

A CRIANÇA EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: QUANDO A CRIANÇA TEORIZA A VIDA VIVIDA PELA LINGUAGEM

EL NIÑO EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN: CUANDO EL NIÑO TEORIZA LA VIDA
VIVIDA A TRAVÉS DEL LENGUAJE

THE CHILD IN THE LITERACY PROCESS: WHEN THE CHILD THEORIZES LIFE LIVED
THROUGH LANGUAGE

Nelita Bortolotto*

Fabiana Giovani**

Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: Neste trabalho pontuamos implicações do mundo da vida (atos cotidianos) e da cultura (práticas sociais) pela perspectiva da criança na altura de experiências discursivas, ao abraçar instâncias formais de ensino. A abordagem dialógica da linguagem de que trata Bakhtin e seu Círculo são referências para as reflexões aqui movimentadas, abrindo vias à escuta da voz da criança, no que esta tem a dizer – e diz. O paradigma indiciário de Ginzburg foi base à busca de possíveis vestígios à produção de sentidos. Analisa-se, particularmente, a vivência de Lucca quando desafiado à escrita de poema, conhecimento mobilizado na esfera escolar e fora dela. Ao ver-se diante de embate de vozes (sua professora, sua mãe-pesquisadora, autores de livros (escrita), narrativas orais), o alfabetizando se posiciona discursivamente diante do outro pela memória da vida vivida no grande tempo, teoriza sobre o gênero em aprendizagem, seguindo e revertendo regras pelo critério da sua compreensão criadora da relação dialógica. Ainda, vai além, pela fantasia, humaniza o ato de conviver.

* Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/CED/UFSC). Pós-doutorado pelo Instituto de Estudos da Linguagem (UNICAMP/Campinas/São Paulo). Líder do Grupo de Pesquisa Alfabetização e Ensino de Português (CNPq); Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa – NEPALP/CED/UFSC. E-mail: nelbortolotto@gmail.com.

** Professora do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Líder do Grupo de estudos bakhtinianos do Pampa (GEBAP); pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa (NEPALP), do Núcleo de estudos em Linguística Aplicada (NELA) e do Grupo de estudos de alfabetização (GRUPA). E-mail: fabiana.giovani@ufsc.br.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Criança. Escrita. Gênero do discurso. Círculo de Bakhtin.

RESUMEN: En este trabajo apuntamos implicaciones del mundo de la vida (actos cotidianos) y de la cultura (prácticas sociales) desde la perspectiva del niño en el momento de las experiencias discursivas, al abrazar las instancias formales de enseñanza. El abordaje dialógico del lenguaje tratado por Bajtín y su Círculo son referentes para las reflexiones discutidas aquí, abriendo caminos para escuchar la voz del niño, en lo que tiene que decir y dice. El paradigma evidencial de Ginzburg fue la base para la búsqueda de posibles huellas de la producción de significados. En particular, se analiza la experiencia de Lucca cuando es desafiado a escribir un poema, movilizando saberes en el ámbito escolar y fuera de él. Ante un choque de voces (su maestra, su madre-investigadora, autores de libros (escritura), narraciones orales), el alfabetizador se posiciona discursivamente frente al otro y a través del recuerdo de la vida vivida en gran tiempo, teoriza sobre el aprendizaje del género, siguiendo e invirtiendo las reglas por el criterio de su comprensión creadora de la relación dialógica ya través de la fantasía, humaniza el acto de convivencia.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización. Niño. escrita. Género del discurso. Círculo de Bajtín

ABSTRACT: In this study, we point out implications of the world of life (daily acts) and culture (social practices) from the perspective of the child at the time of discursive experiences, when he is embracing formal teaching instances. The dialogical approach to language dealt with by Bakhtin and his Circle are references for the reflections discussed here, opening ways to listen to the child's voice, in what it has to say – and does say. Ginzburg's evidential paradigm was the basis for the search for possible traces of the production of meanings. It is analyzed, in particular, Lucca's experience when challenged to write a poem, and the knowledge mobilized in the school sphere and outside it. When faced with a clash of voices (his teacher, his mother-researcher, authors of books (writing), oral narratives), the literacy student positions himself discursively in front of the other and through the memory of a life lived in a great time, theorizes about the learning genres, following and reversing rules by the criterion of its creative understanding of the dialogic relationship and through fantasy, humanizes the act of living together

KEYWORDS: Literacy. Kid. writing. Speech genre. Bakhtin Circle

investígio

olfato ou fato

um cheiro falso

a brisa traz

um brilho antigo

brinca comigo

de anos atrás

1988

(na passagem da constelação Alice, Leminski)

1 UM PONTO DE PARTIDA - ESQUADRINHANDO O CONHECIDO

Há uma máxima que circula no âmbito da cultura em geral de que “só se aprende a fazer algo fazendo”. Uma máxima, bem o sabemos, defendida por número expressivo de pesquisadores do campo da linguagem. Arriscamos dizer que tal máxima pode até ser plausível a certas funções humanas, o que não nos desobriga, como partícipes desse campo de conhecimento, o da linguagem, de rastreamos em tal máxima o sentido atribuído a conceitos relevantes como de aprendizagem e de atividade incorporados à máxima, se a intenção é afirmar tal enunciado.

