

EVENTOS DE ESCRITA DE UM ESTUDANTE: COMO SE APRENDE A ESCREVER SEM COMEÇAR PELAS SÍLABAS?¹

Edilaine BUIN (UFGD)²

Danilo Bernardes da SILVA (EEJA)³

RESUMO

Este artigo busca evidenciar como uma criança adquire a escrita de forma diferente da qual ocorre seguindo a receita dos métodos tradicionais, que preconizam que se comece o processo de aquisição dos fonemas ou da sílaba para as frases e textos. Diferentemente, a criança cujos dados de escrita são focalizados, parte do discurso materializado em texto, da macroestrutura, para, posteriormente, chegar a acertar a parte microestrutural. O *corpus* é composto pelo material escrito por uma criança durante todo o Ensino Fundamental I e os quatro dados apresentados, qualitativamente selecionados, correspondem a momentos diferentes do seu processo de aquisição da escrita. Os primeiros anos de formação, em que os textos que formam o *corpus* foram gerados, ocorreram em uma escola que não adotava livro didático, imbuída de uma metodologia embasada na interação, movida pelo trabalho – a pedagogia *Freinet*. A escolha se pautou no fato de ser um método que privilegia teoricamente a interação. Nas análises, evidencia-se que a valorização dos aspectos discursivos do texto, desde o início da alfabetização, contribui significativamente para o desenvolvimento da modalidade escrita da linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: aquisição da escrita, pedagogia *Freinet*, produção de texto, *acontecimento* discursivo.

ABSTRACT

This paper seeks to highlight a child's writing acquisition in a different way from what comes about according to the traditional methods' recipe, which recommend the process' start through phonemes' or syllables for phrases and texts acquisition's. Differently, the child whose writing data are focused, stem from the text-materialized discourse, i.e., the macrostructure, in order to get to the microstructural part. The corpus is composed by a child's written material throughout Elementary School and the data, four of them qualitatively selected, correspond to different moments in the process of a child's writing's acquisition, who studied the first years of formation in a school that did not adopt textbook, persuaded by a work-driven and interaction-based methodology, – the *Freinet* pedagogy. The choice was based on the fact that it is a method that theoretically privileges the interaction. In the analyzes, it is evident that the text's discursive aspects, since the subject's literacy beginning, contributes significantly for the written language modality's development.

KEYWORDS: writing acquisition, *Freinet* pedagogy, text production, discursive happening.

¹ Este artigo aprofunda algumas das análises presentes no capítulo: Buin, E. & Silva, D. B. “Flashes da história de Bernardo com a escrita: questões de alfabetização, ortografia e acontecimentos”. Em: Vieira, J. V.; Yamim, G.A. *Um olhar para a sala de aula: reflexões e práticas de linguagem*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

² Professora adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: edilainebuin@gmail.com.

³ Professor na Escola Estadual Jan Antonin - Baytaporã-MS. E-mail: dan_bernardes29@hotmail.com.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode se dar fora da procura, fora da boniteza e da alegria.
(Paulo Freire)

1 Introdução

Este artigo busca evidenciar como uma criança adquire a escrita de forma diferente da qual ocorre seguindo a receita dos métodos tradicionais, que preconizam que se comece o processo de aquisição dos fonemas ou da sílaba para as frases e textos, ou seja, do simples para o complexo. Diferentemente, a criança cujos dados de escrita são focalizados, parte do discurso materializado em texto, da macroestrutura, para, posteriormente, chegar a acertar a parte microestrutural.

Um de seus autores, logo que começou a estudar Linguística, ainda na graduação, acreditava que eram os métodos os responsáveis pelo sucesso ou não da alfabetização. Cagliari (1990) convence-nos, com argumentos fundamentados no estudo da aquisição da escrita e da fonologia, que não são os métodos que podem resolver o problema de crianças com dificuldades para aprender ler e escrever, mas sim as ações educativas, baseadas em como se concebe a linguagem.

Como, no estado em que nos situamos, Mato Grosso do Sul (e possivelmente pelo Brasil em geral), prevalecem os métodos tradicionais de ensino, baseados em manuais didáticos semelhantes à antiga cartilha, tornou-se relevante focar o processo de aquisição de escrita de uma criança alfabetizada em um método alternativo. Assim, os dados que analisaremos são de uma criança que estudou os primeiros anos em uma escola que não adotava livro didático, imbuída de uma metodologia embasada na interação, movida pelo trabalho – a pedagogia *Freinet*. A escolha se pautou no fato de ser um método que privilegia teoricamente a interação e por ser o único material que tínhamos disponível naquele momento. A ideia era observar momentos significativos de um processo de alfabetização diferente dos moldes tradicionais: como a criança se alfabetiza sem partir das sílabas?

Acreditamos, concordando com Cagliari (1990) e pela experiência no trabalho com alfabetização (BUIN, 2000; BUIN, 2002), que qualquer método pode ser produtivo, desde que o tratamento (seja tradicional ou não) não deixe para segundo plano a interação. Um método tradicional, que segue os princípios da alfabetização silábica, pode funcionar bem para muitas crianças, e, em geral, a metodologia se soma ao estabelecimento da boa interação do professor com seus alunos. Além disso, as crianças têm oportunidades, na escola ou fora dela, de ouvir histórias, manter diálogos significativos em torno de ficção e de realidades, enriquecer-se culturalmente.

A interação é o caminho principal para que o professor consiga ajudar o aluno a desenvolver sua escrita. Franchi (1987) situa-a como condição de desenvolvimento da linguagem, afirmando que “o sujeito se apropria [do] sistema linguístico, no sentido de que constrói, com os outros, os objetos linguísticos de que vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores” (p. 12).

Em fase inicial de escrita, o escrevente naturalmente quer se colocar como o locutor, fazendo-se entender pelo seu leitor, construindo uma cadeia dialógica. No entanto, em função do privilégio que tradicionalmente é atribuído nessa fase à ortografia, a interação, em atividades de escrita, muitas das vezes, acaba não sendo estimulada. A *adequação* à norma sobrepõe-se aos *acontecimentos discursivos* (CORRÊA, 2006, 2007), ou seja, importa escrever correto, ortograficamente, e não o que se tem a dizer.

Na contramão dessa tendência, mostraremos neste artigo momentos da escrita de uma criança – no 2º e no 4º ano do Ensino Fundamental I, seguindo a proposta de Célestin Freinet, educador que buscou, na prática, o cumprimento da educação igualitária. Em sua proposta, interação não se soma intuitivamente ao método, mas é seu cerne, base de tudo, tanto nos aspectos práticos quanto teóricos. E, ainda que ele não fale em práticas de letramento (no plural, como entendida por STREET, 1994; KLEIMAN, 1995), estas também estão presentes em ações significativas que ele propõe para a aprendizagem.

A pedagogia Freinet coloca os aspectos sociais acima dos aspectos da língua como estrutura, por isso muito nos interessa a sua abordagem. As ações sociais permeiam o início escolar de uma criança, a qual é estimulada a interagir com o seu

próprio conhecimento, com o professor e com os colegas de classe. Freinet, em seu início de carreira docente, dizia que o ensino nos matizes tradicionais não permitia aos alunos se relacionarem com o seu próprio conhecimento (*apud* MUNHOZ, 2010), isto é, um método pronto engessa e não é capaz de deixar os alunos pensarem por si próprios.

Assim, para entendermos melhor o processo de alfabetização em uma pedagogia que privilegia a interação (o que vai ao encontro da nossa própria concepção de linguagem), fizemos uma seleção qualitativa de dados constituídos por um *corpus* de todo material escrito por uma criança – que será tratada por Bernardo – durante os quatro anos do Ensino Fundamental I, do qual mostraremos quatro dados: dois do 2º ano e dois do 4º ano. Para atingir este objetivo, apresentaremos primeiramente (i) a concepção de linguagem que adotamos e sua relação com a interação, com a alfabetização e com as práticas de letramento; em seguida, discorreremos brevemente sobre a (ii) um pouco da pedagogia freinetiana, ainda pouco divulgada no estado de Mato Grosso do Sul; e por fim, partiremos para a análise dos dados, em (iii) eventos de escrita. Um texto, produzido pela mesma criança, no 8º ano, servirá apenas de parâmetro para o que queremos mostrar. Por último, tecemos algumas considerações. O leitor perceberá que o artigo é permeado por análises linguísticas regadas por saberes registrados em documentos escolares e de registros de memória registrados pela mãe da criança⁴.

