

A PRODUÇÃO DE TEXTO COMO AÇÃO DISCURSIVA NA ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA ANTICOLONIAL

Text production as a discursive action in literacy from an anticolonial perspective

Patrícia Barros Soares Batista¹
Giovanna de Paula Freitas Santos²

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar a produção escrita de crianças na fase da alfabetização, a partir do alfabeto africano, uma prática de ensino inspirada no campo de estudos anticoloniais relacionados ao currículo no que concerne ao continente africano e à textualidade no processo de alfabetização. Tem-se como lócus uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Trata-se de uma pesquisa em andamento, vinculada ao projeto Áfricas e Eu. Buscamos identificar as estratégias de ensino e de aprendizagem adotadas na produção de um gênero textual específico: o verbete. Metodologicamente, optamos pela abordagem qualitativa, a partir da pesquisa documental, tendo como procedimentos e instrumentos de produção de dados: observação, caderno de campo e as produções escritas. A partir de questões já discutidas por autores filiados à linguagem, compreendemos que muito além de dominar técnicas ou regras gramaticais, saber escrever é construir uma proposta de sentido/leitura. Nesse sentido, os resultados apontaram a necessidade de o ensino no processo de alfabetização estimular os sujeitos aprendizes a terem consciência do que dizer e compreender as razões para dizer, dispondo dos mecanismos e estratégias desse dizer na produção de textos. Indicaram ainda que as crianças em processo de aprendizagem da língua escrita, ao serem incentivadas a ampliar o seu repertório de saberes sobre o mundo a partir de uma perspectiva anticolonial, escrevem e narram uma história outra respeitando, valorizando e reconhecendo a potencialidade de povos e culturas historicamente subalternizados.

Palavras-chave: educação anticolonial; produção escrita; alfabeto africano; ensino; aprendizagem.

Abstract: *The present work aims to analyze the written production of children in the literacy process, from the African alphabet, a teaching practice inspired by the field of anticolonial studies related to the curriculum concerning the African continent and textuality in the literacy. It has as locus a class of the 2nd year of Elementary School of the Centro Pedagógico of the Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). This is an ongoing research, linked to the Áfricas e Eu project. We seek to identify the teaching and learning strategies adopted in the production of a specific textual genre: the entry. Methodologically, we chose the qualitative approach, from the documentary research, having as procedures and instruments of data production: observation, field notebook and written productions. From issues already discussed by authors affiliated to the language, we understand that far*

¹ Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0863-5217> E-mail: patriciab.ufmg@gmail.com

² Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-4443-695X> E-mail: giovannapaulafreitas@gmail.com

beyond mastering techniques or grammatical rules, knowing how to write is to build a proposal of sense/ reading. In this sense, the results pointed out the need for teaching in the literacy process to stimulate learners to be aware of what to say and understand the reasons to say, having the mechanisms and strategies of this saying in the production of texts. They also indicated that children in the process of learning the written language, being encouraged to expand their repertoire of knowledge about the world from an anti-colonial perspective, write and narrate another story respecting, valuing and recognizing the potential of historically subaltern peoples and cultures.

Keywords: anticolonial education; writing production; african alphabet; teaching, learning.

Introdução

*A linguagem é uma pele: esfrego minha linguagem no outro.
É como se eu tivesse palavras ao invés de dedos, ou dedos na ponta das palavras.*

Roland Barthes

A linguagem é pele, afirma Barthes (1997), delineando de maneira profundamente poética e sensível a indiscutível importância da linguagem no processo formativo do ser humano. O trecho da obra Fragmentos de um discurso amoroso ratifica a linguagem como necessidade universal da atividade humana, posto que está presente em todo o percurso de vida, marcado pelas diversas experiências linguísticas que nos atravessam, cotidianamente, desde a mais tenra idade. Afora os aspectos linguísticos, os aspectos sociais e culturais também se configuram como elementos de atravessamento da nossa condição humana.

Ao se pensar na linguagem sob o viés do ensino, além de considerar que o fenômeno da interação verbal se dá na e pela linguagem, “não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (Bakhtin, 2012, p. 117) é pertinente, considerar os diferentes aspectos da realidade sociocultural imbricados na linguagem. Assim, torna-se premente adotar uma perspectiva anticolonial, isto é, implicada a romper com a lógica colonialista de inferiorização de determinadas formas de existência no mundo sob a ótica social da racialização, dada a invisibilização histórica da negritude sob a égide do racismo (Kilomba, 2019).

A reflexão sobre a língua na prática pedagógica, deve, portanto, “ser pensada a partir da ótica discursiva da linguagem, do texto como unidade de ensino e ponto de partida para as análises gramaticais e literárias, para que ocorra a ampliação do universo

linguístico dos alunos” (Gomes; Carvalho, 2015, p. 66). Situada em uma perspectiva de ensino centrado nos usos sociais da língua, a prática do ensino da escrita deve abarcar atividades linguísticas que considerem as diversas situações nas quais o uso da linguagem se apresenta aos seus falantes, tendo em vista que a língua não se configura como um sistema homogêneo e unitário, “mas sim um sistema que abarca as transformações históricas, sociais e econômicas” (Gomes; Carvalho, 2015, p. 66).