De sua parte, Geraldi, teórico da linguagem, publica na década de 1980, o texto intitulado *Aprende-se a escrever, escrevendo* no qual afiança tal máxima ao reforçar seu sentido quando a aprendizagem diz respeito ao ato da escrita. Para o autor a boa expressão escrita

não é devida ao conhecimento da teoria sobre a língua (sua gramaticalização; sua metalinguagem) e sim à vivência da escrita “para aprender a escrever é preciso escrever” (GERALDI, 1985, p. 30). A posição de Geraldi diante da máxima, neste texto datado, nos é virtuosa por dois aspectos: para pensarmos sobre o ensino da escrita e para pensarmos sobre a aprendizagem de estudantes no ambiente institucional, assim como o que entrecruza fronteiras, contemplando ambos os eventos em entradas cronotópicas. Se, por um lado, essa reflexão é imprescindível quando reportada à escola em todo o período da educação básica, por outro, na fase de alfabetização¹ este tema alcança relevância em maior grau.

Acima, nos referimos ao texto de Geraldi como um texto datado e tem sua motivação. Especialmente no final da década de 1970 e início da década de 1980 – perdurando até os dias de hoje –, no âmbito do domínio de conhecimentos teóricos e metodológicos sobre o ensino e a aprendizagem da escrita, começam a ganhar expressiva repercussão teorias filosóficas e linguísticas sobre linguagem que impelem outro olhar para o objeto do ensino e respectiva metodologia, mas acima de tudo, aos sujeitos ali envolvidos, o estudante e o professor. Um desses cenários, de fato, foi a virada conceitual advinda do conjunto de obras de Bakhtin e Círculo² que toma a linguagem como produção humana social dialógica, histórica e ideológica, como processo de interação verbal, com absorvência, inclusive, em documentos oficiais orientadores de políticas educacionais³ em nosso país.

Quando houve esse movimento de virada de concepção de linguagem e pedagogia da língua portuguesa, estendida, diga-se, aos mais diferentes níveis da educação básica, incluindo o universitário, foram muitos os teóricos brasileiros que afiançaram a linguagem como dialógica, como ato de (inter)ação⁴. O legado da dialogicidade da linguagem humana (Círculo de Bakhtin) no campo educacional – o voltar-se para a relação eu e o outro, distanciando-se de concepções de língua como sistema abstrato ou instrumento de comunicação –, posiciona o entendimento desse fenômeno humano como acontecimento social de encontro de vozes valoradas axiologicamente (heteroglossia; multiplicidade de vozes sociais), o encontro entre a minha palavra e a do outro como condição de vida da linguagem, não subtraídas da inerente base axiológica⁵ de interactantes. Voltar-se para o evento da linguagem como palavra minha que requer a palavra do outro é afirmar a humanidade do ser social (ser com o outro); é conceber o mundo não cindido, mas amalgamado em seus campos da vida hodierna, da arte e cognição (conhecimento) na unidade da responsabilidade de ser, social. Nas palavras de Bakhtin (2010, p. 58) “O mundo como conteúdo do pensamento científico é um mundo particular, autônomo, mas não separado, e sim integrado no evento singular e único do existir através de uma consciência responsável em um ato-ação real”.

Em vista do dito, como, então, poderíamos pensar o ato da aprendizagem da escrita de crianças em processo de alfabetização, quando buscam escrever seus textos, sua palavra, nesse universo de encontros com a palavra outra, na instituição escola e fora dela? De que aprender a “*escrever, escrevendo*” se fala aqui?

Na rota da interpretação dialógica (Bakhtin e Círculo) recortaremos do mundo da vida e da cultura escolar elementos urdidos em um evento discursivo de escrita de Lucca, estudante de sete anos que se encontra em fase de alfabetização em escola pública federal, na modalidade de ensino remoto⁶, portanto em início de relação com ensino institucionalizado da escrita. Com respaldo da teoria do dialogismo do Círculo de Bakhtin perseguimos vestígios desse evento singular.

¹ No Brasil, como preconizam documentos oficiais do Ministério da Educação, o período de alfabetização engloba os três primeiros anos do ensino fundamental.

