

## CONTEXTO EXTRATEXTUAL: EIXO CENTRAL DE UMA ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA

Márcia Martins de Oliveira Abreu<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo é um recorte da pesquisa de doutorado concluída intitulada *A criança e a apropriação da cultura escrita: uma possibilidade de alfabetização discursiva*, cujo objetivo era o de refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem no contexto alfabetizador tendo como suporte o estudo dos gêneros textuais. O processo de pesquisa de intervenção foi desenvolvido com uma turma de crianças de seis anos de idade, no colégio de aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (CAp ESEBA/UFU), no decorrer do ano letivo de 2016. A pesquisa se propôs a investigar como o envolvimento das crianças com os gêneros textuais poderia interferir na apropriação da leitura e da escrita. O trabalho foi estruturado por meio de quatro eixos temáticos. Nesse espaço será apresentado apenas um deles, o qual foi denominado *Contexto extratextual*, considerado central para o desenvolvimento do trabalho com os demais eixos - texto gráfico, palavra e leitura - e suas respectivas sequências didáticas. Na tentativa de melhor compreender o tema, buscou-se dialogar com alguns teóricos dentre eles destacam-se Bakhtin e Volochinov, que apresentam grandes contribuições na área da filosofia da linguagem. As conclusões destacam que o envolvimento dos sujeitos no trabalho proposto com os gêneros textuais demonstra auxiliar qualitativamente tanto a aprendizagem da leitura e da escrita como também o próprio processo de desenvolvimento da linguagem e do pensamento. O trabalho convida o leitor para uma reflexão sobre a relação da criança com a linguagem no seu processo de alfabetização.

**Palavras-chave:** Linguagem; Alfabetização; Discursividade.

### 1- Introdução

Mesmo por meio de vieses diferenciados, Bakhtin (2014, 2015), com seu olhar de filósofo sobre a linguagem, ajudou significativamente nas reflexões sobre o objeto de estudo e Volochínov (2014) auxiliou sobre o entendimento da linguagem enquanto constitutiva do psiquismo humano.

Na busca pelo diálogo entre a teoria e a prática outros teóricos também serviram de inspiração na idealização da presente proposta oferecendo subsídios para a compreensão do conceito de alfabetização discursiva, a saber, Smolka, Goulart, Arena, Geraldí, Marcuschi, dentre outros.

No entanto, Bakhtin (2014, 2015) e Volochinov (2014) contribuem tanto na área da filosofia da linguagem como do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, vários aspectos das teorias bakhtiniana e volochinoviana vieram a corroborar com as reflexões acerca da

---

\* Doutorado em Educação - Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA/UFU. [mmartinsabreu10@gmail.com](mailto:mmartinsabreu10@gmail.com)

formação leitora e escritora dos alunos na escola. Apesar de os autores não escreverem em suas obras sobre aplicações pedagógicas direcionadas ao ensino da língua escrita, eles nos ajudam a pensar sobre esse ensino no contexto escolar, principalmente quando apresentam indícios sobre a importância de sua contextualização e significação, presente desde o início do processo de alfabetização. Ao conceberem a linguagem escrita não como um simples conjunto de sinais, mas especialmente como um sistema de signos, carregados de sentido, contexto e significação, entende-se que há uma valorização da efetivação desse processo por meio de práticas discursivas. De acordo com os autores,

Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico. A pura sinalidade não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo [...] (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, 97).

Em consonância com os autores, a linguagem entendida e tratada nesse estudo se caracterizou como um sistema de signos e não como um simples conjunto de sinais. Nessa perspectiva, entende-se que para ensinar a linguagem escrita enquanto signo e não como sinal, materializada nos atos culturais de ler e escrever, necessário se faz que sejam criadas verdadeiras situações discursivas para que os sujeitos vivenciem práticas de leitura e de escrita de formas significativas e contextualizadas.