O processo de aquisição da linguagem é extremamente complexo e envolve diferentes facetas (Soares, 1985) no que concerne aos campos linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguísticos, entre outros. De tal modo, as práticas envolvendo a língua escrita na escola devem estar ancoradas em aspectos culturais e sociais, considerando a complexidade da alfabetização e a sua relevância na formação cidadã dos diversos sujeitos que compõem a nossa sociedade.

Os processos de ensino e aprendizagem envolvidos na escola não são neutros, estão imbricados em questões políticas e ideológicas (Soares, 1986). Portanto, é fundamental compreender a alfabetização como uma forma de pensamento, como um “processo de construção do saber e meio de conquista do poder político” (Soares, 1986, p. 23). Ainda segundo a autora, esvaziar a escola do seu sentido político “reforça a cultura dominante e as relações de poder existentes” (Soares, 1986, p. 24), e afasta de um exponencial contingente populacional a oportunidade de participar da construção e partilha do saber. Cabe aos agentes educativos atuantes na escola, responsáveis pela alfabetização, compreendê-la, tal qual baliza Paulo Freire, como “um processo de conscientização e uma forma de ação política” (Freire, 1967, p. 23).

Diante do amplo espectro de práticas de leitura e escrita presentes no processo de alfabetização, é necessário “envidar esforços para promover uma educação baseada nos referenciais africanos, afrodiáspóricos e indígenas para pensar e (re)construir ações pedagógicas” (Batista; Caldeira, 2023, p. 2). Contribuir para a educação das relações étnico-raciais é um modo de ressignificar o papel social da escola, fortalecendo os saberes plurais e singulares relacionados às maiorias historicamente minorizadas do ponto de vista político.

Assim, algumas questões emergem: Que espaço os saberes relativos às culturas africanas e afro-brasileiras ocupam no currículo da alfabetização? Como garantir práticas significativas de leitura e escrita, que possibilitem a consolidação da alfabetização numa perspectiva social e a ampliação dos saberes relativos ao continente africano e às culturas, história e saberes afrodiáspóricos? A partir da experiência docente, podemos afirmar que as respostas a tais questões mostram “como o currículo do ciclo de alfabetização se caracteriza como um campo em constante disputa, um território contestado, reproduzindo profundos e complexos aspectos da colonialidade” (Batista; Caldeira, 2023), remetendo a um padrão subjetivo de desumanização dos povos tidos como “colonizados” (Césaire, 2020).

Considerando estes aspectos, a partir de uma perspectiva de ensino antirracista, foram desenvolvidas Sequências Didáticas (SD's) (Duarte, 2015; Geraldi, 2011)

envolvendo práticas de leitura e produção coletiva de textos escritos com estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola federal da cidade de Belo Horizonte, o Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG).

Segundo Santos e Hage (2015), o campo de investigações sobre a produção de textos evidencia que são escassas as pesquisas sobre o tema, e aquelas que a fazem buscam instrumentalizar o professor de língua portuguesa a contemplar especialmente a redação. Neste contexto, visando contribuir para o campo investigativo sobre a produção textual na alfabetização sob uma perspectiva anticolonial, buscamos, neste estudo, identificar as estratégias de ensino e de aprendizagem adotadas na produção de um gênero textual específico: o verbete caracterizando as habilidades de escrita para produção de texto de escolares em fase de apropriação da língua escrita.

De natureza qualitativa, a pesquisa em desenvolvimento que deu origem a este trabalho está vinculada ao projeto Áfricas e Eu, uma ação de ensino e pesquisa que desde o ano de 2015 visa promover a valorização da diversidade étnico-racial por meio de práticas antirracistas junto às crianças do 1º Ciclo de Formação Humana, que compreende os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Metodologicamente, esta ação adota a investigação da própria prática (Ponte, 2002), que possibilita ao(à) docente assumir o protagonismo do desenvolvimento curricular e profissional; potencializando o desenvolvimento profissional e fornecendo elementos que levam a uma compreensão mais ampla e profunda dos problemas educacionais. Neste artigo, temos como principal objetivo analisar a produção escrita de crianças em fase de alfabetização a partir do alfabeto africano, uma prática alicerçada na leitura de textos informativos diversos relacionados ao continente africano e na produção de textos. Os dados foram coletados em uma turma ao longo do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental sob a regência da primeira autora do artigo e sob a monitoria da segunda autora do artigo. Participaram do grupo 23 crianças na faixa etária dos 6-8 anos de idade. Adotamos, desta forma, a pesquisa documental, compreendida como uma ação investigativa qualitativa “que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 5). A escolha metodológica se justifica, pois entendemos que as produções escolares se configuram como fontes documentais que possibilitam a compreensão de diferentes aspectos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Baseamo-nos na ideia de que muito mais do que o domínio de técnicas ou regras gramaticais, saber escrever é “engendrar uma proposta de sentido/leitura” (Santos; Hage, 2015, p. 351). Ao produzirmos textos escritos é necessário ter ciência do que dizer, por que e como dizer. A escola é responsável, portanto, por auxiliar os/as aprendizes a constituírem-se como sujeitos do dizer e dispor de recursos e estratégias desse dizer, a partir da tomada de decisões em diferentes níveis tais como semântico, pragmático, discursivo e gramatical, não deixando de considerar a fundamentalidade da diversidade étnico-racial como base no ensino, aspecto fundamentado legalmente pela Lei 10.639/2003 alterada para Lei 11.645/2008.

