

Relações de ensino para a alfabetização: diálogos entre sementeiras, podas e (re)florecimentos

Teaching relationships for literacy: dialogues between sowing, pruning and (re)flowering

Relaciones de enseñanza para la alfabetización: diálogos entre siembra, poda y (re)florecimiento

Bárbara Cortella Pereira¹

 <https://orcid.org/0000-0003-4068-6417>

Danilo Garcia da Silva²

 <https://orcid.org/0000-0003-0477-3097>

Débora Fernandes Fontes³

 <https://orcid.org/0009-0006-6524-4999>

Resumo: O artigo propõe refletir alguns conceitos importantes no campo da Alfabetização considerados a partir de sua constituição ao longo dos 40 anos da perspectiva discursivo-dialógica. Partindo de um viés metafórico, os autores buscam construir tal reflexão focando as *relações de ensino*, a constituição de autorias e a relação de professoras e crianças na constituição de textos com sentidos e significados, elaborados a partir do despertar da consciência autoral como maneira pela qual esses sujeitos podem realizar leituras de mundo autênticas tendo a linguagem constituidora de sua escritura e inscrição no mundo, a partir de relações com os Outros pela lente da Psicologia Histórico-Cultural. Os resultados indicam que pelas relações de ensino surge possibilidades para a

¹ Doutora em Educação (2013) pela Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” UNESP- Marília-SP. Docente vinculada ao Departamento de Ensino e Organização Escolar (DEOE) e à linha “Culturas escolares e Linguagens” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa “Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância” (GEPOLEI/UFMT). E-mail: barbaracortella@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT na linha de pesquisa “Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT (PPGE-IE/UFMT), vinculado ao grupo de pesquisa Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação - LÊTECE -, do Instituto de Educação da UFMT e professor de Francês nos cursos de graduação em Letras/Francês e em Cursos de Extensão do Instituto de Linguagens (UFMT). E-mail: daniilogsilvas@gmail.com

³ Mestranda em Educação, PPGE/UFMT. Professora da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. E-mail: deboraffdireito@gmail.com

mobilização de desejos e da capacidade de as crianças se relacionarem e se posicionarem frente ao mundo e com/sobre suas próprias produções.

Palavras-chave: Autorias. Relações de ensino. Perspectiva discursivo-dialógica da alfabetização.

Abstract: The article proposes to reflect on some important concepts in the field of Literacy considered from its constitution over 40 years from a discursive-dialogical perspective. Starting from a metaphorical bias, the authors seek to construct such reflection focusing on teaching relationships, the constitution of authorship and the relationship between teachers and children in the constitution of texts with meanings and meanings, elaborated from the awakening of authorial consciousness as a way in which These subjects can carry out authentic readings of the world using the language that constitutes their writing and inscription in the world, based on relationships with Others through the lens of Historical-Cultural Psychology. The results indicate that through teaching relationships, possibilities arise for the mobilization of desires and the ability of children to relate and position themselves in the world and with/about their own productions.

Keywords: Authorships. Teaching relationships. Discursive-dialogical perspective on literacy.

Resumen: El artículo se propone a reflexionar acerca de algunos conceptos importantes en el campo de la Alfabetización considerados desde su constitución a lo largo de 40 años desde una perspectiva discursivo-dialógica. Partiendo de un sesgo metafórico, los autores buscan construir dicha reflexión concentrándose en las relaciones docentes, la constitución de la autoría y la relación entre docentes y niños en la constitución de textos con significados, elaborada a partir del despertar de la conciencia autoral como forma de los cuales estos sujetos pueden realizar lecturas auténticas del mundo utilizando el lenguaje que constituye su escritura e inscripción en el mundo, a partir de las relaciones con los otros a través de la lente de la Psicología Histórico-Cultural. Los resultados indican que a través de las relaciones docentes surgen posibilidades para la movilización de los deseos y la capacidad de los niños para relacionarse y posicionarse en el mundo y con/acerca de sus propias producciones.

Palabras clave: Autorías. Relaciones docentes. Perspectiva discursivo-dialógica sobre la alfabetización.

Para iniciar...

“É apenas uma rosa, porém, foi a ela que eu reguei. Foi a ela que pus sob a redoma.
Foi a ela que abriguei.”
(*Antoine de Saint-Exupéry*)

O processo de sementeira da perspectiva discursivo-dialógica no Brasil, na década de 1980, foi um momento bastante fecundo, a partir da intensa produção intelectual de diferentes pesquisadoras e pesquisadores, especialmente da região Sudeste do país, que nos apresentaram importantes concepções fundamentadas nos pressupostos teóricos de desenvolvimento humano em Vigotski e de linguagem pelas lentes do interacionismo linguístico, em Bahktin, dentre as quais destacamos o conceito *relações de ensino* apresentado inauguralmente pelo *Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem* da Universidade Estadual de Campinas (GPPL/UNICAMP).

Nesse terreno semeado, inicialmente, passaram-se mais de 40 anos de incansáveis lutas político-pedagógicas. A partir dos estudos pioneiros dessa perspectiva, houveram outros florescimentos como o *Círculo de estudiosas e pesquisadores* nas cinco regiões brasileiras, com um acúmulo de conhecimento validado para esse campo.

No entanto, no plano político nacional, com o questionável processo que levou ao *impeachment* da então presidente em 2016. Consequentemente instaura-se um desgoverno antidemocrático (2019-2022), surgido objetivamente por um movimento pela tomada de poder que incluiu processos negacionistas plurais (como da ciência e da educação), a abnegação de nomes caros à educação nacional (como ocorreu com o patrono da alfabetização Paulo Freire), e, assim, levando a inúmeros outros retrocessos na Educação: a implementação da BNCC; a Política Nacional de Alfabetização (PNA); o eclodir da BNC-Formação; o fortalecimento do terceiro setor como produtores dos denominados kits educacionais (materiais didáticos estruturados, plataformizações, padronizações, entre outros); e, a invisibilidade das secretarias de educação em detrimento de processos formativos de professoras propostos por empresas do setor privado via materiais apostilados, sem espaço para a criação, autorias e autonomia, muitas vezes meramente justificados pelos indicadores e ranqueamento das escolas brasileiras, só para citarmos alguns exemplos (Oliveira; Silva, 2024).

Apesar de todas essas tentativas de cessar as sementeiras e estirpar pela raiz as roseiras já cultivadas, pela resistência e resiliência, gradativamente a revitalização desses processos vem sendo retomada para a reconstrução da democracia no país. Assim, em 2023, assumido um novo governo, uma onda de revigoração das esperanças adormecidas fortaleceram as mãos dadas, e, pouco a pouco, tivemos ações que possibilitaram rever as propostas de formações para as professoras da educação básica, especificamente, via o protagonismo das Universidades públicas.