Mediante essa convicção, considera-se que o contexto alfabetizador da escola, se configura como um ambiente que oferece grandes possibilidades para o ensino da linguagem, oral e escrita, enquanto ferramentas constitutivas do psiquismo humano. Por se definir um local de encontro de diferentes sujeitos em um período de pleno desenvolvimento da língua oral e de apropriação da língua escrita, as práticas alfabetizadoras podem contribuir bastante com o avanço do psiquismo desses sujeitos por meio de um ensino da linguagem escrita que seja significativo e contextualizado. O modo de utilização do objeto de ensino, a escrita, é o que atribui ao sinal um sentido transformando-o em signo, nessa perspectiva, à medida que o trabalho de apropriação da linguagem escrita tenha significação para as crianças, elas conseguem utilizar o signo avançando no desenvolvimento de suas linguagens e consequentemente de seus psiquismos. Nesse sentido, os autores alertam

O signo se cria entre indivíduos, no meio social; é portanto, indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual somente então é que ele poderá ocasionar à formação de um signo. Em outras palavras, *não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social.* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p.46, grifos dos autores).

Essa afirmação contribui com o entendimento de que o processo de alfabetização para se concretizar de uma forma significativa, oferecendo aos sujeitos a capacidade de se transformar por meio dos atos culturais da leitura e da escrita, necessita de um contexto em que a discursividade esteja presente e aos sujeitos seja oferecida a oportunidade de exercitarem a linguagem com a atribuição de sentido. Dessa maneira, o processo de alfabetização se daria não por meio de um trabalho com letras e sons isolados, separando o objeto da leitura e da escrita dos atos de ler e escrever, com a simples aprendizagem da sinalidade e sonoridade da língua. Ao contrário, nesse contexto, as crianças se apropriariam e exercitariam a língua escrita como um conjunto de signos, os textos seriam vistos e vivenciados por elas como verdadeiros enunciados e não como um conjunto de palavras, e ainda, a leitura não se reduziria a pronúncia de sons isolados correspondentes a sinais gráficos, mas sim se constituiria do despertar de uma nova consciência. De acordo com os autores, [...] *os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulha nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 111).

Partindo do pressuposto de que o *Contexto extratextual* definiu todo o trabalho realizado com os diferentes gêneros textuais e que foi a partir dele que os demais eixos se desenvolveram considera-se que ele se definiu não apenas como norteador, mas também como o eixo central para o desenvolvimento do trabalho com todos os outros eixos e suas respectivas sequências didáticas.

Inspirada em Bakhtin (2014, 2015), o termo *contexto extratextual*, foi idealizado no presente estudo, se referindo a todas as vozes presentes no trabalho. Vozes advindas dos textos estudados, voz da professora/pesquisadora, vozes dos alunos, vozes dos autores com os quais foram estabelecidos os diálogos durante as interlocuções realizadas no contexto de cada uma das etapas do trabalho. Além disso, no *contexto extratextual* deve-se considerar uma gama de fatores, que objetivamente não podem ser listadas, mas existem, como por exemplo, o espaço escolar, a forma de apresentação dos gêneros, o conhecimento prévio das crianças. Enfim, o referido eixo se constitui em uma forma de moldura de todo fragmento de pensamento revelado por meio da expressão sonora ou gráfica. Podemos então afirmar que as atividades que constituíram o eixo se referiram a todas as ações que promoveram o diálogo com vistas ao desenvolvimento da linguagem dos alunos, tanto a oral como a escrita.

Para o alcance da definição desse eixo, várias reflexões foram realizadas acerca da linguagem que se estabeleceram por meio de interlocuções com alguns teóricos que auxiliaram na compreensão sobre a relação existente entre linguagem, atividade humana,

cultura, ensino e aprendizagem da língua escrita. No entanto, as teorias de Bakhtin (2014, 2015) e Volochínov (2014), por enfatizarem questões de cunho sociais e com centralidade na linguagem como constituidora do desenvolvimento e da consciência humana, se configuraram como fundamentais na idealização desse eixo, pois contribuíram de forma marcante para as reflexões provocadas pelo estudo das práticas de ensino de gêneros textuais com crianças.