A produção de texto no processo de alfabetização

A produção de textos envolve múltiplos e complexos saberes, e sua aprendizagem está diretamente relacionada à maneira como a escola concebe o que é um texto escrito. Por isso, é importante oportunizar o contato com diversos tipos de linguagem escrita de modo a contribuir para a ampliação do repertório de conhecimentos e mecanismos coesivos a serem mobilizados no ato de escrever (Massini-Cagliari, 2002). Portanto, é necessário que o/a professor/a tenha conhecimentos que lhes permitam refletir sobre o processo de apropriação da linguagem escrita, de modo que ele possa intervir significativamente no desenvolvimento da competência discursiva de seus alunos. A competência discursiva é aqui compreendida como “a capacidade de produzir e interpretar textos com adequação, levando em conta os elementos pertinentes da situação de interação linguística” (Vieira; Costa Val, 2005, p. 7).

A alfabetização é um processo que se constitui a partir de uma série de conhecimentos sobre a linguagem que vão se constituindo a partir da inserção dos sujeitos nas diferentes esferas sociais, não é “um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola” (Ferreiro, 1999, p. 47). Muitas crianças, antes mesmo de chegar à escola, já sabem muitas coisas, por estarem imersas em um ambiente social vivo e ativo, assim, a escola não deve considerar todos esses conhecimentos, potencializando ainda mais o seu desenvolvimento, instigando a aprendizagem sobre a língua escrita.

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita (Ferreiro, 1999, p. 23).

Ao se apropriar da linguagem escrita, a criança aprendiz necessita da mediação docente para compreender como representar, na escrita, a atividade de interação discursiva por ela realizada oralmente, diante do interlocutor. Este é um estágio importante e necessário no processo de apropriação da linguagem escrita. A intervenção docente na fase inicial desse processo, amplia as possibilidades de avanço dos/as estudantes na apropriação do texto escrito. A partir da proposição de situações de escrita de textos que levem os alunos a refletirem sobre aspectos inerentes a esse processo, tendo consciência do motivo pelo qual se está escrevendo, a que interlocutor o texto se destina, o que e como poderá escrever, amplia-se a potencialidade do ensino da produção de textos, tendo maior clareza das especificidades da escrita, sendo uma forma de interação que exige o desenvolvimento de conhecimentos específicos nas diferentes situações comunicacionais.

Compreender a linguagem como interação social implica em entender que uma atividade discursiva aflui na percepção de que a aprendizagem da produção de textos escritos se configura como saber representar, na escrita, uma atividade de interação linguística. Ao localizarmos essa premissa no processo de alfabetização de crianças, é

importante considerar como se dá a construção desse conhecimento por elas, tendo em vista que:

o conhecimento da criança sobre os textos escritos se constrói a partir do conhecimento que ela tem da língua falada. Antes de aprenderem como se organizam e como funcionam os textos escritos, as crianças interagem oralmente com seus familiares, vizinhos e amigos, produzindo e compreendendo textos, na conversa de todo dia. É de se esperar, portanto, que diante de um novo objeto de aprendizagem, que é o texto escrito, elas recorram ao que já sabem sobre os textos orais. A consequência disso é que os primeiros textos redigidos pelas crianças trazem marcas e características que são mais adequadas e mais usuais no funcionamento oral que no funcionamento escrito da linguagem” (Vieira; Costa Val, 2005, p. 7).

Para Santos e Hage (2015), uma escrita competente implica em habilidades distintas, incluindo a produção ágil e precisa de letras e palavras, a geração de ideias, a seleção de vocábulos, o uso apropriado de gramática e pontuação, ortografia, planejamento, realização e avaliação da escrita. Para as autoras,

Nos primeiros anos escolares, o enfoque do ensino da escrita situa-se, sobretudo, no código escrito para escrever letras e palavras. Após o mecanismo das correspondências grafo-fonéticas ser adquirido, a instrução sobre a escrita passa a incidir sobre o desenvolvimento de competências mais avançadas, como produzir frases complexas, planejar a escrita e escrever com clareza e concisão (Santos; Hage, 2015, p. 351).

Diante dessa perspectiva, a escola deve ser o lugar de morada do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e deve ser um território de valorização da diversidade de modos de existência no mundo. Um ambiente de respeito mútuo, de valorização de indivíduos e suas múltiplas e singulares culturas, que não seja apenas um lugar de passagem obrigatória, mas de atravessamentos pelo vivido, sentido e aprendido através da linguagem como ponto de contato e humanização.

Alfabetização numa perspectiva anticolonial

A alfabetização no Brasil é historicamente marcada por tensões no que tange o campo conceitual, político e as práticas voltadas para o campo (Picolli; Camini, 2012). O termo alfabetização é aqui entendido no amplo sentido que Paulo Freire (1967) atribui à palavra, por entender que a alfabetização se materializa nas práticas sociais, culturais e políticas que envolvem a leitura e a escrita.