Dessa forma, enquanto pesquisadoras⁴-autoras do campo e vinculados ao *Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância* da Universidade Federal de Mato Grosso (GEPOLEI/UFMT), consideramos necessário tratarmos do (re)florescimento dessa perspectiva e do conceito *relações de ensino* para o campo da alfabetização, a fim de fortalecê-lo e redimensioná-lo. *O cultivo das reflexões apresentadas neste artigo teve início, a priori, a partir da interlocução com pesquisadoras-autoras do texto intitulado Alfabetização, leitura e escrita nas relações de ensino: um olhar sobre a produção do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem – GPPL, quando da nossa participação no Seminário Internacional realizado em 2023. A posteriori, por meio de diálogos estabelecidos pelas pesquisadoras-autoras deste texto, e no decurso da produção de pesquisa de mestrado no âmbito do GEPOLEI. E, ainda, subsidiado pelo aporte teórico da alfabetização discursiva, dialogamos com autores que pioneiramente defenderam essa perspectiva, principalmente das reflexões advindas de Geraldini (1984), Smolka (1987), Mortatti (1991) entre outros que representam, para nós neste escrito, a*

⁴ A opção pelos termos pesquisadoras e professoras se deve ao fato de que, majoritariamente, a representação ser por mulheres. Não desconsideramos, na adoção desses termos, as contribuições de pessoas de outros gêneros.

existência e a resistência premente ao longo desses 40 anos dessa proposta pedagógica para o campo. Com esses autores, emergem uma consistente construção teórico-metodológica sobre conceitos centrais para se tratar do processo de escritura como um ato (trans)formador, capaz de constituir e provocar sentidos nos mais variados espaços e contextos de (con)vivência da criança autora e produtora de cultura.

Para isso, tomamos como referência a metáfora⁵ pensada a partir da relação entre a rosa e o príncipe a partir da narrativa contida no livro *O Pequeno Príncipe*, d'Antoine de Saint-Exupéry (2015). Essa metáfora é uma daquelas que nos acompanha em nossas relações de *ensinagem*⁶ que vem constituindo nossos voos⁷ – de pesquisadoras-autoras, formadores de alfabetizadoras, constituídos e implicados em relações de afetos com as experiências e vivências de suas aventuras leitoras com a citada obra.

Então, por que a Rosa e o Príncipe? Inicialmente, a resposta pode parecer um tanto simples: de fato, não é pela rosa nem pelo príncipe em si, senão, pela relação do pequeno príncipe com a sua rosa. Porém, não se limita à beleza do/no olhar lançado pelo pequeno príncipe sobre essa rosa, tampouco, pela possível singular e inata beleza da rosa

Ancoramo-nos, portanto, na complexidade da relação entre a rosa e o pequeno príncipe, de um lado, representando o Pequeno príncipe temos por referências algumas das pesquisadoras pioneiras da perspectiva discursivo-dialógica. De outro, representando a sementeira e o cultivo da rosa, temos o tempo dedicado por elas à alfabetização, leitura e escritura⁸.

⁵ Metáfora é aqui compreendida não como “[...] meio retórico, também não é nenhuma expressão ou frase gramatical irregular. Quanto mais se vê o mundo inteiro como uma metáfora de algo, mais claro fica que o núcleo da competência metafórica está na capacidade de ver alguma coisa como outra coisa.” (Gerald; Fichtner; Benites, 2006, p. 75).

⁶ Optamos pela utilização do termo “*ensinagem*” por inferir que tal processo se vincula à (trans)formação e protagonismo da criança autora, escritora, produtora e ilustradora. Além disso, com o intuito de contribuir com o processo de alfabetização, ressaltamos a necessidade de a professora oportunizar vivências discursivas, dialógicas e interativas, fortalecendo as relações de ensino e as produções de sentidos no ambiente alfabetizador. Vale ressaltar que o termo “*ensinagem*” foi utilizado, pela primeira vez, por Léa das Graças Camargo Anastasiou, em 1994, em sua pesquisa de doutorado. Na oportunidade, a autora enfatizou a relação educacional “englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender” (Anastasiou; Alves, 2004, p. 15).

⁷ A metáfora do voo vem sendo utilizada pelas/os pesquisadoras/os do GEPLOLEI, em suas ações de ensino, pesquisa e extensão por compreender que a leitura e a escrita são processos estéticos, poéticos, éticos e políticos (Oliveira; Delmondes, 2019; Pereira; Saldanha, 2021) que nos dão possibilidade de múltiplos voos individuais e coletivos. As referências à viagens se tratam de metáfora, tanto de pesquisa quanto de vida/leitura de mundo e suas relações, a qual é trabalhada por um dos autores como lente de leitura e interpretação da realidade em seus desdobramentos, tais como: navegação, rotas, bússolas, entre outros. A leitura e a escritura, portanto, nos possibilita viagens e voos por lugares (des)conhecidos e (des)encontros com vozes de tantos Outro(s).

⁸ A opção pelo termo *escritura* se justifica inicialmente por ele, para além de ter sido um conceito utilizado na tese de doutorado defendida, em 1987, pela professora Ana Luiza Smolka (UNICAMP), englobar pressupostos que vem sendo estudado e pesquisado, mais recentemente no campo da Alfabetização, pelos integrantes do

Por certo, para os conhecedores da respectiva obra, notarão que essas relações se desdobram, se reconfiguram e se redimensionam com e por meio de outros personagens, fato esse que nós não desconsideramos, no entanto, a fim de atingir o objetivo estabelecido, optamos pela pontualidade desse recorte, dado os limites de espaço textual, e, para termos condições de aprofundarmos em cotejamento com as produções do grupo ao longo das linhas que sucedem.

Face ao exposto, este escrito está organizado por essas *Palavras iniciais*, seguidos de mais quatro seções. Na primeira, abordamos sobre *o(s) tempo(s) dedicado(s) à perspectiva discursivo-dialógica*. Posteriormente, discorremos sobre “*As relações de ensinagens no processo de constituição de autorias*”. Por conseguinte, buscamos dialogar sobre *o desabrochar de autorias das crianças na relação com o texto*. E, na última seção, denominada *Para não concluir*, expomos algumas provocações finais, seguido das referências.

Dito isso, passamos às tratativas sobre a perspectiva discursivo-dialógica.

O(s) tempo(s) dedicado(s) à perspectiva discursivo-dialógica

“Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante.”