2 Concepção de linguagem: interação, alfabetização e práticas de letramento

Entendemos a língua como manifestação verbal da linguagem, que, longe de ser um código, é viva, dinâmica e interativa. Concordamos com Franchi (1987) que, há duas décadas, já dizia:

A linguagem é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma a suas experiências. Nela se produz, do modo mais admirável, o processo dialético entre o que

⁴ Os relatórios pedagógicos avaliativos realizados pelas professoras ao longo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I fizeram parte do corpus da pesquisa, utilizado durante a Iniciação Científica de Danilo Bernardes da Silva, coautor deste artigo, realizada em 2015-2016– PIBIC/ CNPq.

resulta da atividade do sujeito na constituição dos sistemas linguísticos, as línguas naturais de que nos servimos (p. 12).

A língua, manifestação da linguagem, é viva e nos marca enquanto sujeitos do ato de fala e de interlocução, em um processo dialógico interrupto (BAKHTIN, 1929). O *eu* se lança para o *outro* e o *outro* responde a esse *eu* que está histórica, social e culturalmente constituído, o que não nos permite pensar em uma língua imutável e cristalizada. A língua está em um processo contínuo de reelaboração e é através de seus falantes e usuários que ganha vida e estrutura. Cagliari (1990, p.48) pontua bem que “a língua é falada por pessoas e as pessoas usam e abusam da língua, inclusive para justificar os seus preconceitos”.

Por ser viva e dinâmica, a língua possui vários dialetos, variedades regionais, diferenças individuais de acordo com faixa etária, de gêneros, masculino e feminino, e assim por diante. Diante dessa multiplicidade de fatores, faz-se necessária uma ortografia comum, para que todos os falantes, independentemente de suas diferenças, consigam ler e interpretar o que está escrito. Como afirma Cagliari

[...] para facilitar a leitura, a sociedade achou por bem decidir em favor de um modo ortográfico de escrever as palavras, independente dos modos de falar dos dialetos, mas que pudesse ser lido por todos os falantes, cada qual ao modo de seu dialeto (1990, p. 32).

A ortografia é, nesse modo de entendimento, uma convenção elaborada para facilitar o acesso à leitura e escrita para todos os falantes da língua, evitando o desentendimento e a falta de comunicação. Durante a alfabetização, o estudante elabora hipóteses de escrita – ninguém é passivo nesse processo, independentemente do método a que tenha sido submetido. O processo pode ser demorado e ocorre de forma diversa para cada pessoa. Cagliari (1998) explica que

[...] o ato de ensinar pode ser feito por um professor diante de um grupo de alunos; nesse sentido, é um ato coletivo. A aprendizagem, porém, será sempre um ato individual. Cada pessoa aprende por si, de acordo com suas características pessoais, ou, como se costuma dizer, cada um aprende segundo seu ‘metabolismo’ (p. 64-65).

Acrescentamos que este “metabolismo” pode ter relação com a história de cada um na entrada para a escrita, desde o impacto de os primeiros rabiscos no ambiente familiar, até situações diversas que envolvam práticas de letramentos (STREET, 1994; KLEIMAN, 1995). Isso significa que para consolidação da escrita é preciso que o estudante tenha inserção contínua nas práticas sociais que a envolvem. É por isso que a escola deve aproveitar o conhecimento que o aluno possui ao adentrar a sala de aula, pois eles são diversos.

Alguns, se envoltos nas práticas sociais de letramento valorizadas pela escola, como sentar e ficar quieto para ouvir uma história, chegarão à escola com essa dinâmica consolidada e, para estes, terá um sentido específico aprender a expressar-se por escrito. Essa capacidade de ouvir histórias poderá facilitar a alfabetização, uma vez que pode ser transposta para o papel, a fim de produzir as próprias histórias. Mas, para que esta transposição aconteça, naturalmente, é necessária a mediação do professor, como aquele que propicia a interação, as práticas significativas que envolvem a escrita, não isolada das atividades sociais que ocorrem fora da escola.

Para os que ainda não tiveram acesso a práticas como a exemplificada, valorizadas institucionalmente, será necessário atentar para as experiências que trazem consigo (ouvir música, ler rótulos de produtos, identificar o ônibus que vai para o bairro) e, a partir delas, inseri-los naquelas elegidas pela escola. A respeito disso, Buin (2007) expõe um caso de uma estudante, chamada de Telma, cujos dados mostraram o avanço da qualidade de sua escrita quando esta se tornou significativa para ela – a mesma estudante produziu um texto sem coerência em uma situação em que a escrita se configurou como tarefa escolar e outro completamente coerente (no mesmo período) em uma situação em que ela se situou ficcionalmente em uma determinada prática social significativa.

No final de um ano de alfabetização, como lembra Cagliari (1990), é necessário que a criança tenha desenvoltura para escrever e “não que saiba escrever tudo e com correção absoluta”. Segundo o autor, “esse é um ponto importante e que relega a um plano secundário a preocupação com a ortografia durante o primeiro ano escolar” (CAGLIARI, 1990, p. 96). Com o envolvimento nas práticas de leitura e em

outras práticas que envolvem o letramento, a criança naturalmente vai memorizar o sistema ortográfico.

Embora Celésti Freinet, precursor da conhecida “pedagogia Freinet”, não tenha tematizado sobre “práticas de letramentos”, podemos inferir que estão nelas o cerne de sua proposta pedagógica, sobre a qual discorreremos brevemente a seguir.

3 Um pouco sobre a pedagogia freinetiana

Célestin Freinet, educador francês nasceu em 1896, em Gars, Provence, região Sul da França. Ele buscava uma pedagogia diferente da pedagogia e ensino tradicionais, um ensino que permitisse o aluno construir seu próprio conhecimento e que o levasse a refletir sobre a vida, aproximando a escola da vida real, ou seja, dar aquilo que o aluno queira saber e conhecer, em suas palavras “não se obriga o cavalo que não está com sede a beber!” (FREINET, 2004, p. 19). O aluno precisa querer beber a água do conhecimento e do saber e o professor, com atenção, carinho e compreensão, e não com autoritarismo, estimular esse aluno a beber sempre mais e mais desta água. Seu método leva os alunos a criarem seus textos de acordo com sua vivência e experiências em casa, em aulas ao ar livre (MOTA, 2012).

Ele ensinou os alunos a lidarem com os instrumentos de ensino como teares, impressoras, horta, madeira. Freinet acreditava que a teoria deveria ser sempre vinculada à prática. Para ele, a avaliação era contínua e significativa, ou seja, em cada aula o aluno era observado e seu rendimento, desenvolvimento e, sobretudo, seu progresso na produção escrita eram avaliados.

Um grande feito de Freinet foi a criação da “aula-passeio”, que consiste em levar os alunos para fora da escola com o objetivo de eles produzirem algo escrito após o retorno, relatando o que eles puderam observar no percurso. A lógica das aulas-passeio é que a vida acontece fora dos muros escolares e, portanto, o interesse dos estudantes está fora da escola, ambiente em que o aprendizado pode acontecer com mais naturalidade. Além desta, são propostas frenetianas: uso sistemático de biblioteca; correspondência interescolar; imprensa na escola; jornal escolar; jornal mural; livro da vida, fichário autocorretivo (reconhecimento dos próprios erros e reescrita); fichário

escolar cooperativo (este seria uma espécie de caderneta, na qual estaria a progressão e o desenvolvimento dos alunos); texto livre (este em especial, foco de nossa atenção). Como nos lembra Cunha e Fortunato (2017), “os alunos da Pedagogia Freinet não são preparados para permanecerem passivos diante aos conteúdos escolares” (p. 560), pois as propostas de seu encaminhamento em sala de aula os colocam em contato com o próprio mundo e somente as inquietações da própria vida cotidiana é que podem levar ao desejo pelo conhecimento.

O texto livre, que, como dissemos, foco da atenção neste artigo, funda-se em proposta Freinetiana desafiadora para aqueles imbuídos nos métodos tradicionais originários da cartilha: como escrever algo sem ainda dominar o sistema alfabético silábico? Freinet, diferentemente dos que buscam a escrita das palavras e das frases normativamente perfeitas, valorizava qualquer marcação que o aluno fizesse no papel: garatuja, rabisco, “cobrinhas”, traços, bolinhas. Para ele, o aluno já estava se expressando neste contato inicial com o lápis, com a folha, e as “possíveis” letras e os desenhos são considerados expressões escritas.