A escola brasileira vive, há muito tempo, desafios relacionados à apropriação da cultura escrita, aqui entendida como “o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade” (Galvão, n.p). Esta definição se ancora em uma acepção antropológica de cultura, considerada “como toda e qualquer produção material e simbólica, criada a partir do contato dos seres humanos

com a natureza, com os outros seres humanos e com os próprios artefatos, criados a partir dessas relações” (Galvão, 2016, n.p). De acordo com Picolli e Camini (2012), tais desafios dizem respeito ao fato de que:

A escola, como estrutura, não acompanhou o avanço das teorias sobre o modo como as crianças se apropriam da cultura escrita. Continuamos com um tempo muito menor do que seria razoável para desenvolver práticas pedagógicas capazes de instrumentalizar as crianças para que se movimentem de forma mais efetiva nas práticas sociais de leitura e escrita. (Picolli; Camini, 2012, p. 13)

Mudanças significativas no modo como conceber a alfabetização vêm gradualmente ocorrendo ao longo dos anos e esta passou a ser compreendida como um processo de natureza complexa e multifacetada (Soares, 1985). Não se pode mais entender a alfabetização como uma prática que se inicia e finaliza em um único ano letivo. O ensino da leitura e da escrita, deve buscar transcender “amplamente o que se entende por alfabetização” (Lerner, 2006, p. 17). Além dos aspectos linguísticos, a dimensão cultural também precisa ser evidenciada no ambiente escolar. Nesse sentido, a temática étnico-racial deve ser uma componente indissociável do currículo.

Estudos recentes revelam que apesar dos graduais e significativos avanços, há, ainda, um silenciamento e invisibilização dessa temática nos currículos, mesmo após duas décadas da promulgação da Lei 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas de todo o país, evidenciando as lacunas do campo curricular calcado no colonialismo (Césaire, 2020; Jesus, 2008; Oliva, 2023; Deus, 2023; Rocha, 2023).

Na encruzilhada na qual a área da educação se encontra, tensões e enfrentamentos políticos e ideológicos ocorrem devido à reivindicação de mundos diversos abertos às diferentes formas de existir, a partir de marcadores raciais, culturais, sociais, entre outros, a educação deve enveredar-se como um caminho aberto à diversidade e à luta antirracista. Contudo, o que se vê, até este momento, é uma entrada muitas vezes pontual e parca nos currículos e práticas escolares. A Lei 10.639/2003 constitui uma decisão política que visa ampliar o foco dos currículos para o reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial e, mais do que apenas incluir determinadas temáticas, pressupõe repensar enfoques, relações e procedimentos em uma perspectiva social, cultural e política da linguagem.

Com base no projeto de ensino Áfricas e Eu, diferentes ações no âmbito de uma educação antirracista vem sendo realizadas junto a estudantes dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, aqui destacaremos as ações no âmbito da produção do alfabeto africano, um livro-alfabeto no qual as crianças realizam, por meio de SDs, estudos e investigações a partir de práticas de leitura, escrita e oralidade sobre elementos culturais, sociais, históricos e geográficos do continente africano.

As Sequências Didáticas podem ser compreendidas como um material didático extenso que permite um aprofundamento do conteúdo a ser estudado e, além de auxiliar o docente na organização das atividades de maneira gradativa, parte "do nível de

conhecimento já dominado pelos alunos para chegar aos níveis que eles precisam dominar" (Duarte, 2015, p. 15).

Sob a perspectiva linguística, as sequências didáticas são estruturadas a partir da concepção de linguagem como forma de interação. Assim, com base nas produções textuais a partir dos contextos em que se inserem os falantes, o desenvolvimento e a prática dessas sequências ocorrem apoiados na "articulação entre a atividade de sala de aula e a concepção interacionista na linguagem" (Geraldi, 2011, p. 48)

Atualmente o projeto tem se desenvolvido por meio SDs que enfatizam diferentes aspectos do continente africano. Nesse movimento, todos os sujeitos presentes nesse processo educativo têm a oportunidade de (re)construir saberes, desmistificar estereótipos e assim, abrir frestas no currículo para que haja um protagonismo real e significativo da sabedoria ancestral africana na escola.

A alfabetização numa perspectiva anticolonial além de garantir práticas significativas de leitura e escrita, visando consolidar o processo de alfabetização, abre caminhos para a (trans)formação de saberes sobre a história e as culturas africanas, evidenciando as potencialidades e o protagonismo africanos. Localizar as práticas linguísticas escolares para além do que as matrizes curriculares estabelecem, calcadas estritamente em habilidades técnicas, é uma forma de descolonizar os saberes e ressignificar socialmente a leitura e escrita no ensino na Educação Básica.

A produção escrita do gênero verbete por meio do alfabeto africano

O trabalho de alfabetização exige da professora ou do professor uma visão ampla dos processos de ensino e de aprendizagem, ancorada em pressupostos teóricos sólidos. Em uma mesma sala de aula, a/o alfabetizador/a se depara com crianças que apresentam diferentes níveis de conceitualização da leitura e da escrita, assim como apresenta diferentes modos de aprender, diferentes interesses e diferentes demandas socioculturais e afetivas, etc. O desafio é grande e as expectativas sociais sobre o trabalho docente também. É preciso entender que o conjunto das escolhas pedagógicas é uma escolha política. Formar sujeitos leitores e escritores exige escolhas planejadas, com objetivos claros para a alfabetização.