Já naquele momento, durante o referido Seminário Internacional em homenagem aos 35 anos do GPPL ocorrido em 2023, as interlocuções estabelecidas foram subsidiadas a partir de um poema-homenagem à trajetória desse grupo. Nesse poema-homenagem buscamos articular os diferentes tempos de constituição do conceito *relações de ensino*, e que ao longo dos anos foi sendo estudado, retomado e (re)significado por outras pesquisadoras e grupos de pesquisa do campo da Alfabetização, particularmente, em sua perspectiva discursiva.

As articulações sobre a constituição desse conceito ao longo das últimas décadas nos levaram a abordá-lo por lentes metafóricas e que, posteriormente, ganharam outros contornos como o engajamento político-pedagógico, a dedicação e a amorosidade com que o GPPL se debruçou na realização de pesquisas e, conseqüentemente, produção de conhecimentos no mencionado campo. Outrossim, as reflexões que nos atravessaram no decurso daquele Seminário nos permitiram traduzi-las pelo poema que segue:

Diferentemente da rosa do livro que surge, repentinamente,
O GPPL a planta,
Vê e (trans)vê a potência de vida na semente,
A cultiva, constituindo outras Rosas e outros jardins em um processo de devires.

Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância (GEPLOLEI/UFMT). Logo, trata-se de um termo que nos possibilita uma maior e melhor compreensão e redimensionamento de inscrição da experiência e vivência como fenômeno e categoria da narração e escrita de si mesmo no mundo.

A dedicação de Ana Luiza, juntamente com o Coletivo do GPPL,
É a tomada de consciência de que pela singularidade da importância da rosa,
São e foram, ao longo dos 35 anos, várias as estações que passaram, cada uma delas
com suas necessidades e desafios,
Essas estações foram abrindo e fechando ciclos que exigiram decisão inerentes ao
cultivo e à importância da rosa,
Rosa que apesar de sua singularidade foi se (trans)formando em jardins.

Hoje, somos todos um pouco do perfume daquela rosa embrionária do GPPL...

Hoje somos Anas (Luiza Smolka e Lúcia Horta), Lavínia Magiolino e Daniele Silva,
Nos (trans)vendo pelas diferentes lentes dessas gerações de professoras-
pesquisadoras.
Pelo GPPL nos constituímos e fomos constituídos em nossas subjetividades,
Pelas palavras-discurso de Vigotski, mas também pelas contrapalavras de Bakhtin
Da singularidade de cultivo da rosa, hoje, cultivando jardins.

A consolidação de um conceito exige, dentre outros, tempo de dedicação aos estudos, pesquisas e reflexões. Além desses, é preciso considerá-lo nos contextos e momentos históricos e culturais que se firmaram e se firmam pelos movimentos assumidos pelas pesquisadoras do GPPL que se faz vinculado à Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Assim, a produção de conhecimento se associa à concepção de linguagem em sua compreensão de signo pelo qual se organizam e se medeiam as relações sociais, sendo essas possibilitadoras de apropriação e (trans)formação de crianças, jovens e adultos.

Cabe pontuar que a alfabetização, leitura e escrita são temáticas centrais nos trabalhos desse grupo como processos em que os sujeitos são constituídos e constituintes pela linguagem na inter-relação com o Outro, nos quais a mediação e a emergência do signo viabiliza a apropriação da linguagem e a produção do conhecimento.

Do conceito relações de ensino foram surgindo outros desdobramentos, tensionamentos e redimensionamentos nas últimas décadas. Para as pesquisadoras-autoras do GEPLOLEI, esse conceito e seus desdobramentos, tais como, *gestos de ensinar e não-coincidências* (Smolka, 2010) foram tomados como fundamentais tanto para pensarmos como para organizarmos o processo de *ensinagem* da leitura, oralidade e *escritura*. E, assim, fizemos uma tentativa por traduzi-los no excerto que segue:

[...]

Cultivando rosas outras

E, ainda, por tantos conceitos e (des)conceitos formulados, pioneiramente, desde 1987.

Hoje, após 35 anos de lutas,

Tensionamentos,

(Re)dimensionamentos,

Processos de cri(ação),

Tomadas de consciência,

Pronúncia e enunciação do mundo

Somos um **agregado de escritências** (escrita + vivências)

Nas relações de ensino que cativamos...
Como a relação do Príncipe com Raposinha
Somos responsáveis e responsivos!

Da simplicidade da rosa, fez-se jardins

Nas relações de ensino somos afeto e afecto,
Em atravessamentos; nos entrelaçamos,
Respeitamos as diferenças e acolhemos o diverso,
Reconhecemos a potência de vida do Outro, sua voz e vez em um *continuum*,
Nas relações humanas,
Nas complexas tramas e teias das **relações de ensinagem** na escola e na escola da vida.
A beleza e importância da rosa tem aqui, inscritos em marcas que, simbolicamente, cada um/a de nós carrega/traz consigo; do que podemos dizer que de uma rosa, espalha 'sementes' e 'rosas' oriundas de seu jardim.

Assim, consideramos que o texto *Alfabetização, leitura e escrita nas relações de ensino: um olhar sobre a produção do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem* (Martinez; Oliveira; Ramos, 2023) é um importante mapeamento de conceitos basilares trabalhados pelo grupo entre os anos de 1987 a 2022. Não menos, Fontes (2024) referencia em sua pesquisa de mestrado como potente revisão da literatura no campo; ao passo que sua relevância se faz não só para as pesquisadoras da área, como também para as professoras da Educação Básica.

Logo, Martinez; Oliveira; Ramos (2023) trazem contribuição para o campo da alfabetização, pois além de reunir trabalhos científicos sobre relação de ensino nos processos de alfabetização, leitura e escrita, fazem um adentramento na revisitação dos contextos e situações dos quais emergiram o conceito de *relação de ensino* e outros que gravitam em seu entorno, e que foram gestados de forma dialética e dialógica.

Seguindo essa linha organizacional, no que tange ao conceito *relações de ensino*, de maneira pontual, o primeiro momento de semeadura desse (des)conceito traz à cena a atenção dada ao enredamento das profusas relações sociais que os participantes do processo educativo mantêm com a leitura e escritura via interações em sala de aula. Logo, o olhar se direciona para a compreensão e a sensibilização de que tais interações sociais se dissociam de meras ações e atos mecanizados de ensinar e aprender.

Assim, vai se surgindo, pela perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, pela análise do discurso e pela teoria da enunciação, a necessidade e a importância de considerar a produção de sentidos sociais e culturais das vivências e experiências das crianças via apropriação da linguagem nos vários contextos que elas participam.