### **O contexto-extratextual – uma atividade de práticas discursivas**

Entendeu-se que para o alcance de uma alfabetização realmente significativa seria necessário que fossem possibilitadas diferentes interlocuções com diferentes e variados discursos, orais e escritos, que somente um trabalho partindo por textos ofereceria.

Todo texto escrito apresenta muitas possibilidades de contribuição com o processo de alfabetização pelo fato de possuir em sua essência, já um contexto, um enunciado, construído a priori pelo autor. Cada texto, produzido historicamente no interior de determinada cultura carrega consigo já as interlocuções do autor com diferentes vozes, com diferentes discursos que de alguma forma compuseram a história desse sujeito que escreveu registrando por meio da escrita suas experiências existenciais, seus pensamentos, sentimentos, percepções, opiniões, imaginações.

Mesmo o processo discursivo que emerge do trabalho de exploração do texto sendo diferente de seu processo de construção, uma obra escrita aproxima, de alguma forma, autor e leitor, porque proporciona uma interlocução entre os elementos presentes nas ideias registradas pelo autor na escrita e entre as ideias emergidas pelo leitor durante a leitura. Mediante o entendimento sobre a importância dessa relação dialógica entre os leitores iniciantes e os textos é que se idealizou um processo de alfabetização que valorizasse o encontro, a exploração e a troca dos alunos com diferentes obras. Ao expor sobre o movimento de apropriação da criança, com o estatuto de aluno, da cultura humana, por meio das obras literárias, Arena (2010, p.15) esclarece sobre a existência das trocas culturais entre a obra e seu leitor. Segundo ele,

[...] a pequena criança-aluna-leitora posiciona-se como o outro no diálogo, no movimento de apropriação cultural e, por essa razão, aprende e apreende o modo de atribuição de sentido em sua relação com o gênero literário e, ao posicionar-se, atende à incompletude dos enunciados e a eles responde em atitude própria de um ser outro em relação dialógica. Se, ainda, a língua é considerada como parte da cultura – e constituinte do gênero discursivo, da enunciação literária-, a importância da aproximação direta entre leitor e literatura infantil se avoluma porque pela palavra, signo pleno em um enunciado, o pequeno leitor a compreende como um delicado sensor – com a

palavra – da cultura de uma época, em diálogo ininterrupto com o passado e o presente. Os aspectos histórico-culturais necessários à formação humana afloram das relações entre os traços culturais tanto do gênero literário infantil, quanto do leitor em formação.

Assim, pontuada a relevância acerca da relação entre leitor e literatura infantil, em consonância com o autor, entende-se que o movimento de apropriação da cultura, por meio da leitura, seja de obras literárias ou ainda de outros gêneros textuais, possibilita às crianças não apenas o aprendizado do sentido expresso na palavra bem como a sua apreensão. O processo de alfabetização que oferece a relação da criança com diferentes gêneros textuais apresenta frutíferas possibilidades de apropriação não de um simples código, mas sim de enunciados construídos dialogicamente e de forma singular na relação dos seus próprios conhecimentos com os conhecimentos dos outros, materializados nas obras escritas.

Ao diferenciar o discurso exteriormente autoritário do discurso interiormente persuasivo, no processo de assimilação das próprias palavras elaboradas a partir das palavras assimiladas e reconhecidas dos outros, Bakhtin (2015, p.140) afirma sobre o potencial criador do pensamento mobilizado no contato com as ideias dos outros por meio da linguagem

[...] No uso de minha consciência, o discurso interiormente persuasivo é metade meu, metade do outro. Sua eficiência criadora consiste exatamente em que ele desperta o pensamento independente e uma nova palavra independente, em que ele organiza de dentro massas de nossas palavras e não fica em estado isolado e imóvel. Ele não é tanto interpretado por nós quanto segue se desenvolvendo livremente, aplicando-se a um novo material e a novas circunstâncias, intercambiando luzes com novos contextos. Além disso, entra em tensa interação e luta com outros discursos interiormente persuasivos.

