – Uma proposta construtivista.** Porto Alegre, ArtMed: 2003.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin) **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.