² Círculo de Bakhtin, assim nominado, reporta-se a grupo de pensadores russos de diferentes campos do conhecimento (filósofos, linguistas, músicos etc.) que se reuniam em encontros rotineiros para debate de temas de interesse comum.

³ Por exemplo, Parâmetros Curriculares Nacionais; Propostas Curriculares Estaduais, Municipais etc.

⁴ Apresentamos algumas referências bibliográficas resultantes desse movimento, mas arriscando, por certo, de deixar de mencionar pessoas com papel de igual importância: Geraldi (1985, 1996, 1991), SILVA *et al.* (1986); GNERRE (1985); SOARES (1997 [1986]); FRANCHI (1985); FRANCHI (1992); ILARI (1985); POSSENTI (1996) PÉCORRA (1983), entre outros, como alertamos.

⁵ Viver é posicionar-se axiologicamente; é posicionar-se em relação a valores (BAKHTIN, 2003).

⁶ Trata-se de 2021, ano marcado pela pandemia da Covid-19.

2 MUNDO DA VIDA, MUNDO DA CULTURA – TENSÃO BEM-VINDA?

Talvez seja oportuno reforçar que ainda hoje, em muitas escolas do país, encontramos eventos em que não se produz textos pelos quais o sujeito possa se comprometer com a sua palavra. As propostas de escrita acabam correspondendo muito mais a um simulacro desse ato, impulsionando o exercício enganoso do que é o real do acontecimento social dessa prática humana. Um esforço docente enviesado pela crença de que a imitação, a cópia por si só do dizer do outro (no caso o professor) poderia sustentar o acesso ao conhecimento da escrita em sua complexidade. Uma espécie de “escrita-treino” que forneceria ao estudante certo arcabouço estrutural a ser preenchido com enunciados preestabelecidos, circunscritos ao circuito de falas desencadeadas, em sala de aula, com fim escolar. Um falso ideal de procedimento com vistas ao uso social futuro.

Como atesta Bortolotto (2001) em pesquisa realizada em classes de alfabetização, uma espécie de arquétipo é disponibilizado à criança para torná-la capaz unicamente de reproduzir algo semelhante ao visto, ao exercitado em escritas exemplares (simulacro). Contudo, o que é desencadeado leva ao malogro desse propósito professoral se o mesmo visava alinhar-se à finalidade da vivência da criança com o ato social, cultural de escritas com sentido. Um ideal equivocadamente de que este procedimento é preparação para uso da escrita no futuro, acaba por obstaculizar a fortuna que corresponde o fomento ao encontro das diferentes vozes (heteroglossia) que poderiam circular no espaço de ensino e da aprendizagem da escrita.

O que arroga-se à compreensão da linguagem como dialógica (relação eu-outro) vai, portanto, à contramão desse perseverado postulado da escrita “enformada” legitimada por alguns tantos docentes, dado o requisito ao ato da escrita ser justamente encontro dialógico, encontro de diferentes vozes sociais. Como acautela-nos Bakhtin (2003) um texto implica minimamente dois sujeitos, duas consciências: um produtor e o seu “outro” considerando que ambos estão mergulhados na corrente de interação verbal e que agem sobre o mundo em que vivem, agem com os já ditos (o dado), mas também produzindo compreensões e ações outras, (re)criando (o novo) de modo singular, a partir do lugar social único que ocupam. Ademais, como indica Bakhtin (2003, p. 410), “[...] não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites)”.

Por esse ângulo, entrar no mundo da escrita é urdir vozes, é ter em conta configurações da alteridade (relação eu-outro) instituídas pela palavra. São vozes a serem postas em diálogo, vozes que compelem disposição à escuta, isto é, à escuta interessada, não indiferente. O sujeito que escreve não entra nesse espaço, muda, mas na sua singularidade, na sua alteridade como outro do outro, inscreve – como ser no mundo –, sua palavra ou contrapalavra, sem escapatórias. Dizer é, portanto, dizer com o outro, é embate de pontos de vista. Neste espaço dialógico, espaço de expressão de múltiplas semioses o homem se humaniza, posto que é na relação com o outro que nos humanizamos. Igualmente, nesta ambiência, enunciados (verbais ou não verbais) são irrigados pelas águas torrentes da cadeia discursiva humana. Nesse sentido, como argumenta Giovani (2019, p. 8), o fundamental na alfabetização é realizar um trabalho pautado no texto. Leitura e escrita. E essa prática deve ser efetiva desde a entrada das crianças na sala de alfabetização. O fato de a mesma não escrever convencionalmente não pode ser impedimento para essa prática.