O triz dessa gênese conceitual se prestou como fecundo espaço em que Smolka (1987) nos provoca reflexões oriundas de experiências das teorias em sala de aula. Diante disso, o advir conceitual vai emergindo da teoria aplicada em que se observa o caráter deflagador que as relações de

ensino promovem para as elaborações individuais no decurso dos processos de *ensinoaprendizagem*. E o papel do professor vem à cena ao passo que a mediação emerge como promotora de apropriação de conhecimento socio-histórico-cultural.

A partir da década de 1980, as concepções advindas da perspectiva construtivista em alfabetização tiveram suas reverberações e desdobramentos em sala de aula, sobretudo, no que se refere ao binômio “ensinar e aprender”/“ensinar-aprender” ou mais recentemente, “*ensinaraprender*”. A interpretação equivocada dessa teoria, por grande parte das professoras brasileiras, impactou a ação docente em sala de aula naquele momento e que, infelizmente, perdura em muitos casos no tempo, até os nossos dias. “O professor pode ensinar a escrita? Como? Pode corrigir os erros de escrita das crianças? As crianças aprendem espontânea e livremente a partir de suas hipóteses? Até onde o professor pode e deve mediar o ensino da oralidade, leitura e escrita?”. Questões como essas, ainda, permanecem de forma duradoura nas práticas pedagógicas de muitas professoras. Tais questões são retomadas de forma mais detida na seção três.

Já a perspectiva discursiva da alfabetização, assume desde sua gênese (Smolka, 1987) que a professora – *mas também as crianças* – têm condições de assumir a função de ensinar, dentro e fora de sala de aula. Quando a professora alfabetizadora se coloca na função de parceira mais experiente e informante de uma cultura mais elaborada, como nos ensina Vigotski – *mas também inconclusa e inacabada* – como nos lembra Paulo Freire e Bakhtin, abre espaço para elaboração de muitos projetos coletivos de dizeres autorais, saberes, sentires, e agires criadores e autênticos. É nessa relação com o Outro, por meio da linguagem, que nos constituímos como humano (Pereira; Silva; Martins Filho, 2023). Ancorados nos pressupostos de alguns pesquisadores pioneiros dessa perspectiva, tais como Geraldi (1984); Smolka (1987); e Magnani/Mortatti, 1991), compreendemos que somos seres (in)conclusos e constituídos *na/pela/com a linguagem*: somos *Eutextos*.

Eutexto traz uma compreensão partilhada por Freire, Bakhtin e Geraldi de que a autoria, a leitura e a escrita e, mais especificamente, a “(textu)ação”, é a possibilidade do indivíduo “fazer-se homem” (Freire, 1974) e ins/escrever-se no mundo, isto é, condição para ‘ser mais’ (Freire, 1974). Aproximando-nos de Freire (1974), partimos do pressuposto que “ser mais” é a realização da potência humana que decorre das experiências e vivências de se fazer no mundo e fazê-lo mundo. (Pereira; Silva; Martins Filho, 2023, p. 245).

Dado o que vimos expondo, tomando os tempos dedicados aos estudos e revisitações de conceitos no campo, as relações de ensino são (re)florescidas como *relações de ensinagens*. Concepção essa que, pelo que vimos explorando, dá condições para a promoção de situações de desenvolvimento de *Eutextos*, sendo este uma das etapas em que a apropriação da linguagem, como um tecido da pele,

constituída e constituidora, levam ao desabrochar de *NósTextos*⁹. De maneira ainda bem elementar e considerando o objetivo deste texto, *NósTextos* pode ser compreendido como um conceito que tem por pressuposto a interrelação das subjetividades das crianças com as professoras parceiras, mediante a linguagem, em processos de constituição individuais e coletivas e de projetos de dizeres e coautorias calcadas em relações sociais, inter e intrasubjetivas de inscrever e escrever-se no mundo.

Tendo tratado do processo de (re)florescer do conceito *relações de ensino* em temporalidades político-pedagógicas, avançamos dialogarmos sobre seus dimensionamentos.

As relações de ensinagens no processo de constituição de autorias

“Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.”

Nessa seção, objetivamos relacionar o (re)florescimento conceitual sobre *relações de ensino* para apresentar a implicação desse conceito como elemento estruturante para as constituições de autorias. Assim, tendo por base a epígrafe de abertura desta seção, consideramos que tal conceito pode ser uma das maneiras pela qual as ações docentes possam surtir efeito cativante que mobiliza sentidos e significados que despertem desejos e capacidades para a consciência autoral.

Mediante as experiências vivenciadas no contexto escolar, compreendemos que a prática da escritura é considerada como um dos processos mais difíceis e complexos a serem desenvolvidos pelas criança-passarinhos¹⁰, não somente em fase de alfabetização, mas também em outras etapas escolares. As ações para desenvolverem a atividade escritora, em sala de aula, começam desde os primeiros momentos em que a criança adentra ao espaço escolar, isto é, inicia-se na Educação Infantil.

Em se tratando do modo como a criança compreende a escritura, em seu ambiente sociocultural, temos que:

[...] ao conhecer e observar os meios/modos das crianças se relacionarem com a escrita no contexto da sociedade letrada, *o que fazer em sala de aula?* E como esse “fazer” pedagógico – palavras, gestos, recursos etc. – poderia (trans)formar os modos de apropriação da forma escrita de linguagem pelas crianças, os modos de elas se constituírem leitoras/escritoras, ampliando e mobilizando seus modos de participação na cultura, na história (Smolka, 2017, p. 25, grifos da autora).

Com base no excerto acima, o fazer pedagógico se torna essencial no processo de (trans)formação da criança leitora e escritora. Desse modo, é preciso romper as barreiras de um

⁹ Conceito elaborado pelos autores, ainda, em prelo.

¹⁰ De maneira simplista, emprestamos este termo do grupo GEPLOLEI para nos referirmos às crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tomando-as como aquelas de direito à uma educação que possibilite condições para que elas possam voar nas asas da leitura e da escritura, com liberdade no processo de *ensinagem*. De agora em diante, ao utilizarmos o termo criança fazemos referência à essa concepção.

ensino tradicional, deixando de formar crianças copistas e reprodutoras de pseudo-textos, que apresentam estruturas sem sentido algum, frases desconexas com a realidade de vida e que não consideram o conhecimento de mundo da criança, que tenta dizer a sua fala.