Para o educador, o *texto livre* seria uma produção humana, enquanto a *redação escolar* seria um trabalho alienado (MUNHOZ, 2010). No primeiro, o aluno tem uma chance de se expressar de forma natural e espontânea, sem a rígida obediência dos manuais didáticos. Na segunda, haveria um “aprisionamento” e não fruição, de maneira natural, pois se trata de um texto escrito para ninguém ler (ou só para o professor), com fins estritamente escolares.

Uma professora que trabalha na escola freinetiana fez o seguinte depoimento:

[meus alunos] Começaram (...) a ler em voz alta para o grupo as histórias criadas, exercitando a leitura, verificando se o texto era claro o suficiente para transmitir fielmente a sua ideia. Esse processo permitiu ao grupo uma tomada de consciência da importância que dávamos ao que eles estavam escrevendo. A técnica do texto livre é um efetivo abrir-se para a palavra da criança. E agora eles começavam a encontrar a resposta para as perguntas que eles mesmos haviam feito no início do ano. Lembro-me vivamente de uma criança (o Iuri), exclamando: “Ah! é isso? A gente pode escrever o que quiser?”. Os amigos tinham importância fundamental nesse trabalho, pois davam um retorno ao escritor mostrando o que tinham compreendido e ajudavam na reestruturação dos textos quando havia necessidade. Um trabalho que inicialmente era individual tornava-se coletivo e

despertava o interesse e envolvimento da maioria dos alunos, que a essa altura já demonstravam gosto com as criações de histórias. Além disso, percebiam, cada vez mais, que podiam criar o que quisessem, que suas histórias sempre seriam aceitas no grupo (MÔNICA GALVÃO)⁵.

Nas palavras da professora Mônica Galvão, é possível observar o caráter interativo que ela, seguindo a pedagogia freinetiana, atribui ao texto, em primeira instância. O trabalho com a escrita é individual e coletivo ao mesmo tempo.

Para Freinet, as experiências dos alunos fora da escola eram muito importantes e deveriam estar presentes também em sala de aula. Essas experiências podiam vir por escrito, mesmo quando o aluno não dominava ainda o sistema alfabético. Nas palavras de Munhoz (2010), encontramos uma explicação pela escolha de Freinet em investir em alunos que não apresentavam dificuldades para aprender a escrever pelo método tradicional. Segundo a autora (*op. cit.*), Freinet dizia que

[...] em sua classe havia os alunos brilhantes, aqueles que terminam tudo rapidamente e que entendiam antes do professor terminar a explicação; outro grupo maior, de alunos medianos; e um terceiro, de alunos que não acompanhavam as lições, pois estavam sempre atrasados – faltavam muito às aulas e não possuíam boa caligrafia. E foram justamente estes os alunos que chamaram a sua atenção. Ele começou a perguntar sobre o que eles se interessavam, do que gostavam e como eram suas vidas fora da classe (p. 31).

O educador questionava quais seriam as verdadeiras razões pelo aprendizado ou não aprendido, porque uns se desenvolvem bem e outros não, o quê o professor precisa fazer, quais materiais utilizar. Em seus questionamentos, acabava criando novos materiais a serem usados em sala de aula. O fabuloso de sua metodologia é que acolhe as crianças com facilidades imediatas e também aquelas que em outro método pedagógico seriam facilmente discriminadas, consideradas “problemas”.

A criança que produziu os dados que mostraremos a seguir, por estudar em uma escola *freinetiana*, pôde vivenciar experiências escolares, que modificaram e marcaram o início de sua história escolar com a aquisição da escrita. Os eventos de escrita que mostraremos, a seguir, são *flashes* de sua história.

⁵ Mônica Campos Galvão. Disponível em <<http://www.escolacurumim.com.br/wp-content/uploads/2009/04/Texto-Livre-Monica.pdf>> Acessado em: 31 jul. 2016.

4 Os eventos de escrita

Nesta seção, serão foco de atenção os dados do 2º e 4º anos de Bernardo, períodos em que esteve na escola freinetiana. Antes, porém, tinha passado por outras escolas, uma delas considerada *sócio construtivista*. Para entender melhor seu processo de aquisição de escrita, será necessário falar um pouco de seu percurso na Educação Infantil. Por último, também mostraremos um dado de escrita da mesma criança, já adolescente, no 8º ano do Ensino Fundamental II, como parâmetro para as nossas afirmações em relação à aprendizagem da escrita e da ortografia, em especial.

Na educação infantil

Bernardo, com pouco mais de 8 meses, começou a ir para o berçário. Com um ano e meio, foi para educação infantil *Waldorf*, passando meio período na escola. Como sua mãe mudou de emprego, o horário da escola não coincidia com o horário que seus pais poderiam buscá-lo, ele foi, aos 3 anos e meio, para a Educação Infantil em uma escola *sócio construtivista*, particular de Campinas-SP.

Era uma escola comunitária e, embora não fosse tradicional, o modo como alguns professores entendiam o *sócio construtivismo* parecia contraditório, pois a professora de Bernardo “pré-determinava” as hipóteses de escrita pelas quais esperava que ele e as outras crianças passassem. Certa vez, conforme revelou a mãe do estudante, disse que ele nem escrevia “kza” no lugar de “casa”, do modo como ocorrera com os outros. Bernardo, aos três anos de idade, “assinava” o seu nome, em práticas de convivência com seus familiares – cartões de aniversário em que todos da família conjuntamente davam para a tia, avó, por exemplo –, desenhando duas bolinhas, aproximando o desenho da letra “B”. Com menos de 4 anos de idade, a professora da Educação Infantil o corrigiu, dizendo que aquilo estava errado: não era a assinatura do seu nome. A mãe estranhou o fato de o menino passar a se recusar a assinar cartões para pessoas da família ou para amigos. Na reunião de pais, entendeu o motivo: a professora

revelou a ela que estava insistindo para Bernardo desenhar as letras do modo certo, porque “ele insistia em escrever errado”.

No final de cada semestre, esta escola fazia um ditado diagnóstico, para avaliar as hipóteses das crianças, o que, na experiência de Bernardo, serviu apenas para compará-lo com outros colegas nas reuniões com a mãe, solicitando que procurasse ajuda psicológica, pois o menino tinha “problemas” de aprendizagem. Embora a mãe não concordasse, resolveu passá-lo por avaliação. Felizmente, só confirmou que nada havia de errado com a criança, que se encontrava em pleno desenvolvimento emocional e cognitivo.

Como o diagnóstico não foi aceito (a escola queria que os pais encaminhassem a criança para o psicólogo por ela recomendado), os pais optaram por tirar o filho da escola e ele voltou para a *Waldorf*, onde cursou o antigo pré-primário (hoje, 1º ano). A escola o acolheu muito bem e, naquele ano, ele desenhou o que quis, brincou muito, trabalhou movimentos de coordenação corporal, música. A escola *Waldorf* não trabalha com letras, pois considera que o aluno somente estará plenamente preparado cognitivamente para a abstração que a alfabetização exige aos 7 anos completos. A mãe relata que Bernardo dizia que, naquela escola, “não aprendia nada, apenas brincava, cantava, tocava flauta”.

A fala da criança leva-nos a refletir sobre a concepção de escola que a criança em geral constrói desde muito cedo, como elas percebem esse espaço. Barros (2017) questiona:

Diante de tantas falácias de ordem política, econômica e pedagógica, refletidas no interior da escola de Educação Infantil, como as crianças percebem esse espaço? Qual o sentido que elas atribuem à escola? O sentido atribuído pelas crianças dependerá das diversas relações vivenciadas por elas neste espaço, em destaque, como e quais atividades lhes são oferecidas. (p. 655)

A autora apoia-se na categoria de atividades para responder as indagações. Busca na teoria histórico-cultural, em Davidov (1988), uma explicação: “a atividade é toda prática humana, de caráter histórico-social, que atua como elemento estruturador da psique” (p. 655). Para Bernardo, a escola era lugar de fazer atividades escolarizadas, específicas da/para aquele ambiente, independentes e descoladas de outras práticas

sociais, como brincar livremente e tocar flauta. Se, em uma visão tradicional, tais atividades não pertencem à escola, em uma pedagogia *Waldorf* (que correspondia a da escola em que Bernardo se encontrava quando fez a afirmação) e também na pedagogia *Freinet*, na Educação Infantil e em todo Ensino Básico, as crianças não elaboraram tal divisão tão estanque. Brincar e tocar flauta são, entre outras, atividades importantes e de extrema relevância no ambiente escolar. Desde cedo, o aprender está relacionado às rodas de leitura, de contação de histórias, às pinturas, às brincadeiras em geral.