Muito além de dominar técnicas ou regras gramaticais, saber escrever é construir uma proposta de sentido/leitura. Dessa forma, realizamos as Sequências Didáticas com foco na produção do gênero textual verbete por meio do alfabeto africano. Um livro-alfabeto configura-se como uma oportunidade de (re)construir saberes sobre o continente negro. Trata-se de uma prática de ensino que se dá por meio da enunciação de vozes de povos historicamente silenciados, por entender que o caráter ideológico da língua:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato

psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin, 1992, p. 123).

Buscando assegurar, desde o início do ciclo de alfabetização, ao acesso aos saberes que foram apagados da história oficial, a partir de uma narrativa única (Adichie, 2019) acerca do continente africano e, em consonância com os campos epistemológicos que buscam romper com a ideia de um currículo fechado à diversidade, homogêneo, eurocentrado, “baseado apenas nas referências do Sul-Sudeste do Brasil e no Sul global” (Gomes, 2023, p. 14) e com as Leis 10639/2003 e 11645/2008, o alfabeto africano se configura como uma oportunidade de evidenciar o fenômeno social da interação verbal como uma possibilidade real para que a escola seja, por excelência, um espaço dialógico, no qual o que é ensinado nas aulas de Língua Portuguesa deve estar estritamente relacionado ao mundo. Assim, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental as crianças têm a oportunidade de compreender, além do princípio acrofônico e ortográfico do nosso sistema de escrita, a potencialidade discursiva da linguagem por meio da produção coletiva de textos com foco no gênero verbete.

De acordo com Emília Ferreiro “por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa” (Ferreiro, 1999, p. 14). E esse sujeito infantil pensante e crítico não pode ser reduzido a “um par de olhos, de ouvidos, e a uma mão que pega o lápis” (Ferreiro, 1999, p. 14), tendo em vista que estes sujeitos desde muito cedo já pensam no propósito da língua escrita, o trabalho com o gênero verbete, um gênero textual de natureza expositiva, que tem como principal característica apresentar definições e informações sobre um determinado tema, utilizando linguagem objetiva, direta e impessoal.

O processo de ensino da produção de textos numa perspectiva discursiva

O ensino da leitura e da escrita devem se embasar em uma visão em que as múltiplas habilidades presentes em cada um desses processos devem ser abordadas de modo contínuo na vida das crianças em processo de aprendizagem da língua escrita, a partir da convivência com culturas escritas. Para Cagliari (2009), o ato de ensinar é coletivo, “pode-se ensinar a um grande número de pessoas presentes numa sala de aula ou numa conferência, etc., quem ensina procura transmitir informações que julga relevantes, organizadas do modo que lhe parece mais razoável, para que seus ouvintes aprendam algo que deseja transmitir.” (Cagliari, 2009, p. 38). Já aprender, segundo o autor, é um ato individual: cada um aprende segundo seu próprio “metabolismo intelectual” (Cagliari, 2009, p. 38). A aprendizagem não se processa paralelamente ao ensino. O que é considerado relevante por parte de quem ensina, pode não parecer tão importante para quem aprende. “A ordem da aprendizagem é criada pelo indivíduo, de acordo com a sua história de vida e, raramente, acompanha passo a passo a ordem do ensino.” (Cagliari, 2009, p. 39). Para o linguista, aprender não é seguir uma lógica behaviorista de repetir algo que foi ensinado, mas criar algo semelhante, a partir da

iniciativa individual de quem aprende. Quando simplesmente se repete um modelo, não ocorre exatamente uma aprendizagem.

Considerando o processo de alfabetização como “um movimento dinâmico” (Freire, 2006, p. 20), buscamos enfatizar palavras carregadas de significação, inseridas em um conjunto representativo da pluralidade do continente africano. Entendemos que essa ação possibilita uma “[...] ‘leitura’ mais crítica da ‘leitura’ anterior menos crítica do mundo [...]” (Freire, 2006, p. 21). Tendo em vista que a alfabetização se configura como um ato político, uma vez que o ato da leitura vai além da linguagem escrita, estende-se à compreensão crítica do mundo e à nossa. A alfabetização é, portanto, uma prática discursiva que possibilita a leitura crítica da realidade, constituindo-se como um base da cidadania e da busca por uma transformação social.

Acreditamos que as práticas sociais de linguagem estabelecem modelos textuais para serem usados em determinadas situações, por meio de gêneros textuais, que funcionam como “gramática do discurso”, segundo Bakhtin (1992). Assim, os membros de uma comunidade linguística aprendem, na convivência social, os gêneros de que precisam no seu dia a dia e acatam razoavelmente os padrões apreendidos e, por organizarem a nossa vida social, a escola não pode se furtar de ações de ensino com enfoque nesses padrões linguísticos relativamente estáveis, porém maleáveis e dinâmicos que atendem a necessidades comunicativas e organizacionais de muitas áreas da atividade humana.