Esse posicionamento roga a compreensão do campo da cultura humana, da cognição (conhecimento), como da vida (cotidiana), onde a heteroglossia tem seu berço, onde textos absorvem diferentes tonalidades verbo-axiológicas contactando com outros textos e contextos, ou seja, no ponto de contato dialógico entre si e na possibilidade da abertura à produção de sentidos outros. Nas palavras de Bakhtin (2017, p. 67) “[...] só no ponto de contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, fazendo dado texto comungar no diálogo”. Mas o autor vai além, ressalva que cada palavra (cada signo) do texto leva também para além dos seus limites. Isso é interpretar. Porque interpretar, resguarda Bakhtin, é correlacionar textos (BAKHTIN, 2017), é pôr textos em diálogo, conjuntura que nomina de cotejamento. Cotejar seria, então, compreender um texto pondo-o em relação com outros textos, pondo-o em novo contexto (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro, por exemplo). Em suma, o cotejo é, pois, ato de interpretação, ato de criação.

Ajustado ao que Bakhtin aponta, Miotello (2017, p. 96) pormenoriza o entendimento do teórico russo ao alegar que cotejar “[...] é produzir uma unidade de duas vidas diferentes, no ato responsável”. Diz ainda que ali estaria residindo “[...] o eixo fundamental da possibilidade de cotejo. Ser uma existência única, diferente, mas não-indiferente. A existência única não é construção própria, mas

é concessão do outro”. Barenco (2017, p. 85), de seu lado, expõe que “[...] assumir um trabalho de criação de planos discursivos, onde as vozes se encontrem e dialoguem, eclodindo sentidos novos e renovados”, é justamente a quimera de palavras, o abrir mão da primeira e da última palavra para a livre palavra entre eu e o outro.

No caso do ensino institucionalizado vimos passando por ondas teóricas sobre a compreensão desse fenômeno que é a linguagem humana⁷, com conseqüências no ato pedagógico do ensino da escrita de crianças em processo de alfabetização, resultando, em muito, escritas vazias de sentido, porque isoladas da vivência escolar, do ir além do limiar da forma do material, da língua em sua imanência. Um desencontro, ratificamos, entre a vivência social da escrita e o que se privilegia como ensino institucionalizado da mesma. Ao fim e ao cabo, como aponta-nos Bakhtin (2017, p. 181) “[...] nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana”. Dito isto, então, interesse e cuidado ao que é voz da criança, ou seja, ao que a criança tem a dizer e diz, não é trivial no ato magisterial, se o propósito é o ensino da escrita. A escuta implicada, frente a este público ávido de experiências discursivas, de participação nos campos da vida e da cultura, é condição de responsabilidade sem alibis aos que a esse público abraçam a tarefa de ser a esfera escolar, não fechada à vida, ao ato de viver à vista da alteridade.

É levando em consideração a arquitetônica bakhtiniana eu-outro – que se embriaga da vida social, histórica e ideológica do ser social –, que o direito à palavra proferida pelas crianças em processo de aprendizagem da língua escrita, desamarra-se de um entendimento estreito de “direito à palavra”, como, em muitas circunstâncias, é entendido como “dar a voz ao outro”. Não há nada a ser “dado a alguém”. O real liame entre eu e o outro implica diálogo, implica dizeres em relação, em tensão, em embate; implica conquista mútua estabelecida por parte de ambos os polos discursivos porque há a mútua escuta interessada. Isso pelo motivo de o centro valorativo dessa arquitetônica, eu-outro, ser o ser humano como “uma realidade concreta amorosamente afirmada” (BAKHTIN, 2010, p. 127). A escuta interessada projeta-se, dessa forma, em ato de escuta amorosa. Enuncia Bakhtin:

[...] somente uma atenção amorosamente interessada, pode desenvolver uma força muito intensa para abraçar e manter a diversidade concreta do existir, sem empobrecê-lo e sem esquematizá-lo. Uma reação indiferente ou hostil é sempre uma reação que empobrece e desintegra o objeto: passa longe do objeto em toda a sua diversidade, o ignora e o supera.

[...]

O desamor e a indiferença nunca geram forças suficientes para nos deter e nos demorarmos sobre o objeto, de modo que fique fixado e esculpido cada mínimo detalhe e cada particularidade sua. Somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem ama é possível a plenitude da diversidade. (BAKHTIN, (2010, p. 128-129)

No encontro da criança com a escrita, encontro de palavras e contrapalavras o que ensina a criança marcada pelas experiências sociais partilhadas em seu contexto imediato ou amplo?

3 CORRIMÃO QUE LEVA À ANÁLISE

Com respaldo, por um lado, da teoria do dialogismo do Círculo de Bakhtin e, de outro, do paradigma indiciário de Ginzburg (1989), seguiremos vestígios, rastros ou sinais que apontem para a singularidade da escrita e produção de sentidos de uma criança em início de relação com este conhecimento, nesse seu caminho em que se investe do alheio e do que lhe é próprio no evento da experiência com a linguagem verbal escrita. Isto porque a produção de textos escritos por sujeitos iniciantes pode e deve ser considerada um mergulho na corrente verbal, cotejando textos e contextos passados, do presente e futuro, de modo singular.