No contexto cultural, a criança se utiliza da linguagem como um instrumento cultural a partir de interações sociais e processos mediados pelos parceiros mais experientes, seus pares e pelos próprios artefatos culturais. Contudo, é em sala de aula que começa um reconhecimento inicial da formalização de, entre outros, uso e função da linguagem convencional, isto é, como um dos elementos estruturantes de processos associados à leitura e escritura escolar. Partindo desse pressuposto, a sala de aula se coloca como um dos espaços privilegiados para o surgimento de *relações de ensinagens*, logo, podemos depreender de Smolka (2017, p. 32, grifos da autora) que os movimentos gerados por essas relações as quais são concebidas e elaboradas mediante o “[...] gesto de ensinar a forma escrita de linguagem como uma possibilidade de compartilhar diversas formas de dizer por escrito para o outro e para si”.

Assim, o (re)pensar desses movimentos vêm sendo debatidos no ambiente acadêmico os quais podem ser pensados como pressupostos essenciais que fortalecem discussões (trans)formadoras, alicerçando diálogos indispensáveis para o desenvolvimento de uma *relação de ensinagem* com sentido(s).

Nesse sentido, ao tratarmos de *relação de ensinagens* buscamos problematizar alguns dos processos inerentes à sala de aula que podem ser relacionados à escritura e constituição de autoria pelas crianças. Essas, por intermédio da interação, interlocução entre os interagentes, da mediação, da produção e da negociação de sentidos terão acesso às estruturas simbólicas que, associadas às vivências se colocam como formas diversas que, entre outros, por meio de jeitos e gestos podem manifestar suas leituras de mundo, constituindo experiências diárias compartilhadas entre os pares, como condições necessárias para constituir-se autoras.

Ademais, outro ponto de reflexão se localiza sobre a forma como as *professoras alfabetizadoras*¹¹ trabalham na sala de aula para despertar, provocar e oportunizar o desenvolvimento da consciência autora das crianças. Assim, são observadas as interações sociais de crianças e professoras parceiras no contexto escolar, desenvolvendo suas máximas qualidades humanas (imaginação, criação, atenção, linguagens, por exemplo), que podem ser acessadas mediante o trabalho com a literatura infantil que contemple os aspectos éticos, estésicos, poéticos e estéticos no processo de *ensinagens* da leitura e da escritura.

¹¹ Faz-se uso das palavras “*professoras*” e “*alfabetizadoras*” por se considerar que as profissionais que ministraram aulas no Ensino Fundamental anos iniciais, em sua grande maioria, são do sexo feminino.

Nesse movimento, entendemos que esse trabalho é atravessado pelas diferentes apropriações e saberes das crianças, que já podem dispor de repertórios diversos, oriundos de manifestações culturais plurais decorrentes da sua própria interação com os outros e com o mundo, antes mesmo de sua chegada à escola e ao universo letrado. Desse modo, tanto a linguagem oral quanto a linguagem escrita podem ser compreendidas como formas de autonomia e promotoras da emancipação do sujeito.

Logo, podemos considerar a oralidade e a escritura como importantes instrumentos culturais que vão sendo apropriadas e (trans)formadas por meio de relações sociais em sentido mais largo. A medida que o desenvolvimento vai acontecendo, ocorrem interações plurais que possibilitam rearranjos, maneira pela qual as crianças podem experimentar formas autorais pelas quais se utiliza da oralidade e da escritura para se *enunciar*¹² e se *anunciar*¹³ ao/no/pelo mundo, e assim, narrar e escrever suas próprias histórias de/na vida, se constituindo em *Eutextos*.

Nesse sentido, percebemos que em determinados momentos do desenvolvimento da criança e do nível do seu repertório cultural, em muitas situações cotidianas, a oralidade vai sendo mais utilizada que a escritura. Isso porque a oralidade geralmente é mais evocada e, portanto, é enunciada com maior frequência, quer seja em casa, em uma roda com amigos, entre outros. Mesmo assim, importa sinalizar que essa evocação, enunciação e uso da linguagem oral não exclui a importância de acesso e apropriação também da escrita do contexto social da criança, apenas exige pensar que isso não pode se dar de forma artificializado ou *nonsense*. Mas, tendo por base que, hodiernamente a criança vivencia situações sociais e culturais que se fazem pelo uso de símbolos, de letras, de textos e de discursos escritos (desenhos, rótulos, placas, outdoors, etc.). Assim, o acesso e a apropriação da escritura podem se dar em situações reais, contextualizadas e prenes de sentidos, como um dos pontos de partidas para o encantamento e a sedução para o mundo letrado em que, dessa forma, as professoras tenham condições de provocá-las e sensibilizá-las no sentido de terem o desejo e de compreenderem a necessidade de se constituírem autoras de si e do mundo.

¹² Ao ato de enunciar infere-se como manifestação da linguagem por intermédio da interação sociocultural discursiva, utilizando como instrumento de enunciação a língua oral e/ou escrita característica da atividade humana. Smolka (2012, p. 36) ressalta que: “A Teoria da Enunciação (Bakhtin, 1981) aponta para a consideração do fenômeno social da interação verbal nas suas formas orais e escritas, procurando situar essas formas em relação às condições concretas da vida [...]”. Desse modo, o enunciado é compreendido como a unidade real da linguagem mediante a interação discursiva.

¹³ Recorrendo-se às concepções de Paulo Freire (2020), entende-se que, por meio da interação humana, quanto mais o sujeito se conscientiza de suas ações e do papel que exerce no meio social, maior possibilidade ele terá de anunciar e/ou expressar o mundo a sua volta.

Portanto, é nesse movimento de frequente contato das crianças com as inúmeras situações e formas de *interação*¹⁴ oral e escrita que, no contexto escolar, as professoras podem encontrar terreno fértil para semear desejos e sentidos que ampliem e conduzam o processo *ensinagens* da escritura com sentidos outros, consubstanciado pelo interesse que articule e mobilize suas capacidades leitoras e escritoras. Tais capacidades se apresentam basilar no âmbito da escolarização; porém, o que queremos dizer é que elas precisam ser vistas como um ato em prol do desenvolvimento da autonomia e da emancipação dessas crianças, individual e coletivamente, ampliadas pelas relações de ensinagens sustentadas pela perspectiva discursivo-dialógica.

Tendo o exposto, na seção a seguir adentramos nas autoriais das crianças decorrentes de seus processos de leituras e escrituras, isto é, de suas produções textuais.

O desabrochar de autorias das crianças na relação com o texto

“Se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro.”

Mediante ao que vimos abordando neste texto, a epígrafe acima busca correlacionar o processo de interação mútua e, desejada, recíproca, entre as professoras e as crianças. Se pelas *relações de ensinagens* a criança tem o despertar de seus desejos e capacidades, ela se vê cativada assim pelo universo da linguagem pela possibilidade de criação a atribuição de sentido e significados. Assim, mesmo que de maneira mais elementar, ela começa a, pelo despertar da consciência autoral, entender que uma tem necessidade da outra, isto é, que ela escreve o mundo no momento em que também pode se inscrever nele.