Entendendo a relevância de se tomar alguns gêneros como objeto de ensino sistemático, levando em conta a complexidade das operações mentais envolvidas em sua leitura e produção, optamos pelo enfoque na produção de verbetes, buscando percorrer caminhos didático-pedagógicos que possibilitem uma apropriação significativa de saberes por parte das crianças a partir da reflexão e decisão quanto ao tema a ser explorado e seus desdobramentos, considerando a sua forma composicional.

No Centro Pedagógico a organização por ciclos escolares permite que a mesma turma prossiga com a professora referência de Português três anos. Assim, o alfabeto africano é introduzido no 1o ano. Às crianças são apresentados vídeos, canções e textos informativos sobre o continente africano. Realizamos uma tempestade de ideias para apreender quais são os conhecimentos prévios que elas possuem sobre África e, após rodas de conversa e de leitura, coletivamente, os/as estudantes são instigados a produzirem um verbebe pensando em um/a potencial leitor/a do texto sendo alguém que não sabe nada sobre o que é África e precisa ser esclarecido de maneira direta e simples. A partir daí, inicia-se um processo de sugestões e, após um acordo mediado pela professora, a definição do termo é feita.

Por se tratar de um livro-alfabeto, seguimos a ordem das letras iniciando com a letra A e findando com a letra Z. No 1o ano, em função das especificidades das crianças em aprendizagem inicial da língua escrita, os verbetes são apresentados sob a forma de frases curtas. À medida em que aprofundamos as aprendizagens linguísticas, as definições se complexificam.

Análise das produções escritas

Apresentamos a seguir alguns textos produzidos por estudantes ao longo do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, a partir de Sequências Didáticas ancoradas na leitura compartilhada de textos informativos, além do acesso a vídeos, músicas e rodas de conversas sobre o tema.



Figura 1: Verbete letra A-África

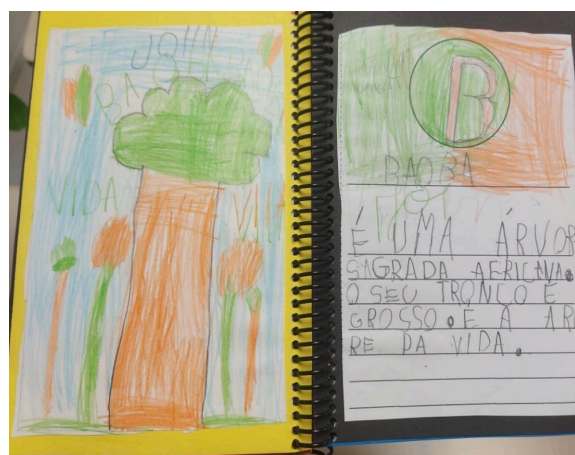


Figura 2: Verbete letra B-Baobá

Os textos das figuras 1 e 2, possuem uma estrutura simples e curta extensão. Foram produzidos em um contexto muito específico: o início do 1o ano, fase marcada pela apropriação inicial de uma série de aprendizagens relacionadas à língua escrita. Através da produção oral coletiva e do registro na lousa pela professora, foram realizadas produções individuais por cada estudante em seu livro-álbum. As produções apresentam índices que revelam domínio da estrutura convencional da representação

escrita das instâncias enunciativas. Percebe-se, que há uma intencionalidade em marcar para o leitor o distanciamento e o caráter elucidativo do texto, por meio de frases curtas e objetivas. Diferentemente de textos narrativos, por exemplo, muito presentes nas atividades de alfabetização, em que há uma maior preocupação em marcar a mudança de turnos entre os enunciadores personagens, o gênero verbete configura-se como um recurso linguístico simples e objetivo que demanda uma linguagem extremamente direta e objetiva de modo a cumprir com uma intencionalidade muito específica, qual seja, esclarecer o leitor sobre determinadas informações relacionadas ao continente africano.

Pode-se dizer que a partir da mediação docente, os/as estudantes têm a oportunidade de construir conhecimentos sólidos sobre o continente africano a partir da leitura e estudos de textos informativos diversos e da produção escrita do gênero verbete. Apesar da aparente simplicidade, há, como se pode perceber na figura 1, por exemplo, informações relevantes que levam o interlocutor a desconstruir preconceitos arraigados no imaginário social relacionados à África, como, por exemplo, que África é um país. Por meio de duas frases “A África não é um país.” “É um continente”, o leitor tem diante de si uma abertura para buscar questionar imagens que foram social e historicamente construídas sobre África e interrogar-se por que afinal, há abertura para um tipo de pensamento que considera África um país?