De volta à escola de pedagogia *Waldorf*, Bernardo percorreu um ano em que ele pôde se expressar livremente e desenvolver muitas habilidades motoras importantes para seu desenvolvimento. A professora percebeu que os desenhos de Bernardo sofreram regressão, voltando-se muito para a fase inicial da garatuja. Ela respeitou esse momento, fruto de uma história recente e, no final do ano, os traços tinham avançado consideravelmente.

A escola, porém, ia até o pré-primário (atual primeiro ano) e, novamente, Bernardo precisou mudar. Foi quando, aos 5 anos e meio para a escola freinetiana. Foi justamente neste ano que o *pré-primário* passou a ser 1º ano, quando se efetivou o Ensino Básico em nove anos, não mais oito. Bernardo foi para o 2º ano (que correspondia à antiga 1ª série). A mãe considerou a possibilidade de ele ir para o 1º ano, mas a direção da escola achou que seria melhor ele acompanhar as crianças de sua idade. A preocupação materna era que Bernardo não sabia ler e escrever, diferentemente dos alunos dessa escola, que tinham iniciado o processo de alfabetização no ano anterior.

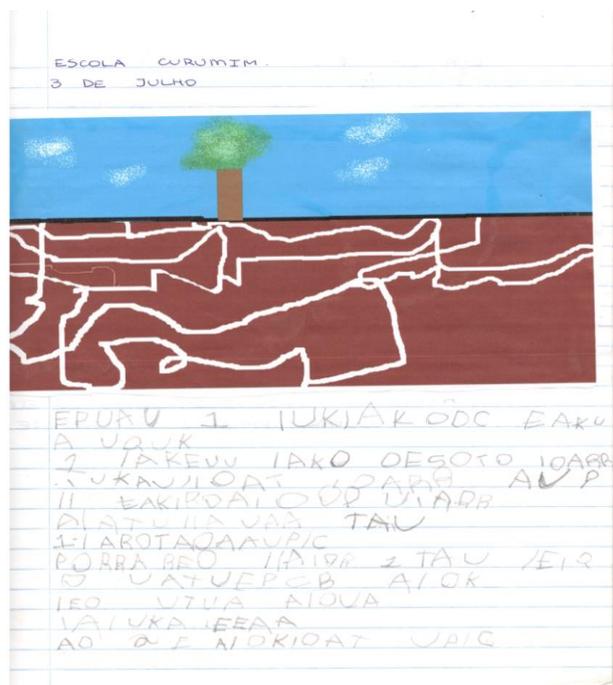
De fato, trata-se de uma escola que trabalha muito bem com a heterogeneidade, o que permitiu que Bernardo tivesse um processo tranquilo e pudesse viver a beleza que é aprender ler e escrever⁶, um pouco do que poderemos observar pelos dados a seguir.

⁶ Podemos perceber o processo tranquilo pela forma como a escola se referia ao desempenho de Bernardo nos relatórios de avaliação. A cada trimestre, os professores elaboravam relatórios individuais de cada aluno – escreviam várias páginas sobre cada criança para apresentar aos pais. Estes relatórios foram lidos e relidos quando um dos autores deste artigo.

Episódios do Ensino Fundamental I

No 2º ano do Ensino Fundamental I, ano em que a escola iniciava formalmente o processo de alfabetização, em 2009, o aluno Bernardo escreve a história de uma minhoca recém-nascida. A seguir, a história, composta de pintura, colagem e escrita, e, na sequência, a transcrição da parte verbal original.

Figura 1: Bernardo, *Minhoca*, 2º ano do Ensino Fundamental I, 2009



Fonte: Dados da pesquisa

E PUAU 1 IUKIAK ODC E AKU
A UQUK
1 IAKEUU IAKO OESOTO IO ARR
I UKAUIOAT IOARR AU?
II E AKIROAIO OO UIARR
AI ATUIIA UAA TAU
1 / AROTAOAAUPIC
PORRA REO II AIOR 1 TAU IEIQ
O UATUEPCB AIOK
IEO UTUA A TOVA
IAIUKA EEAA
AO AE AI OKIOAT UPIC

Transcrição da professora

Era uma vez uma minhoca que tinha acabado de nascer e cavava mais fundo do que qualquer minhoca do mundo.

Um dia ela cavou tão fundo que não conseguiu mais voltar para a superfície. Assim, ela conheceu todos os bichos do mundo. Ela virou amiga de alguns bichos da terra e de alguns ela tinha que fugir como o tatu bola. Passou um mês... E ela acabou encontrando um tatu bola. Ela era tão pequena que o tatu bola não percebeu que ela estava lá. O tatu pisava para todos os lados e a minhoca quase foi esmagada. Passaram mais dois meses e ela conseguiu voltar para a superfície.

Fonte: Dados da pesquisa.

QUADRO 1: escrita alfabética e ortográfica de Bernardo

Escrita alfabética de Bernardo	Ortografia padrão
IUKIAK	Minhoca
1	Uma
TAU	Tatu-bola
IA	Dia
KEUU	Cavou
OTA	Voltar
UPIC	Superfície

Fonte: Elaborado pelos autores (2017)

Bernardo escreve uma história interessante sobre uma minhoca recém-nascida que tinha a capacidade de cavar mais fundo que qualquer outra minhoca do mundo e, nessa façanha, ela se perdeu. Mas teve um ganho significativo: o de conhecer todos os bichos do mundo que viviam sob a terra. Porém, ela podia se aproximar de alguns, e de outros ela tinha que fugir, como do tatu-bola. Depois de quase ser esmagada, após dois meses, consegue voltar à superfície.

Vemos que Bernardo não está copiando as palavras isoladas, como seria comum em métodos tradicionais de ensino, mas de fato narrando uma história, fazendo uma representação do que ele acha que seja a escrita, como afirma Cagliari (1990). Nesta representação, o escrevente faz uso de suas lembranças de histórias ouvidas e o que ele pôde ver sobre escrita. O não copiar palavras e tentar discorrer um texto por ele mesmo prova que Bernardo é um aluno atento às leituras feitas e que já entende de escrita. Narra uma história com começo, meio e fim, há uma complicação que se resolve e um final bem sucedido. O estudante retrata a aventura da minhoca que, embora pequena e de ter acabado de vir ao mundo, já se mostra como uma guerreira e um

“bicho” forte e astuto. Percebemos que o escrevente sabe que tatu-bola é o predador de minhocas e, por isso, a personagem principal seria uma presa fácil para ele.

O fato de ainda não estar alfabetizado ou de não dominar a ortografia não impede a escola de ser um lugar propício para fruição da imaginação e para o desenvolvimento do gênero narrativo. Ele já possui uma representação forte do que seja a escrita, conhece a grafia das letras. O que está faltando é apenas a escrita ortográfica que, com o passar dos anos, e na interação com o professor e com todo o contexto do qual faz parte, conseguirá internalizar.

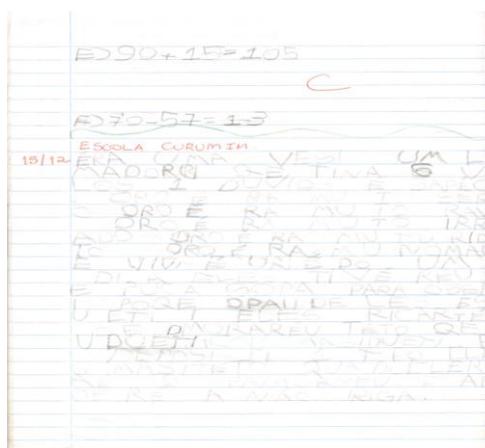
As ações do professor, nessa fase inicial, são cruciais. Para transcrever o texto, pede-se que o próprio aluno leia o que ele escreveu. A leitura pode ser muito mais detalhada do que está escrito na folha e é importante registrar isso. Mais importante é ver na produção dele um texto a ser lido, e deixar isso evidente.