Consideramos necessário produzir, junto às crianças, o sentido de ser autora e escritora de suas narrativas, seja em ambiente escolar ou no contexto social geral. No entanto, limitando-nos ao espaço escolar sem desconsiderar o contexto social e suas influências, temos em Geraldi (2014, p. 217) que “Na escola, mas não só nela, a produção de textos tem ainda uma vantagem: poder contar com um leitor mediador, um interlocutor interessado – o professor – que se faz coautor do texto à medida que junto com o autor reescreve, reanima o texto com outras palavras”. Em outras palavras, a escritura de textos pode se manifestar nos mais diferenciados ambientes culturais e sociais

¹⁴ A partir da Perspectiva Discursiva e Dialógica, compreende-se a Linguagem como interação constitutiva e constituidora dos seres humanos. Nesse sentido, as discussões estão embasadas nos estudos de Geraldi (1984, p. 43) para problematizar que “a concepção de linguagem para as diferentes vertentes no campo da Linguística se expressa por três correntes: pelo pensamento, como instrumento de comunicação (conjunto de signos) e como forma de interação”. Desse modo, as concepções têm como base a última perspectiva que o autor defende, visto que não basta transmitir ou comunicar uma informação; antes de tudo é preciso pensar a linguagem como um instrumento de interação humana, constituindo-se por intermédio das relações entre os falantes, modificando o modo de agir, pensar, sentir e falar do sujeito interativo.

vivenciados pelas crianças, e que podem fortalecer o diálogo existente entre dois ou mais indivíduos que participam de uma mesma comunidade, desde que a linguagem (oral e escrita) seja compreendida como meio de interação humana.

Nesse viés, a professora, vista sobretudo, como uma intermediadora que tem como função contribuir com as crianças em seu processo de (trans)formação e criação textual, assume por vezes um papel de leitora, de interlocutora e de coautora das narrativas produzidas em sala de aula nas relações instituídas. Processo esse que implica intervenções de (re)leituras e de (re)escrituras realizadas para contribuir com a produção de sentido pelas crianças em suas produções autorais.

Geraldi (2014) considera que, quando a criança faz por escrito o que a escola solicita, do jeito que ela solicita, acaba sendo anulado o sujeito autor, pois aqui não se considera a identidade e capacidade autoral das crianças, isto é, limita o potencial e o protagonismo delas que podem se ver alijadas em suas expressões sobre suas concepções de mundo. Portanto, vistas apenas como cumpridoras de tarefas escolares tais quais prescritas institucionalmente. Desse modo, obstrui-se o fluxo de produções autorais via escritura autêntica de quem deixa de escrever-se e inscrever-se no mundo (*Eutextos*), em detrimento de ações mecânicas, desestimuladoras, artificiais e sem sentidos.

Parece-nos, assim, imprescindível refletir sobre a ação docente em sala de aula. Ao tomarmos a professora como aquela que articula e organiza situações discursivo-dialógicas na relação das crianças com seus textos, ela, obrigatoriamente, não precisa concordar com tudo o que foi escrito pelas crianças. Todavia, como pondera Geraldi (1984), precisará, sim, respeitar a ideia contida nas escrituras das crianças. Portanto, apontar, indicar, concordar, indagar, ressaltar, perguntar são caminhos que podem ser seguidos pelas professoras, que têm como propósito, instigar e provocar o movimento de criação para o desenvolvimento autoral das crianças via suas relações com seus textos. Isso significa dizer que:

Ainda que no outro polo do processo de interlocução, a leitura possa ser prejudicada por problemas ortográficos e estruturais, há aqui de fato um texto, e não mera redação. Na verdade, o autor ainda não aprendeu o jogo da escola: insiste em dizer a sua palavra. Foi reprovado e repete a primeira série (Geraldi, 1984, p. 123).

Nessa passagem, Geraldi (1984) apresenta um episódio de uma criança em fase inicial de apropriação da linguagem escrita, mas que, por não seguir os padrões de escritura impostos pela escola, acaba incidindo em reprovação. Com esse registro fica evidente que as relações discursivo-dialógicas da criança não foram levadas em consideração, pelo fato de sua produção conter erros ortográficos, estruturais e formais. Desse modo, a criança tem sua autoria desconsiderada uma vez que acaba sendo penalizada por não reproduzir frases prontas e que não despertam nenhum sentido e/ou significado para o leitor dos seus escritos, nesse caso, sendo ele sua professora.

Não se pretende enfatizar que o direito dessa criança de se apropriar da escritura convencional precisa ser negado, que não deve acontecer ou, no pior dos casos, que é incapaz de aprendê-la. Pelo contrário, essa escritura convencional como um bem humano e uma produção cultural que aporta status e que pode ser um caminho para galgar uma ascensão sócio-cultural precisa estar ao seu alcance, sem esquecer ainda que se trata de um direito humano, constitucional e inalienável.

Isso significa afirmar que toda e qualquer forma de manifestação autoral requer a identificação e o fortalecimento de repertório científico-cultural das crianças, de acesso aos conhecimentos produzidos e veiculados, de reconhecimento de si, do outro e do respeito a sua visão de mundo, como demarcadores e acolhedores de movimentos autênticos. Todavia, a escola tem a possibilidade de partir desses aspectos para compreender o processo de *ensinagem* da linguagem e sua manifestação para constituição das relações sociais por meio da língua oral e/ou escrita e não apenas para demandar regras e conceitos de uso da norma culta da Língua Portuguesa.

Para tanto,

Para percorrer este caminho, no entanto, não é necessário anular o sujeito. Ao contrário, é abrindo-lhe o espaço fechado da escola para que nele ele possa dizer a sua palavra, o seu mundo, que mais facilmente se poderá percorrer o caminho, não pela destruição de sua linguagem, para que surja a linguagem da escola, mas pelo respeito a esta linguagem, a seu falante e ao seu mundo, conscientes de que também aqui, na linguagem, se revelam as diferentes realidades das diferentes classes sociais (Geraldi, 1984, p. 124).

Quando a escola impõe regras de escrituras gramaticais, estruturais e ortográficas, principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a escola acaba por anular os conhecimentos prévios da criança, enquanto sujeito contido na ação de escrever. Assim, ao desconsiderar a linguagem da criança, dá-se lugar à linguagem estabelecida somente pela escola. Por outro lado, entendemos necessário possibilitar momentos que permitam a essas crianças enunciar sua própria palavra e, conseqüentemente, o mundo que a rodeia como formas de criar caminhos para a interação humana em que elas levem sua linguagem e sua cultura para serem conhecidas e propagadas nos diferentes contextos escolares e fora deles. Então,

É devolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler a história contada, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas. E tal atitude, parece-me, dá novo significado à questão “como avaliar redações?” apontando, no mínimo, para critérios diferentes daqueles que reprovaram o autor do texto, e aprovaram o “autor da redação” (Geraldi, 1984, p. 124, grifos do autor).