Geraldi (2012) reconhece a metodologia de pesquisa pelo prisma do paradigma indiciário de Ginzburg (1989) como coerente à concepção de ciências humanas de Bakhtin, considerando ser ela modo de aproximação ao objeto pensante e falante, o homem

⁷ Além da linguagem compreendida como forma de ação e inter(ação) que fundamenta a nossa reflexão, destacamos a linguagem como expressão do pensamento e a linguagem enquanto instrumento de comunicação.

social. Trata-se de considerar os indícios, os sinais deixados pelo sujeito (em nosso caso, na escrita textual) para formular, através de um raciocínio abduutivo, hipóteses com as quais se constroem sentidos provisórios. Nas palavras do autor,

A hipótese formulada permite encontrar outros indícios (no mesmo texto ou em outros textos correlatos) com que se confirma o sentido provisório construído ou se abandona este sentido por outro mais adequado agora baseado nos novos indícios que darão ao primeiro indício também outro sentido. Agindo assim sucessivamente, como um detetive, chega-se a um sentido construído com base em argumentos coerentes e consistentes. (GERALDI, 2012, p. 35)

Face do exposto, buscaremos interpretar sentidos contidos em um evento de escrita de um alfabetizando que cursa o segundo ano do ensino fundamental no período de pandemia, no qual as aulas se desenvolvem em ensino remoto, rastreando pistas e/ou sinais possíveis de serem revestidos de novos sentidos no palco dialógico dos encontros de valores de círculos sociais da esfera íntima ou pública, os quais potencializam ou constroem a relação da criança com seus escritos em aprendizagem.

Indo para a descrição do evento relativo à produção da escrita a ser analisada, é importante contextualizar as circunstâncias em que a criança elabora o texto sobre o qual iremos desencadear posições interpretativas.

A professora, no período da aula on-line (atividade síncrona), estava trabalhando o texto de caráter informativo. A temática dos textos selecionados por ela versava sobre os animais. Um deles trazia informações sobre leões e outro sobre dinossauros. Paralelamente ao trabalho específico com o texto informativo, a professora leva poemas para as suas aulas, incentivando a leitura e investindo na fruição estética dos estudantes da turma.

Algumas crianças tiveram a iniciativa de criar poemas⁸ sobre os animais mencionados no texto informativo e de enviá-los à professora que pedia ao autor para ler para toda a turma. Nesse contexto, uma mãe (pesquisadora do campo da alfabetização) lança a proposta ao seu filho – integrante desta turma – para que ele também escrevesse um poema sobre “dinossauros” para enviar à professora e, possivelmente, ter o seu texto compartilhado com todos. A criança em questão, em processo de alfabetização, mas com autonomia para escrever⁹, aceita a proposta e elabora o texto que analisaremos na próxima seção.

4 ESCRITA DE UM ALFABETIZANDO – O QUE IMPORTA?

Iniciamos a seção apresentando o texto “O dinossauro que queria voar” que foi escrito pelo Lucca sem interferência e/ou mediação durante o seu processo de construção:

⁸ Como o texto foi produzido na modalidade de ensino remoto, não sabemos o contexto de produção da escrita deste texto. Isso é importante para considerar que não temos informação sobre as interferências nessa escrita alvo.

⁹ A criança ainda não domina completamente o sistema ortográfico da língua, mas participa de propostas escritas desde o início do processo de ensino escolar e tem as suas hipóteses de escrita respeitadas pela mãe/pesquisadora e por sua professora que, como a mãe e também pesquisadora do campo da educação, compreende a alfabetização como processo discursivo, dialógico.