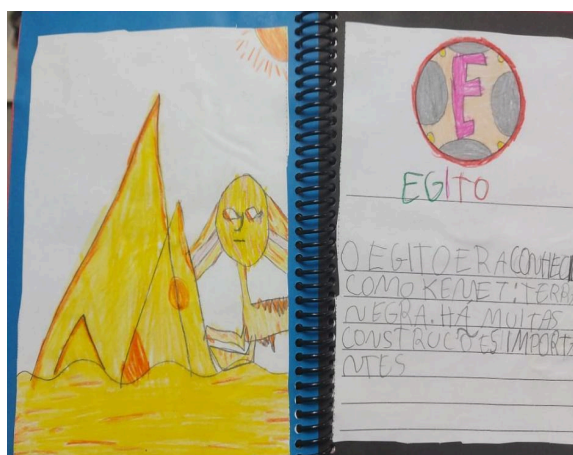


Figura 3: Verbete letra E-Egito

Ao longo do processo de escrita inicial, revisão e versão final, é possível observar, por exemplo, que os conteúdos das produções dos/as discentes não são aleatórias e indicam que, no processo formal de apropriação da escrita, as crianças operam testando hipóteses e (re)formulando saberes sobre a organização e o funcionamento do texto escrito, concebendo-o como uma atividade interativa.



Figura 4: Verbetes letra G-Griô

Os exemplos em questão são oriundos de um processo de escrita coletiva, logo, não se percebe a presença de muitas ocorrências relacionadas aos princípios alfabéticos e ortográficos, aspectos comuns e previstos nessa fase. Contudo, mesmo partindo de um exemplo escrito na lousa, percebemos alguns aspectos muito comuns na aprendizagem da escrita: na figura 3, é possível perceber a presença de uma segmentação não convencional na escrita, a hipossegmentação, uma segmentação em que as palavras são encadeadas como se fossem uma só, sem espaçamentos. Já na figura 4, a criança escreveu “atepassado”, omitindo a letra “n”, revelando uma possível falta de atenção na revisão, evidenciando, assim, a percepção dos sons nasais na escrita espontânea de palavras.

Para além das questões gramaticais, a competência discursiva é um elemento chave a ser desenvolvido pelos/as aprendizes na produção de textos, de modo a compreender que todo falante só interage linguisticamente por meio de textos e que estes são “configurados pela criação e articulação de espaços de interlocução” (Vieira; Costa Val, 2005, p. 9). A linguagem humana possui um caráter dialógico e só existe e se organiza para funcionar na interlocução. Ainda segundo as autoras, a competência linguística é o “conhecimento que nos habilita a agir discursivamente na interação com os outros”. Desse modo é fundamental estabelecer um espaço de interlocução, de modo que o enunciador, isto é, o “eu” que fala/escreve, saiba articular o que se diz/escreve de modo a atender os objetivos comunicacionais diante de seu enunciatário.

A partir da prática educativa com o alfabeto africano podemos afirmar que é possível e essencial estabelecer uma instância enunciativa nos contextos de produção de texto desde os primórdios da aprendizagem da língua escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A construção do conhecimento sobre a escrita é essencialmente mediada pela competência discursiva do aprendiz e envolve os princípios e mecanismos responsáveis pela criação e articulação de espaços de interlocução que, como condição do processamento textual, devem, necessariamente, ser indiciados na materialidade do texto escrito.

Assim, as atividades de escrita de textos devem ser programadas de modo a propiciar situações reais de envolvimento dos alunos com a escrita, a partir de uma rotina de trabalho que possibilite reflexão constante sobre o que é escrever e sobre as especificidades dessa modalidade de linguagem. Cada situação de produção escrita deve ser pensada, pois, com o objetivo de levar os alunos a refletirem sobre os aspectos inerentes ao processo de produção escrita a partir de uma prática de ensino que oriente e valorize a reflexão no processo de produção dos textos.

O percurso de ensino e de aprendizagem a partir da produção do gênero verbete nos mostra que é importante propor atividades que orientem e deem uma base inicial de acordo com as condições de produções específicas, considerando a perspectiva discursiva da linguagem e que instiguem os/as estudantes a planejarem e estruturarem o texto a ser produzido. Nesta exposição, os textos foram produzidos oralmente pelas crianças, mediados pelo registro escrito da professora. Percebemos, ao longo de todo o processo, que os/as aprendizes demonstraram compreender a função de sua adequação à situação de comunicação escrita específica do verbete relacionado ao continente africano: uma linguagem simples, objetiva e que ressalte informações relevantes e significativas sobre cada um dos temas em questão, situando o leitor a conhecer e olhar para África sob o viés da valorização e do respeito ao grande legado deste continente para todo o mundo.

Intervenções dessa natureza podem ajudar o/a discente a identificar e utilizar adequadamente mecanismos e estratégias linguístico-discursivas que caracterizam o processamento discursivo em diferentes modalidades da linguagem. Isso porque todo o processo de ensino e de aprendizagem envolvendo o texto escrito deve se fundamentar no pressuposto de que a construção do conhecimento sobre a escrita se dá a partir do conhecimento linguístico (Vieira; Costa Val, 2005) do/a estudante e que não se pode compactuar com a invisibilização histórica das culturas africanas e afrodiáspóricas.

Nessa perspectiva, o enfoque do ensino da produção de textos para crianças em processo de alfabetização implica, necessariamente, levar em conta os conhecimentos linguísticos com que a criança opera no processo de desenvolvimento da escrita e ampliar o seu repertório de saberes, considerando o texto por ela escrito como manifestação de tais conhecimentos. Na medida em que o processo das aprendizagens avança em direção a uma escrita autônoma, cabe considerar quais são as estratégias que as crianças utilizam na construção do texto escrito e quais intervenções podem ser realizadas a fim de potencializar esse processo. De modo a contribuir para que o/a discente autor saiba como criar e articular instâncias enunciativas ao falar e/ou escrever tendo clareza do que, como, por que e para quem se diz.