Pelo exposto, Geraldi (1984) considera que o direito à enunciação da palavra está relacionado não somente à palavra oralizada, mas também à palavra constituída por intermédio da escritura, que

foi conquistada não pelo dizer de terceiros, mas pela produção da própria criança, conforme suas interações sociais, culturais e familiares, por intermédio da (con)vivência entre os pares - crianças/crianças, crianças/professoras, crianças/famílias e crianças/cultura/textos/mundo.

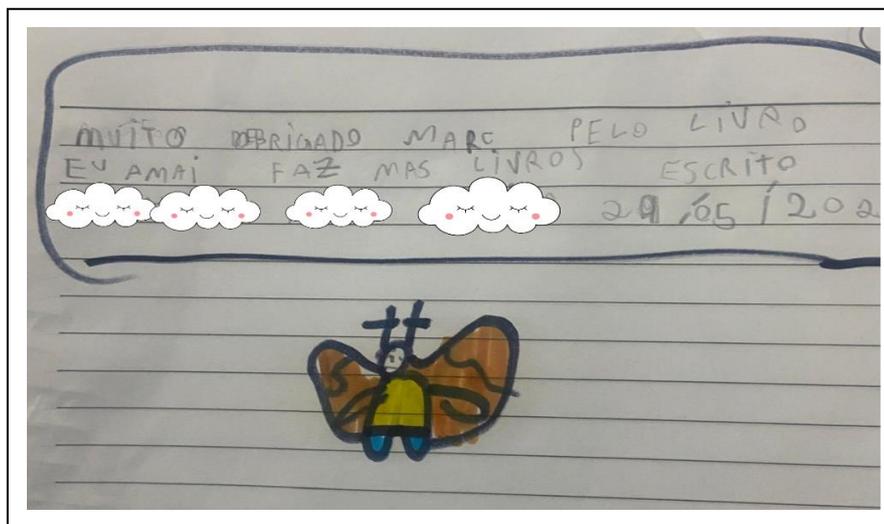
Assim, consideramos que, no processo de alfabetização, os olhares necessitam ser distintos para analisar com precisão a situação do “autor do texto” e do “autor da redação” como referenciados por Geraldi (1984). O “autor da redação” desvenda a linguagem apresentada pela escola, da forma e maneira solicitada, porém sem haver reflexão, apenas mera reprodução. Já o “autor do texto” produz sua narrativa procurando estabelecer processos de interlocução entre o autor e o possível leitor, ele deixa transparecer sua vivência de mundo. Casos como esses, ainda hoje, são frequentes no ambiente educacional, assim as crianças são tratadas como “aquelas que não sabem”, “aquelas que não aprendem”, “aquelas que nada têm nada a dizer”, “improdutivas” e/ou “incapazes” de produzir textos que transmitam a linguagem estabelecida pela escola.

Nesse sentido, torna-se indispensável propiciar às crianças modos, meios e estratégias de levá-las a escrever as suas próprias palavras, de anunciar as percepções e compreensões que elas têm acerca seja sobre o mundo ou sobre determinado fato ou pessoa. E, assim, criar possibilidades para que elas se (trans)formem enquanto sujeitos da/na ação, sendo capazes de evidenciar e expressar suas concepções de mundo para o mundo e sobre o mundo.

Ao fortalecer os processos de *ensinagem*, em sala de aula, as professoras estão oportunizando às crianças meios e modos de manifestarem a linguagem oral e/ou escrita, e isso pode ser exteriorizado por intermédio de propostas didático-pedagógicas que tenham como princípio o despertar nas crianças reflexões sobre os sentidos e significados que tais atividades podem propiciar ao ambiente alfabetizador e, também, fora dele. Diante disso, os atos que (trans)formam as crianças em leitoras e autoras podem ser vistos como abordagens emancipadoras, pois, além delas serem levadas e provocadas a manifestar suas concepções autorais de forma escrita e/ou oral, serão capazes de compreender o que os outros estão anunciando, e apresentar argumentos condizentes e/ou contrários, de acordo com o sentido e significado que tais produções despertem em seu intelecto.

Destarte, momentos de elaboração, (cri)ação e autonomia para as crianças são aspectos importantes a serem constituídos como práticas no ambiente alfabetizador. Para isso, apresentamos a Figura 1, a seguir, como forma de apresentar vivências com sentido/significado, em sala de aula, na qual uma criança, matriculada em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Cuiabá-MT, inspirada pela leitura literária do livro “*Criança Borboleta*” (2023), de Marc Majewski, produz um texto de sua autoria.

FIGURA 1: Produção autoral de uma criança do 3º. ano do Ensino Fundamental



A partir da leitura do livro “Criança Borboleta”, observamos a abertura de janelas de sentidos potenciais para a narrativa criada. Assim, os sentidos inspiradores abriram oportunidades autorais para a criança que se sentiu provocada pela escritura do autor e quis escrever-lhe uma carta espontaneamente, pedindo que ele produzisse mais livros escritos.

Por meio dessa atividade de escritura, vimos emergir que as crianças têm necessidade de se sentirem convidadas e encorajadas a se expressarem e que essas expressões podem vir de forma voluntária. Outrossim, foi por intermédio da escritura que suas concepções autorais desabrocharam por meio de um gênero linguístico em que seus dizeres se materializaram em palavras que manifestaram seu desejo mais íntimo, partindo de um movimento inter e intrapessoal, coletivo e individual na sala de aula. Por isso, as ações voltadas à mediação possibilitam maior desenvolvimento da criança em ambiente escolar, mas para que isso aconteça, necessário se faz que relações de ensinagens em que as professoras alfabetizadoras mantenham-se sensíveis aos movimentos que se realizam em sala de aula e que não necessariamente podem surgir fora dele.

Propiciar momentos que levem a criança a ser autora de textos inéditos e autorais são condições que favorecem e fortalecem o protagonismo, pois, nas palavras de Carlos (2021, p. 26) vemos que: “Pois, é no *processo discursivo* em sala de aula que a criança pode se apropriar das formas culturais que a sociedade herdou por meio das palavras e das linguagens”, isto é, as crianças se desenvolvem mediante as vivências e interações socioculturais.