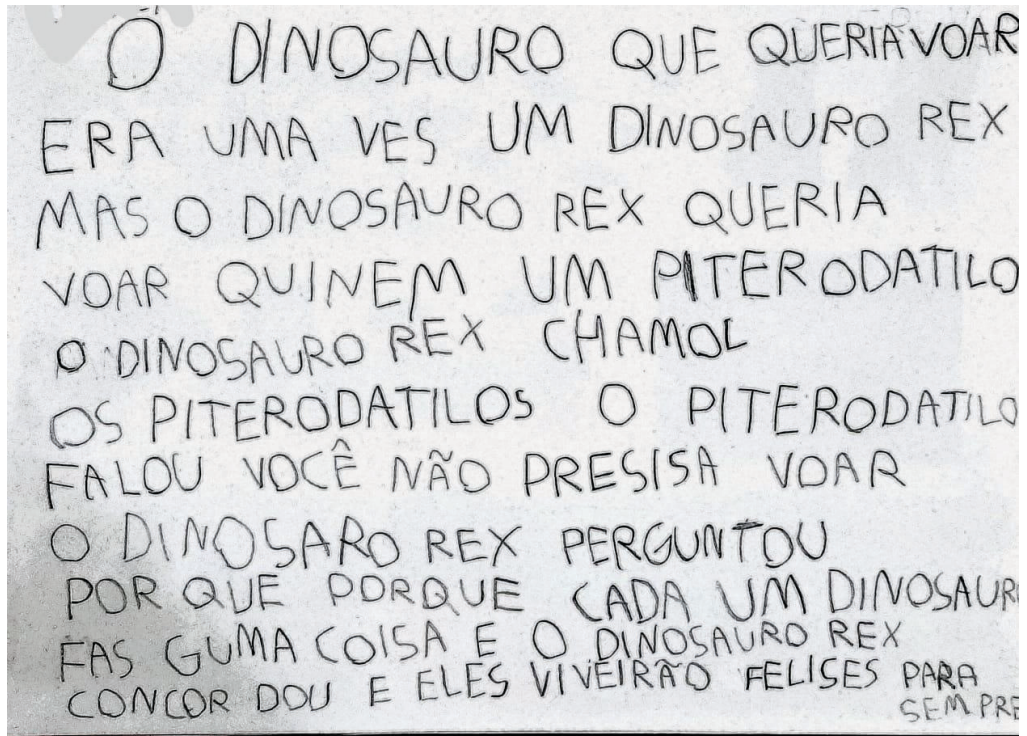


Imagem 1: Texto escrito por Lucca

Fonte: própria

Como a escrita já é uma prática cotidiana na vida não só escolar, mas particular do Lucca, ressaltamos que não houve resistência e nem maiores problemas na execução do convite feito a ele. Escreveu o que desejou escrever, o seu poema, fiel ao tema “Dinossauros”, fiel aos seus conhecimentos sobre escrita até aqui. Todavia, é oportuno notificar que em nossa histórica caminhada teórica sobre estudos da linguagem e da compreensão de gêneros do discurso, não atribuiríamos a essa escrita da criança como poema, a começar pelo modo como inicia e finaliza seu texto poético: “Era uma vez” e “eles viveram felizes para sempre”. Algo reconhecido em contos de fada, diga-se.

Ainda, como algo característico de uma narrativa, temos uma situação inicial já que “UM DINOSAURO REX QUERIA VOAR QUINEM UM PITERODATILO”. Diante da negativa do dinossauro voador há a crise no narrado, já que o Rex questiona o “POR QUE” de ele não poder voar ao modo que fazia seu companheiro de grupo. Crise que é resolvida com um desfecho “PORQUE CADA UM DINOSAURO FAZ GUMA COISA E O DINOSAURO REX CONCOR DOU E ELES VIVEIRÃO FELISES PARA SEMPRE”.

Ao ler o texto de Lucca, a mãe, imbuída de uma memória teórica sobre poesia e sobre teorias do gênero do discurso e ensino escolar, questiona-o perguntando se ele havia escrito um poema. Imediatamente a criança responde que sim. Intrigada, a mãe desafia a criança a lhe indicar na materialidade do escrito o porquê de considerar aquela produção escrita poesia (as pistas, enfim). A criança aponta a palavra REX e PORQUE em suas ocorrências no texto:

“ERA UMA VES UM DINOSAURO REX, MAS O DINOSAURO REX... O DINOSAURO REX CHAMOL... O DINOSARO REX PERGUNTOU POR QUE PORQUE... O DINOSAURO REX CONCOR DOU”

Se por um lado é de alçada considerável o que se avançou no entendimento do processo de travessia da criança nesse domínio que é o da apreensão de leitura e da escrita, por outro, desafios perduram. Nesse lastro de caminhada, sem dúvida, a teoria do dialogismo de Bakhtin e Círculo é indicativo de virada de perspectiva. Orientação teórica que vem alicerçando nossa interpretação e que trazemos para escrutínio de relações dialógicas da vida vivida pela criança escritora e sua mãe, a qual ultrapassa o olhar do texto unicamente pela língua em sua imanência. Para os pensadores do Círculo, compreender as relações dialógicas pressupõe compreender o homem social, sua formação humana.