Observamos que Bernardo utiliza o número 1 para representar “um/uma”: E PUAU 1 IUKIAK ODC E AKU/ 1 IAKEUU IAKO OESOTO IO ARR. Ele conhece a expressão usada para o início de qualquer conto “*era uma vez...*”, identificada na oralidade, o que evidencia que ele já possui um contato com este gênero.

Percebemos que ele usa letras que possuem o mesmo som da sílaba, como, por exemplo: “k” por “ca”; ou usa as vogais conhecidas para representar sílabas inteiras “uu” por “vou” de “cavou” (em IAKEUU) .

Na sequência, outro texto escrito no 2º ano:

Figura 2: Bernardo, *Lenhador*, 2º ano do Ensino Fundamental I, 2009



Fonte: Dados da pesquisa

ÉRA UMA VESI UM LE-
MADOR QE TINA 6 VI-
LOS 1 DUVIOS E SAPÉCA
ORO É RA MU TO SERO
ORO É RA MU TO IRRIT-
ADO ORO É RA UM NOMAU
E VIU É URI E DO. UM
DI A ELES TIVÉ REU Q-
E PUCA SOPA PARA OSEPA-
I POQE OPAI DE LES EST-
U ETI I ELES RICAR TÉTO
QE OMORARÉU TÉTO QE
U DU ETI FICOU MASIDUETI E-
DEPOIS TI 1 TPO ELE
S MASITÉTO QUA DOELERE
AE O PAIMORREU E ARE
RE RÉ A NÃO IRIGA.

Transcrição da professora

Era uma vez um lenhador
que tinha seis filhos.
um dos filhos é sapeca
outro era muito sério
outro era muito bravo
outro era muito irritado
outro era muito briguento
e o outro era normal
Eles viviam brigando.
Um dia eles tiveram que pegar
sopa para o seu pai. Porque o
pai deles estava doente

Fonte: Dados da pesquisa

QUADRO 2: escrita alfabética e ortográfica de Bernardo

Escrita alfabética de BERNARDO	Escrita ortográfica
VESI	Vez
LEMADOR	Lenhador
TINA	Tinha
VILOS	Filhos
1 DU VIOS	1 dos filhos
SERO	Sério
ORO	Outro
RAVO	Bravo
MUTO	Muito
RIDQTO	Briguento
NOMAU	Normal
OSEPAI	O seu pai

POQE	Porque
TIVÉ RÉU	Tiveram
PUCA	Pegar
DUETI	Doente
URIEDO	Brigando

Fonte: Elaborado pelos autores (2017)

Bernardo escreve sobre um lenhador que tinha 6 “vilos” (“filhos”), e cada um com uma característica diferente. A troca da letra “f” por “v” explica-se pelo fato de serem consoantes fricativas lábio dentais, ou seja, passam pelo mesmo ponto e modo de articulação, entre os dentes e os lábios, com a única diferença em relação à sonoridade: [f] é surda e [v] é sonora. Esta troca é muito comum na escrita inicial, justamente por se tratarem de letras que representam sons muito próximos.

Apesar de esses filhos viverem brigando, um dia eles tiveram que se unir para pegarem sopa para o pai, porque o pai deles estava doente. Dessa forma, Bernardo pode estar retratando o que geralmente acontece com os irmãos em geral: vivem brigando, mas quando precisam, unem-se para ação produtiva.

Verificamos que, pelo uso da palavra ORO por “outro”, Bernardo especifica o sexo de todos os filhos, os seis eram meninos. Podemos supor que na idade de 7 a 10 anos, os meninos não queiram ainda o contato com as meninas, fazendo de seu grupo de amigos somente meninos. Assim, Bernardo constrói os sentidos; não se trata de uma cópia, e sim de um ato de interlocução e interação, ou seja, de um *acontecimento discursivo* (CORRÊA, 2006, 2007; BUIN, 2016).

O *acontecimento* é possível porque os textos eram escritos para alguém ler e este alguém, no caso era a professora da turma, tinha um olhar diferente do olhar tradicional, o qual julgaria a letra, a estrutura, a ortografia e se esqueceria do principal, o discurso do texto. Não é que não se possa ensinar a ortografia. A questão é não cobrá-la perfeita quando o escrevente ainda está no início do processo de aquisição – o que escreve, a princípio, é para representar o que ele acha que seja a escrita (CAGLIARI, 1990).

Na escola freinetiana era atitude comum entre os educadores não corrigir ortografia no 2º ano. Eles privilegiavam, no início da aquisição da escrita, mais os aspectos relacionados aos processos discursivos e à leitura de mundo (e de livros).

Posteriormente, quando a criança já estava familiarizada com a função social da escrita e segura/envolvida na leitura, nos anos finais do Ensino Fundamental I, passavam a trabalhar ortografia. No caderno do 2º ano de Bernardo, a professora escreve alguns recados, dando destaque maior aos aspectos de sentido presentes nos textos do aluno: *Bom trabalho! Muito bem! Adorei ouvir sua história! Muito bom! Adorei! Estou orgulhosa, parabéns! Você teve conquistas importantes na escrita!* Estes recados e bilhetes revelam a professora não como mera avaliadora, mas como alguém que ativamente participa do processo de evolução dos alunos.

O incentivo, no contexto focalizado, pauta-se naquilo que o aluno mostra saber. Estamos valorizando aquilo que reconhecemos, senão por diálogo, por uma tentativa de diálogo sobre os significados produzidos, não só pela escrita (o texto do aluno como resultado/produto), mas que evidencia atenção a um processo mais amplo, relacionado a aspectos de gênero discursivo e da história do estudante no percurso escolar.

Havia momentos em que a professora conversava com o estudante sobre o seu texto. O diálogo autêntico que a professora estabelecia, com foco nos elementos discursivos, contribuía para que a produção textual fosse significativa, uma prática social e discursiva relevante. Não é apenas uma orientação de reescrita do texto, mas um diálogo em que o leitor se mostra atento e demonstra querer ajudar o estudante a ampliar a ideia do seu texto. Um leitor que, ao invés de somente corrigir, permite que aluno pense, ainda que inconscientemente, logo nas séries iniciais, nos mecanismos que ele está usando para a construção do seu texto escrito e do seu próprio conhecimento.

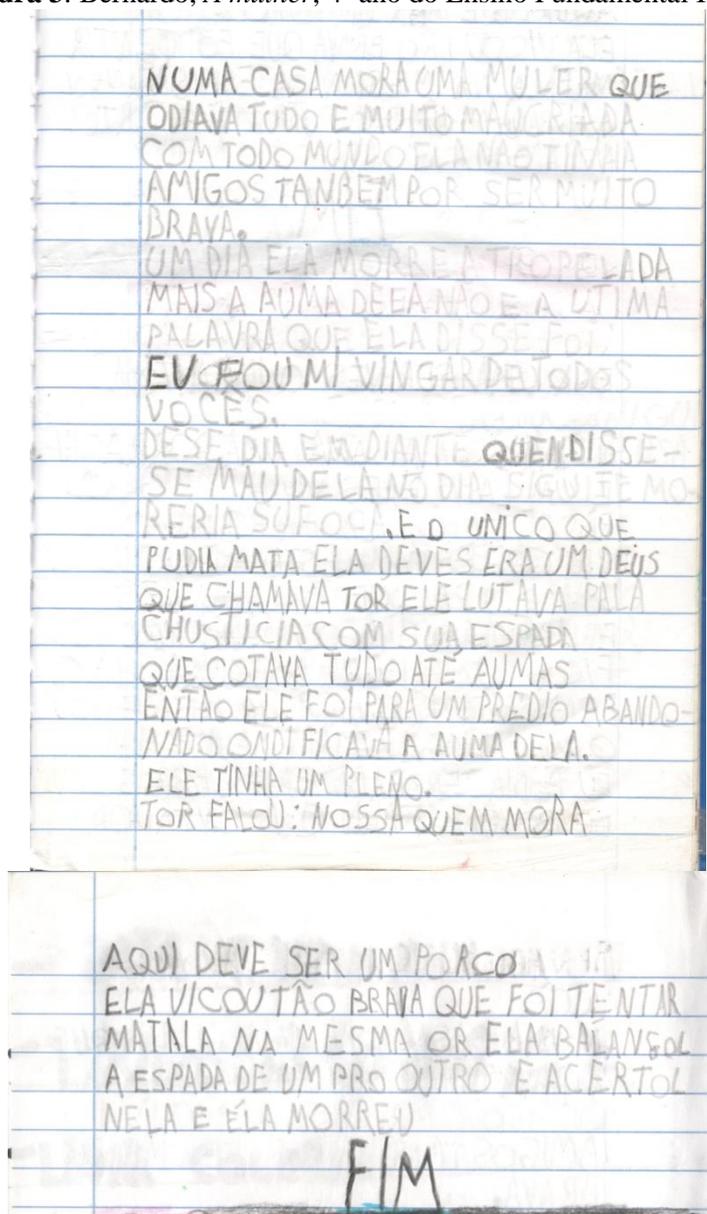
Isso nos remete à questão do tratamento do texto a partir de duas noções que podem nortear o ensino de escrita: como *adequação* ou como *acontecimento*, conforme postulado por Corrêa (2006, 2007). A noção de *adequação* tem por base o texto como um produto a ser adequado à forma padrão, tida como a correta, portanto, única aceitável. O tratamento dado pela professora parece se aproximar de uma escrita como *acontecimento*. O texto, como entrecruzamento de diferentes práticas sociais, é retomada do já experimentado, compreendido como memória discursiva – é um acontecimento a ler. Nesse sentido, palavras como “Adorei ouvir sua história!”, “Adorei”, estariam privilegiando o acontecimento revelado naquela escrita.