Já, para Smolka (2012, p. 13), um dos pressupostos da alfabetização discursiva está interligado aos “modos de participação das crianças na cultura”, sendo assim, é imprescindível que as crianças sejam incentivadas a se tornarem produtoras de cultura, e essa condição autoral tende a ser provocada,

sobretudo, por aquelas que constantemente estão junto delas em ambiente escolar, apresentando e conduzindo caminhos que possam promover a uma escritura autônoma e emancipadora. Nesse sentido, é imprescindível que essa função se realize pela mediação da professora alfabetizadora mediante posicionamento político-pedagógico.

Pelo que vimos expondo, consideramos que no bojo desse processo figuram outros elementos igualmente essenciais para o desabrochar de crianças autoras. Para permiti-las uma direta relação com seus textos, torna-se indispensável que as ações docentes se calquem pela e na sensibilização, pela escuta atenta, sensível, pacificadora, emancipadora e amorosa por parte dessas profissionais, que tem, dentre as suas funções, a de promover condições para as (trans)formar em cidadãos críticos e (cons)cientes para a constituição de uma sociedade justa e fraterna.

Pra não concluir...

Com este texto buscamos não olhar para a beleza singular da rosa tampouco para a beleza do olhar lançado pelo pequeno príncipe. As reflexões objetivaram tratar sim, da beleza e encantamento da *relação* entre o príncipe e a rosa que se constituem autopoieticamente.

Aqui, em caráter comemorativo *aos mais de 40 anos da perspectiva discursivo-dialógica no Brasil*, brindamos o tempo dedicado pelos/as pesquisadores/as pioneiros para a constituição do conceito *relação de ensino* que o fez uma importante rosa para muitos pesquisadores/as e professores/as da Educação Básica.

O cultivo e a dedicação nem sempre foram em terreno fértil e em estações favoráveis ao seu (re)florescimento. E, como todo conhecimento sócio-histórico-cultural, veio passando por tensionamentos e (re)dimensionamentos que, em movimento dialético e dialogicamente, vieram permitindo o firmamento conceitual e sua importância para o campo da alfabetização e a constituição de crianças autoras. Que, em tempos de Cultura Digital, outros desdobramentos se prestam desafiadoras para as relações de ensino mediada e mediatizadas por recursos de Tecnologias Digitais e que ensejam outras e novas pesquisas em espaços desterritorializados (Silva, 2022).

Pelo que temos por hora, cumpre-nos destacar que para nós autoras e autor que o processo de sementeira, cultivo, poda e (re)florescimento do conceito *relação de ensino/ensinagem* é fundamental e estruturante para a formação de crianças leitoras e autoras no processo de alfabetização e, antes disso, da própria formação dessas professoras, também permanecendo a compreensão de que a constituição de sentidos e significados para as crianças em fase inicial de escrita, em particular, acontece no encontro *com, no e por meio* de outros e consigo mesma, assim como a relação entre O pequeno Príncipe e a Rosa.

Referências

FONTES, D. F. **As relações de ensino como asas para a ensinagem da leitura e da escrita no ensino fundamental**. Cuiabá-MT, 2024. (digitado).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GEPLOLEI. **Projeto interinstitucional de pesquisa (2022-2025)** - Professoras/es e crianças em voo: ler e escrever para (trans)ver nossas ações no mundo. Cuiabá-MT, 2022. (digitado).

GERALDI, J. W. *Concepções de linguagem e ensino de português*. In: Geraldi, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel-PR: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. Por que práticas de produção de textos, leitura e de análise linguística? In: SILVA, L. L. da; FERREIRA, N. S. de A; MORTATTI, M. do R. L. (Org.) **O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa**. Campinas, SP: Autores associados, 2014.

GERALDI, J. W.; FICHTNER, B.; BENITES, M. *Metáfora e atividade*. In: Geraldi, J. W.; Fichtner, B.; Benites, M. (Org.) **Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2006.

MAGNANI-MORTATTI, M. R. **Em sobressaltos: formação de professora**. 3. ed. Marília-SP: Cultura Acadêmica, 2019. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/156 Acesso em: 9.set.2023

MAJEWSKI, M. **Criança-borboleta**. 1. ed. São Paulo: Vergara e Riba, 2023.

MARTINEZ, A. O. de O. M.; OLIVEIRA, M. C. B. C A. de; RAMOS, S. R. J. D. **Alfabetização, leitura e escrita nas relações de ensino: um olhar sobre a produção do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem – GPPL**. (Digitado, 2023).

OLIVEIRA, J. N.; SILVA, D. G. *Avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental: práticas em contexto de Cultura Digital*. In: Katia Morosov Alonso; Cristiane Koehler. (Org.) **Educação, Tecnologias e Formação: Práticas e Pesquisas na/da Cultura Digital**. 24ed. Curitiba: CRV, 2024, p. 149-169.

OLIVEIRA-PEREIRA, B. C.; DELMONDES, C. S. (2020). A proposta pioneira da alfabetização como processo discursivo no Brasil e sua apropriação pelas alfabetizadoras, em Mato Grosso. **Revista Brasileira de Alfabetização**, 1(9). Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.337>. Acesso em: 21.jun.2023

PEREIRA, B. C.; SALDANHA, R. C. Voos na alfabetização discursiva: nas asas da poesia com crianças e adultos. **Revista Brasileira de Alfabetização** ISSN: 2446-8584 | Número 14 – 2021. p. 36-45. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/526> Acesso em: 10.out.2023.

PEREIRA, B. C.; SILVA, D. G; MARTINS FILHO, L. J. **Eutexto, logo existo: narrativas de professoras em (trans)formação**. In: GIOVANI, F. (Org.) *O texto na alfabetização*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. **O pequeno príncipe**. Tradução Denise Bottmann – Barueri São Paulo: Novo Século, 2015.

SILVA, D. G. da. Notas sobre a Educação no Digital, a pandemia COVID-19, Democracias sufocadas e resistências. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 31, n. jan/dez, p. 1–11, 2022. DOI: 10.29286/rep.v31jan/dez.14076. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/14076>. Acesso em: 17.dez. 2024.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. Unicamp, 1987.

SMOLKA, A. L. B. Ensinar e significar: as relações ensino em questão. Ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, A. L. B. e NOGUEIRA, A. L. H. (org.). **Questões de desenvolvimento humano**: práticas e sentidos. Campinas: Mercado de Letras. 2010.

SMOLKA, A. L. B. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. In: GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. de A (Org). **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2017.

Recebido: 04/11/2024

Aceito: 06/12/2024

Received: 11/04/2024

Accepted: 12/06/2024

Recibido: 04/11/2024

Aceptado: 06/12/2024