Se observarmos, o primeiro impulso da mãe-pesquisadora foi deixar sobrepor a voz da pesquisadora, voz social dos encaixes didático-escolares (de certo rito de ensino do gênero poema: ênfase na forma, pondo destaque a rimas), à escuta dos argumentos de um aprendiz da escrita, aprendiz de uma estética da palavra. Diante da mãe estava uma criança com posse da palavra, é certo, uma criança **com voz** e exerceu esse valor social apreendido em suas relações sociais (certamente mais da esfera privada que da pública). Recorreu ao uso da contrapalavra para argumentar à mãe-pesquisadora. Se rima é repetição, se eram rimas que a mãe-pesquisadora esperava encontrar em sua escrita, aí estava a rima: a repetição da palavra REX, que Lucca apontou rapidamente, sem hesitação. Ao invés de “encaixes” de certas regularidades encontradas em escritos de poesia (não necessariamente determinante do gênero em pauta), o que a criança salienta é seu momento genuíno de dizer a sua palavra, a palavra de um sujeito singular que buscou em suas experiências sociais de escuta da palavra estética (das narrativas) e a trouxe para a vivência da escrita dela.

Lucca assume sua palavra e argumenta em favor dela ao expor o seu entendimento à mãe-pesquisadora. Isso Bakhtin (2003) esclarece ao dizer-nos que se quisermos conhecer o homem temos de analisar sua expressão, pois é ele ser expressivo e falante, é ser que produz textos, que fala. Essa faceta exige voltarmos os olhos para o evento narrado, dispondo-nos a atingir, na e pela interpretação, camadas mais profundas de sentido. Como diz Bortolotto interpretando Bakhtin: “[...] na existência humana a possibilidade da pesquisa e do pensamento convocaria a *compreensão criadora*. Ao *outro* se impregna, portando, a possibilidade de sentido, pois nele se condensa a própria comunicação, ou seja, a *compreensão criadora* de um *eu* a um *outro*” (BORTOLOTTI, 2017, p. 13).

Para além, então, de ficar no nível da superfície da compreensão do texto da criança e tentar enquadrar o texto em determinado gênero – é ou não é um poema? – temos na escrita de Lucca indícios da posição discursiva de um sujeito aprendiz de sua língua materna que se posiciona como autor-criador e suscita contrapalavras de seus possíveis leitores. Com estilo próprio cria uma situação narrativa que o mostra para o mundo, pelo modo como diz o que diz, valendo-se de personagens do universo dos dinossauros – tema de aula síncrona com a sua professora.

Além disso, humaniza, pelos seus escritos, esses seres pré-históricos dando-lhes vida, voz, sentimentos, desejos, porque em suas experiências com literatura, vivenciou a possibilidade de ser outro ou outros em uma narrativa, de objetificar um mundo outro pela ficção. Na compreensão do que lhe foi possível movimentar nessa sua fase da infância e da aprendizagem da escrita, para esse ato seu que considerou poético, juntou à poesia da vida em contos de fada, em fábula. Mas a relevância desses seus escritos se concentra nesse impulso desejoso do dizer sua palavra, pois escolhemos o gênero desse modo mesmo, não?

A criança juntou seus conhecimentos e disse sua palavra, seguiu regras, reverteu regras pelo critério da sua compreensão criadora da relação dialógica com vozes que o vem constituindo (a mãe busca rimas e ele aponta as repetições do nome de uma das suas personagens, REX, e da palavra “porque”). Reversão de compreensão de arte poética pela presença ou ausência de rimas, pois isso não cabe em seu projeto de dizer, não cerceia seu dizer ao outro (professora, colegas de estudo, mãe – a que lhe indaga pós-escrita). Sai de regras que engessariam seu projeto de dizer. E diz. Seguiu esse projeto e poetizou não por critérios formais da língua ou de certa teoria do ensino de poesia, mas porque poetizou a vida, as relações entre sujeitos em covivência (com vivência em partilha).

Na direção da compreensão criadora (BAKHTIN, 2003), dos sentidos não aparentes ou de interpretações estereotipadas no campo de certas metodologias do ato de ensinar crianças a escreverem poemas, temos a dizer, repisamos, que nos deparamos com Lucca, criança que em sua tenra idade, pensa sobre o mundo, pensa sobre as relações entre os seres que, pela fantasia, humaniza o ato de conviver com o outro diferente de si (DINOSAURO REX/DINOSAURO PTERODATILO). O rumo dado ao embate entre o desejo de uma personagem ter o que o outro possui e o modo como a outra personagem (a que teria, no caso a condição biológica de voar) reage, dimensiona não apenas seu desembaraço com escritas narrativas, mas, sobremaneira a originalidade do autor-narrador na “solução do conflito”.

Para além de estilo próprio à criação da narrativa, sobremaneira, desejamos sublinhar a atitude altruísta de o Lucca, ao assumir a posição de autor-criador, pensar as relações de seres pré-históricos em delicado embate diante “do desejo de ter o que o outro tem”, posicionando ambas as personagens (dois dinossauros diferentes entre si) em equipolência de voz, de direito à palavra, à exposição de argumentos, direito a contrapalavras.