Por outro lado, frases como “Você teve conquistas importantes na escrita” evidenciam que a professora está preocupada com as questões normativas, com a *adequação*, mas isso não a desfoca do que é principal naquele momento inicial da aquisição. Ela opta por mencionar o que o aluno já aprendeu – as conquistas importantes – em detrimento de observar, por exemplo, toda a ortografia que ainda tem que dominar. Isso para ela é uma certeza para o futuro. O que importa no 2º ano é ajudar o aluno a ter a desenvoltura suficiente para escrever textos interessantes.

O processo escolar de aquisição da escrita não deixa de ser, por isso, um momento de sistematização e consolidação da escrita. Mas, para situar o texto do aprendiz como um *acontecimento*, ponto congelado de uma cadeia dialógica maior, nos termos de Bakhtin (1929), é preciso ter interesse por pequenas conquistas e compreender que a relação que cada um estabelece com a escrita é única, e o tempo para escrever com mais segurança ortograficamente, diferenciado. O caso de Bernardo confirma que se a professora, principal interlocutora dos *acontecimentos*, encoraja a criança a escrever cada vez mais, o aluno avança na habilidade e no interesse por escrever, em um processo interrupto de aperfeiçoamento.

No 4º ano, podemos perceber que valeu a pena investir no desenvolvimento dos textos nas séries iniciais, pois, naturalmente, o domínio da ortografia avançou. Bernardo relata, no texto exposto a seguir, a história de uma mulher que não era de bem com a vida, além de não gostar de nada, ela também não tinha amigos:

Figura 3: Bernardo, *A mulher*, 4º ano do Ensino Fundamental I, 2011



Fonte: Dados da pesquisa

Transcrição da professora

Numa casa mora uma mulher que odiava tudo e muito malcriada com todo mundo ela não tinha amigos também por ser muito brava.

Um dia ela morre atropelada mas a alma dela não é a última palavra que ela disse foi:

- Eu vou me vingar de todos vocês.

Desse dia em diante quem dissesse mal dela no dia seguinte morreria sufocada. E o único que podia matar ela de vez era um deus que chamava Tor. Ele lutava pela justiça com sua espada, que cortava até almas. Então, ele foi para um prédio abandonado, onde ficava a alma dela. Ele tinha um plano. Tor falou: - Nossa quem mora aqui deve ser um porco. Ela ficou tão brava que foi tentar matá-lo, na mesma hora, ela balançou a espada de um lado pro outro e acertou nela e ela morreu.

Fonte: Dados da pesquisa

QUADRO 3: escrita alfabética e ortográfica de Bernardo

Escrita alfabética de Bernardo	Escrita ortográfica
MULER	Mulher
MAUCRIADA	Malcriada
TAMBÉM	Também
AUMA	Alma
UTIMA	Última
FOU MI	Vou me
QUEN	Quem
SIGUITE	Seguinte
MORERIA	Morreria
SUFOCA	Sufocada
DEVES	De vez
PALA	Pela
CHUSTICIA	Justiça
COTAVA	Cortava
ONDI	Onde
PLENO	Plano
VICOU	Ficou
OR	Hora
BALANÇOL/ACERTOL	Balançou/acertou

Fonte: Elaborado pelos autores (2017)

A personagem é uma mulher que parece sentir rancor e amargura. De tão rancorosa que era, morreu por atropelamento, mas sua alma, que não morreu de fato, decidiu se vingar de todos que dissessem mal dela. Ela continua poderosa até surgir Tor, personagem mitológico, um “deus” que lutava com justiça e com sua espada, o único que tinha o poder de matá-la verdadeiramente. É perceptível o entrecruzamento das

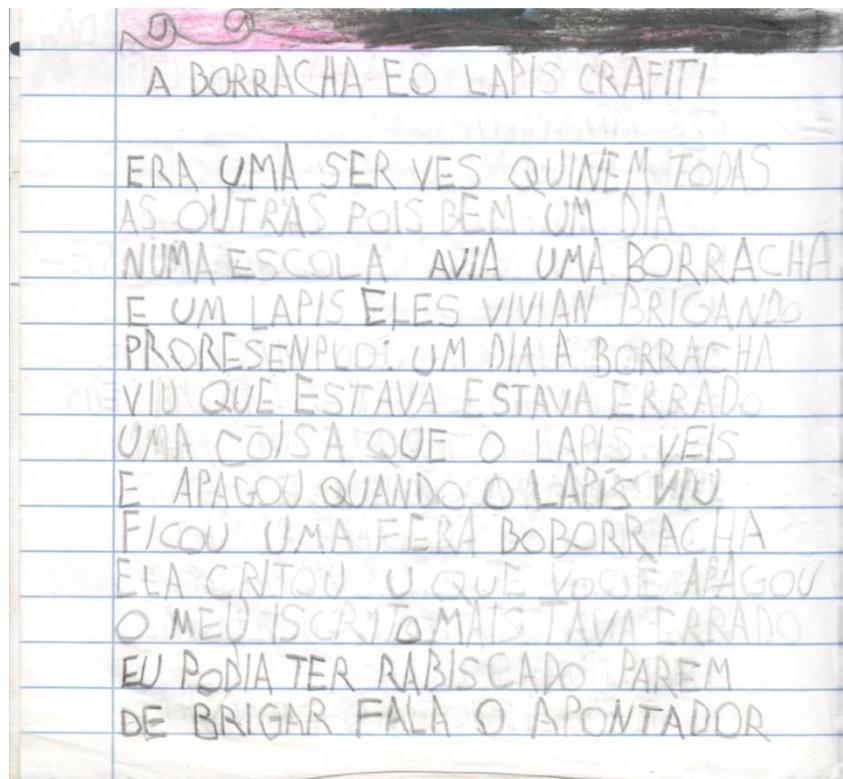
diversas práticas de letramento: o ser da mitologia salvando, o discurso da alma que não morre, o castigo para quem é malcriado e odeia a todos, o bem vencendo o mal.