Considerações finais

Pode-se dizer que os objetivos foram alcançados e evidenciaram que a análise da produção escrita de crianças em processo de alfabetização, a partir do alfabeto africano, se configura como uma pertinente ação educativa antirracista e contribui para a descolonização do currículo, no que tangencia saberes referentes ao continente africano e à textualidade.

Os resultados apontaram a necessidade de o ensino estimular os sujeitos aprendizes a terem consciência do que dizer e compreender as razões para dizer, dispondo dos mecanismos e estratégias desse dizer na produção de textos. Indicaram ainda que as crianças em processo de aprendizagem da língua escrita, ao serem incentivadas a ampliar o seu repertório de saberes sobre o mundo a partir de uma perspectiva anticolonial, escrevem e narram uma história outra respeitando, valorizando e reconhecendo a potência de povos e culturas historicamente subalternizados.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BATISTA, P. B. S; CALDEIRA, M. Práticas decoloniais de alfabetização: tecendo saberes sobre o continente africano a partir da leitura e da escrita. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO – CONBALF, 6., 2023, Belém, PA, **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2023. Disponível em: https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/viconbalf/paper/viewFile/2484/1881. Acesso em: 26 jan. de 2024.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In.: **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

BRASIL, **Lei Nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL, **Lei Nº 11. 645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de março de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2009.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

DEUS, Luiza de. Lei do ensino de História da África nas escolas completa 20 anos e escancara lacunas na formação de professores antirracistas. **Jornal da USP**, São Paulo, 2023. Disponível em:

<<https://jornal.usp.br/diversidade/lei-que-preve-ensino-de-historia-da-africa-nas-escolas-completa-vinte-anos-e-escancara-lacunas-na-formacao-de-professores-antirracistas/>>. Acesso em: 08 jan. 2024.

DUARTE, M. C. **Uma proposta de sequência didática funcionalista**. 2015. 198 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação**: Conversas com Emília Ferreiro. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FERREIRO, Emília. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Cultura escrita. **Glossário Ceale**: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. Disponível

em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/cultura-escrita>. Acessado em 08/05/2021.

GERALDI, João Wanderley Geraldi; ALMEIDA, Milton José de,... [et al.]. **O texto na sala de aula** - 1.ed. - São Paulo : Ática, 2011. il.

GOMES, Nilma. (Prefácio). In: PINHEIRO, B.C.S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta Brasil, 2023.

GOMES, Antônio Carlos; CARVALHO, Letícia Queiroz. As contribuições de Mikhail Bakhtin para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Profissional. **Revista Ifes Ciência**, nº 2, V.1, 2015 – Instituto Federal do Espírito Santo. Disponível em: <file:///D:/Downloads/309-Texto%20do%20Artigo-1172-1-10-20191122.pdf>. Acesso em 24 jan. 2024.

JESUS, Adriana Regina. Currículo e Educação: conceito e questões no contexto educacional. **Educere** (PUCPR), Curitiba, p. 2638-2651, 2008. Disponível em: <https://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11339/curriculo_e_educacao_0.p df>. Acesso em: 08 jan. 2024.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **O texto na alfabetização**: coesão e coerência. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

OLIVA, Anderson; CONCEIÇÃO, Maria Telvira. A construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial: reflexões sobre os 20 anos da Lei 10.639/2003. **Revista História Hoje**. São Paulo, v. 12 n. 25 (2023). Edição especial, mai/2023. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1080>. Acesso em 17 jan. 2024.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em Alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

PONTE, João Pedro. Investigar a nossa prática. GTI – Grupo de Trabalho e Investigação. **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Portugal: Associação de professores de Matemática, 2002. p. 5-55.

ROCHA, Lara Santos. 20 anos da Lei 10.639: por mais avanços rumo a uma educação antirracista (entrevista). **CENPEC**. São Paulo, jan/2023. Disponível em:

https://www.cenpec.org.br/noticias/20-anos-da-lei-10-639?campaign=20103032771&content={ads}&keyword=lei%2010.639&gclid=EA1aIQobChMImY-9-r9gwMV5FpIAB2R7w46EAAYAiAAEgIhkPD_BwE. Acesso em 26 jan. 2024.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande – RS, n. 1, p. 1-15, jun. 2009.

SANTOS, Maria Aparecida Gonçalves dos; HAGE, Simone Rocha de Vasconcellos. Produção textual de crianças sem dificuldades de aprendizagem. In: **CoDAS** 2015;27(4). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/SCyGkXqJtzzmC5qmjzZDs6p/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 jan. 2024.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 1985.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo, Ática, 1986.

VIEIRA, Martha Lourenço; COSTA VAL, Maria das Graças. Produção de textos escritos: caderno do professor. **Cadernos Alfabetização e Letramento**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em:

https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2005%20Producao_textos_escritos.pdf. Acesso 27 jan. 2024.