“[...]

MAS O DINOSAURO REX QUERIA
VOAR QUINEM UM PITERODATILO

[...]

O PITERODATILO

FALOU VOCÊ NÃO PRECISA VOAR

O DINOSAURO REX PERGUNTOU

POR QUE PORQUE CADA UM DINOSAURO

FAS GUMA COISA E O DINOSAURO REX CONCORDOU E ELES VIVEIRÃO FELIZES PARA
SEMPRE”

A criança expõe, mediante suas personagens, os pontos de vista de cada dinossauro na conversa requerida pelo “REX” ao “PITERODATILO”. Ao expor argumentos de cada personagem em torno da “possibilidade de voo” (tema) o Lucca valoriza, refratando pelo ponto de vista da ainda criança em seus 7 anos de idade, sentidos que vem constituindo ao longo de suas relações interpessoais axiológicas, culturais (esferas privada e pública) as quais deixa transbordar em seu texto porque se posiciona axiologicamente diante dela, a vida. Rede de relações que absorveu no mundo da vida e que o possibilitou construir a arquitetônica desses seus escritos em “texto-poema”.

Lucca se posicionou diante da vida e ao fazê-lo abre diálogo para encontro de outras vozes sociais, em fomento ao diálogo ininterrupto sobre valores em relação, em embate. Em suma: a palavra estética do autor-criador põe em relação dialógica dois dinossauros com modos de existência diferenciados, dispondo um *eu* e um *outro* com horizontes de perspectiva não coincidentes diante da vida, mas assinalando fértil coexistência afetada pela amorosidade – no sentido dado por Bakhtin (2010) – no encontro eu-outro, ao perseverar em tese da vida vivida a compreensão não indiferente diante do outro que é diferente. É esse o ponto que frisamos como tom refinado e humanizador retido nessa produção de Lucca. Afinal, o enredo e consequente *dixi* poderia ter sido outro.

Estamos, nós, educadores, ainda com o desafio diante da escuta do outro, diante da escuta da voz da criança que teoriza sobre sua escrita, teoriza um devir com amorosidade, em tempos contemporâneos em que a indiferença ao outro tenta dar seu tom.

A (re)criação “teoripoética” da criança qualifica em escuta amorosa à vida, pela fricção das relações (humanas ou ficcional) interessadas na escuta do outro, na escuta, como dissemos, não indiferente ao outro; na (re)criação “teoripoética” que lapida a escuta responsiva e responsável diante dela, porque é aposta ao devir da palavra outra, do outro, palavra interessada, a palavra em coexistência configurada no mundo da vida, da arte e da cultura, compondo a plenitude da diversidade, como nos ensina Bakhtin em seus escritos.

E ELES VIVEIRÃO FELIZES PARA

SEMPRE

Por quê? Porque “Ao olharmos para nós mesmos com os olhos do outro, na vida sempre tornamos a voltar para nós mesmos, e o último acontecimento, espécie de resumo, realiza-se em nós nas categorias da nossa própria vida” (BAKHTIN, 2003, p.14).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo, Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção biblioteca universal).
- BAKHTIN, M. *Mikhail Bakhtin: notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; Notas da edição russa de Serguei Botharov. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BORTOLOTTO, N. *A interlocução na sala de aula*. 2ª tiragem, São Paulo: Martins Fontes, 2001 – (Texto e Linguagem).
- FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas: IEL, n. 22, p.9-39, jan./jun. 1992
- FRANCHI, E. *E as crianças eram difíceis... A redação na escola*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO (org). *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João editores, 2012. p.19-39.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fintes, 1991.
- GERALDI, J. W. Aprende-se a escrever escrevendo. *Revista Signo*, 1985.
- GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 2. ed. Cascavel, Paraná: ASSOESTE, 1985a.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p.144-179.
- GIOVANI, F. *Coeduca - O enfoque prático da alfabetização como um processo discursivo*. São Carlos: PNAIC UFSCar, 2019.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- ILARI, R. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- MELLO, M. B. de; BORDE, P. do A. Cotejo em Bakhtin: o nascimento do sentido no abraço humano. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO (org.). *Palavras e contrapalavras: entendendo o cotejo como proposta metodológica*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p.72-86.
- MIOTELLO, V. O cotejo se dá na unidade da resposta. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. (org.). *Palavras e contrapalavras: entendendo o cotejo como proposta metodológica*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p.95-97.
- PÉCORRA, A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.
- SILVA, L. L. M. et al. *O ensino de língua portuguesa no 1º grau*. São Paulo: Atual, 1986.

SOARES, M. *Linguagem e escola*. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.



Recebido em 02/03/2022. Aceito em 01/05/2022.