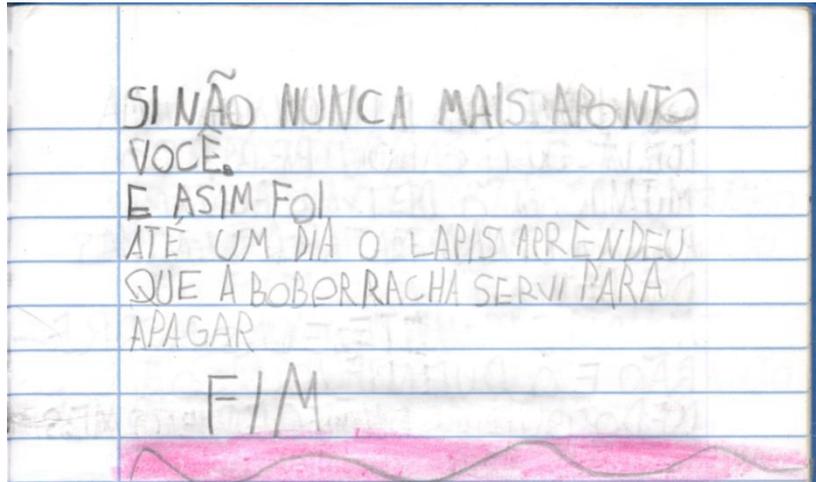
Bernardo, neste estágio de sua escrita, ainda está consolidando o uso padrão das letras que representam as fricativas lábio dentais [f] e [v], no mesmo texto, escreve *foi, vingar, ficava; fou* (para *vou*) e *vicou* (para *ficou*).

A troca de “s” por “z”, no final das palavras, explica-se pelo fato de que as duas consoantes, fricativas alveolares, têm o mesmo som quando grafadas no final do vocábulo. Assim, escreveu *deves* por *de vez*. A troca de “l” por “u” também tem a mesma explicação: o som é o mesmo estando no final das palavras ou no seu interior. Por isso que ele escreveu *auma* por *alma*; *maucriada* por *malcriada*; *mau* por *mal*; *balançol* por *balançou* e *acertol* por *acertou*. Por outro lado, acerta o uso de “ç” e “c”.

Em seguida, a análise de outro texto também do 4º ano:

Figura 4: Bernardo, *A borracha e o lápis grafite*, 4º ano do Ensino Fundamental I, 2011





Fonte: Dados da pesquisa

A BORRACHA EO LÁPIS CRAFTI
ERA UMA SER VES QUINEM TODAS
AS OUTRA POIS BEM UM DIA
NUMA ESCOLA AVIA UMA BORRACHA
E UM LÁPIS ELES VIVIAM BRIGANDO
PRORESENPLO: UM DIA A BORRACHA
VIU QUE ESTAVA ERRADO
UMA COISA QUE O LÁPIS VEIS
E APAGOU QUANDO O LÁPIS VIU
FICOU UMA FERA BOBORRACHA
ELA CRITOU U QUE VOCÊ APAGOU
O MEU ISCRITO MAIS TAVA ERRADO
EU PODIA TER RABISCADO PAREM
DE BRIGAR FALA O APONTADOR
SI NÃO NUNCA MAIS APONTO
VOCÊ.
E ASSIM FOI
ATÉ UM DIA O LÁPIS APRENDEU
QUE A BOBORRACHA SERVI PARA APAGAR.

Transcrição da professora

A borracha e o lápis Crafti
Era uma certa vez que nem todas as
outras, pois, bem um dia, numa esco-
la, havia uma borracha e um lápis.
Eles viviam brigando, por exemplo:
Um dia a borracha viu que estava
errado uma coisa que o lápis fez, e
apagou. Quando o lápis viu, ficou uma
fera.
Borracha! Ele gritou.
Por que você apagou o meu escrito.

Mas estava errado, disse a borracha.
Eu podia ter rabiscado.
Parem de brigar, falou o apontador
se não nunca mais aponto você.
E assim foi
até um dia, o lápis aprendeu que
a borracha serve para apagar

Fonte: Dados da pesquisa

QUADRO 4: escrita alfabética e ortográfica de Bernardo

Escrita alfabética de Bernardo	Escrita ortográfica
SER VES	Certa vez
QUINEM	Que nem
AVIA	Havia
VIVIAN	Viviam
PRORESENPLO	Por exemplo
VEIS	Fez
BOBORRACHA	Borracha
CRITOU	Gritou
U	O
ISCRITO	Escrito
SI	Se
SERVI	Serve
TAVA	Estava

Fonte: Elaborado pelos autores (2017)

Na história da *borracha e o lápis Crafiti* (possivelmente Grafitti), o lápis não gostava que ninguém mexesse no que ele tinha feito. Podemos comprovar isso no trecho: *Por que você apagou o meu escrito? – Eu podia ter rabiscado.* Só com o passar do tempo que o lápis Crafiti aprendeu que a borracha foi feita para apagar e só apagaria algo que estivesse errado.

No início do texto, Bernardo escreve “ser vez” para “certa vez”. Notemos que ele consegue iniciar uma história com aquela estrutura adverbial de tempo, ou seja, é uma criança que lê e conhece o início das histórias narrativas, como contos, fábulas e, que também, alguém lê para ele.

O uso de “quinem” é transcrição da fala, assim como as palavras “avia” e “or”, pois o “h” não é marcado fonologicamente. Há troca de letras que representam os sons correspondentes surdos e sonoros: “critou” por “gritou”, como é comum na aquisição inicial da escrita, por serem sons que se distinguem apenas pela sonoridade, com o

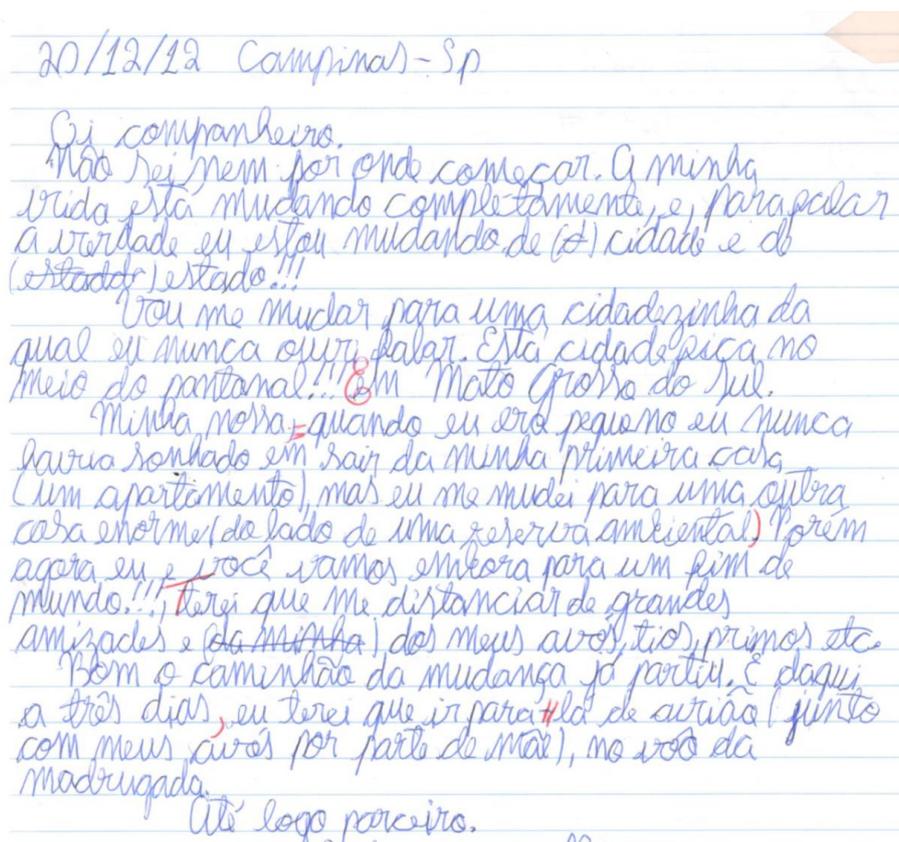
mesmo ponto e modo de articulação. O caso da forma reduzida do verbo “estava” para “tava” explica-se pelo fato de que, quando falamos, a tendência é de reduzirmos os verbos, o que pode ser transposto para a escrita.

O escrevente, como sabemos, está em processo de aquisição e se baseia no conhecimento da oralidade. Em nenhum de seus textos (considerando o *corpus* da pesquisa), o estudante copia e escreve aquela estrutura: “vovô comeu a uva” que, para muitos professores, seria o ideal, pois não fugiria da ortografia. No caso estudado, o valor está no “arriscar-se” possibilitado pelo texto livre.

Um episódio do/no EF II

Quando Bernardo terminou o Ensino Fundamental I, mudou-se com sua família do estado de São Paulo para o de Mato Grosso do Sul, na cidade de Dourados. Nessa nova realidade, só restou opções por escolas tradicionais. A base foi tão sólida e consistente que ele se destacou entre os alunos, por seu desempenho acadêmico. No 8º ano escreveu, como tarefa da escola, uma página de diário ficcional, a qual parece remeter ficcionalmente ao passado que marcou a mudança de Bernardo e sua família, na passagem do 5º para o 6º ano:

Figura 5: Bernardo, *Diário*, 8º ano do Ensino Fundamental II, 2015. (em vermelho estão as marcas de correção da professora)



20/12/12 Campinas - Sp

Oi companheiros.

Não sei nem por onde começar. A minha vida está mudando completamente, e para falar a verdade eu estou mudando de (a) cidade e do (estado) estado!!!

Vou me mudar para uma cidadezinha da qual eu nunca ouvi falar. Esta cidade fica no meio do pantanal... Em Mato Grosso do Sul.

Minha mãe, quando eu era pequeno eu nunca havia sonhado em sair da minha primeira casa (um apartamento), mas eu me mudei para uma outra casa enorme (do lado de uma reserva ambiental). Porém agora eu e você vamos embora para um fim de mundo!!! Terrei que me distanciar de grandes amigos e (da minha) dos meus avós, tios, primos etc.

Bem o caminhão da mudança já partiu, é daqui a três dias eu terrei que ir para #lá de aviação (junto com meus avós por parte de mãe), no vôo da madrugada.

Até logo porceiros.

Fonte: Dados da pesquisa

Trata-se de uma primeira versão do texto, em que Bernardo, a partir da proposta de produzir uma página de diário, com limite de linhas, traz a memória de um momento passado (o texto é redigido em 2015 e o escrevente ficcionaliza uma data), revelando o “exagero” que vivenciou pelos discursos de seus familiares que não conheciam o Mato Grosso do Sul e julgavam que sua família estava se mudando para o “fim do mundo”.⁷ O texto permite observar que o estudante adquiriu o sistema ortográfico da língua, pois não há erros ortográficos. Ainda que na escola tradicional, o professor descontasse 0,5 ponto por cada erro formal ou rasura (e não lesse o texto), isso não prejudicou a habilidade já conquistada. Bernardo passou a escrever menos na escola, mas continuou a escrever para a vida. Hoje, no Ensino Médio, é um ótimo aluno

⁷ Este dado é revelador da falsa imagem que o círculo Rio-São Paulo tem do Mato Grosso do Sul e possivelmente de outros estados.

de “leitura e de produção de textos” – e o mérito certamente tem relação com base do Ensino Fundamental I (e da própria história individual certamente).⁸

Algumas Considerações

Sabemos que, quando o aluno adentra a escola, a sua criatividade e capacidade de contar uma história podem ser fenomenais, mas que, quando começa o seu contato com a escrita, dependendo do retorno de suas primeiras produções, isso pode diminuir, diferentemente do que aconteceu com o estudante aqui focado. O grande feito da pedagogia freinetiana é pedir para que os alunos escrevam, mesmo sem saber ainda escrever. Tudo o que ele coloca no papel, desde um rabisco, bolinhas, garatujas é considerado como escrita e quando o professor pede para ler o que escreveu, mais que um amontoado de letras, há um ser que diz, uma história a ser ouvida.

Os textos de Bernardo mostram como uma criança, sem ter ainda consolidado a convenção escrita padrão da língua, consegue elaborar textos que podem interessar (e fascinar) o leitor. Esses textos provam que a escrita é um processo e não um produto e, se tivermos professores interessados em colaborar com um ensino que a desenvolva, o aprendiz conseguirá registrar em seus discursos. O ensino da convenção ortográfica é muito importante e essencial, mas não pode ofuscar a essência do texto, ou seja, aquilo que é dito por um sujeito situado sócio historicamente. Para isso, é necessário que a aquisição da convenção ortográfica não se isole das práticas sociais que envolvem a escrita, as práticas de letramentos, as quais envolvem, sobretudo, a interação entre os sujeitos. Respondendo à pergunta da introdução – como a criança se alfabetiza sem partir de sílabas? –, podemos dizer que ela se alfabetiza partindo de histórias, de dizeres, de pertencer a uma *cadeia dialógica* do discurso, nos termos de Bakhtin (1929).

Acreditamos que a pedagogia *Freinet* contribua com isso, mas ressaltamos, porém, que manter questões discursivas-interacionais paralelas à aquisição da ortografia independe do método de ensino escolhido ou do livro adotado. Os que se alfabetizaram no método tradicional e leem e escrevem com proficiência, certamente, tiveram a

⁸ Esta informação se deve ao fato de Bernardo pertencer ao círculo familiar de um dos autores.

contraparte da interação e o envolvimento em práticas escolares ou extraescolares nas quais a escrita se fez significativa, como um *acontecimento* a ser lido.

A história de Bernardo em relação à sua alfabetização é de sucesso, de *final feliz*, mas poderia não ser se ele tivesse continuado na escola comunitária em que esteve entre os três e quatro anos e meio de idade. Apesar de teoricamente a escola postular a valorização de os processos individuais, na prática demonstrava não compreender a teoria. Felizmente, os pais de Bernardo não confiaram nas orientações da professora e não se apropriaram do rótulo negativo atribuído ao filho. Na escola *Waldorf*, foi acolhido com muito respeito ao seu desenvolvimento e, posteriormente, na escola *Freinet*, que considerou os aspectos sociais como os mais relevantes – mostrou (e provou) na prática que, de fato, as questões formais e ortográficas não devem ser tratadas em primeiro plano. Condição esta para que em um futuro próximo façam parte dos itens dominados pelo aprendiz.

Se nas escolas, em anos iniciais, tivermos profissionais capazes de associar a alfabetização com os aspectos discursivos inerentes a qualquer texto, a aquisição da escrita se tornará um fenômeno sempre possível de ser desenvolvido e tudo o que o aluno fizer servirá como degrau de uma escada que o levará sempre ao desenvolvimento.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1929.

BARROS, F. C. O. M. de. A teoria histórico-cultural e os pressupostos metodológicos de Celestin B. Freinet na educação infantil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. esp. 1, p.649-668, 2017.

BUIN, E.; BIASOTTO, M. Escrita como acontecimento: construção do humor e mudança de perspectivas como experiências. In: Gonçalves, A.; BUIN, E.; CONCIEIÇÃO, R.I.S. *Ensino de Língua Portuguesa para a Contemporaneidade: escrita, leitura e formação docente*. Campinas, SP: Pontes, 2016.

_____. A construção do sentido em textos escolares: entre versões e mediações. In: Signorini, Inês (Org.). *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 47-77.

- _____. *Aquisição da Escrita: coerência e coesão*. São Paulo: Contexto, 2002.
- _____. *A referenciação no processo de aquisição da escrita*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), UNICAMP, Campinas (SP), 2000.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & Linguística*. São Paulo: Scipione, 1990.
- _____. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, R. (org.) *Alfabetização e Letramento*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.
- CORRÊA, M. L. G. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. *Revista Filologia e Linguística portuguesa*, 8, p. 269-286, 2006.
- _____. Pressupostos teóricos para o ensino da escrita: entre a adequação e o acontecimento. *Filologia da linguística portuguesa*, n. 9, p. 201-211, 2007.
- CUNHA, C. R.; FORTUNATO, I. 50 Anos dedicados à pedagogia Freinet: um encontro com Rosa Maria Whitaker Sampaio. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. esp. 1, p.554-563, 2017.
- DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. Progreso, Moscú: 1988.
- FRANCHI, C. *Linguagem, atividade constitutiva*. São Paulo: Brasiliense, 1977.
- _____. *Criatividade e gramática*. Trabalhos em linguística Aplicada. Campinas: IEL/UNICAMP, 1987.
- FREINET, C. *Pedagogia do bom senso*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, Mercado das Letras, 1995.
- MOTA, A. P. S. *Pedagogia Freinet em escolas da rede pública: os desafios de andar na contramão*. Campinas-SP: [s.n.], 2012. (TCC-Monografia).
- MUNHOZ, L. M. M. *Escrever, inscrever, reescrever: reflexões sobre a escrita docente no Movimento de Professores da Pedagogia Freinet*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas-SP: [s.n.], 2010.
- STREET. B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. In: *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, n. 8, p. 465-488, 2006. Tradução de *Cross cultural perspectives on literacy*, 1994.