Em interação com as colocações acima, a organização do trabalho pedagógico foi planejada de maneira a valorizar, no ambiente alfabetizador, diferentes processos discursivos entre os sujeitos envolvidos. Nesses processos, a linguagem, tanto oral como a escrita, foi concebida como a principal ferramenta utilizada para o desenvolvimento dos sujeitos em relação às suas próprias linguagens.

Ao realizar o *Plano de ação*<sup>2</sup> referente à revista científica para crianças, assim como nos demais trabalhos, o texto selecionado foi apresentado aos alunos na roda por meio do *baú*

---

<sup>2</sup>O Plano de ação no contexto da presente possibilidade metodológica de alfabetização se configurou como a organização de cada trabalho, idealizado para cada gênero textual e suas respectivas sequências didáticas. As ações previstas em cada Plano de ação foram divididas nos quatro eixos norteadores de forma a garantir aos alunos o debate, a dialogicidade e a troca constante pelas várias experiências propostas com os diferentes gêneros textuais. No decorrer do ano letivo foram desenvolvidos sete Planos de ações.

do tesouro<sup>3</sup>. Como a descoberta desse texto se realizou na sequência logo após o trabalho com o jornal, muitos alunos relacionaram o novo material com as experiências anteriores e se remeteram a ela.

Esse momento da descoberta, cronologicamente coincidiu ainda com o período de preparativos para a festa junina. Sendo assim, já havia sido enviado bilhete às famílias dos 1º anos, pedindo como contribuição, um pacote de bandeirinhas, que já estavam sendo entregues por alguns alunos da turma. Esse fato, presente no contexto da sala de aula assim como outros elementos visíveis ou não aos olhos da professora/pesquisadora influenciaram nas suposições e expectativas dos alunos sobre o texto a ser descoberto, conforme revela a nota de campo abaixo.

P.: *O que será que temos dentro deste baú hoje? O que vocês acham?*

A. L.: *Eu acho que é um jornal!*

A. P.: *Eu acho que é coisa de festa junina!* (Na minha mesa tinha alguns pacotes de bandeirinhas que os alunos trouxeram de prenda).

A. H.: *Eu acho que tem alguma coisa com as caveiras!* (Os alunos F. e J. P. concordaram com H. e tínhamos trabalhado a música *Vem Dançar com a Gente* do Palavra Cantada com tema de caveiras cinco dias antes).

A. G.: *Eu acho que são bandeirinhas!*

A. A.: *Eu acho que são livros, muitos livros! De todos os tipos!* (fala com tom de empolgação).

A. B.: *Eu acho que é um chapéu. Um chapéu de festa junina!* (Neste dia o aluno Y. havia ido com um chapéu de palha)

A. P.: *Já sei!* (grita levantando o dedo indicador) *É um livro que fala de festa junina!*

P.: *Certo, então agora eu vou dar uma pista importante para vocês. O que temos no baú hoje é algo que serve para informar e ao mesmo tempo divertir as pessoas!*

A. A.: *É! Então é livro mesmo!*

A. P.: *Não! Deve ser jornal com passatempo!*

A. L.: *Será que é uma TV?*

P.: *É um texto parecido com o jornal, mas não é de jornal. Mas assim como ele, serve também para ampliar os conhecimentos dos leitores, oferecendo informações e também entretenimento. Vocês querem vê-lo?*

Todos: *Queremos!*

P.: *Na verdade é uma revista.* (retirei a revista do baú mostrando a capa). *Uma revista que se chama: Ciência Hoje das Crianças. Será por que ela tem este nome?*

A. F.: *É que a revista foi feita para as crianças, não foi feita para as outras idades e porque é uma ciência que foi feita hoje e não será amanhã e nem ontem, foi feita hoje, para as crianças.*

P.: *Muito bem F.! Mesmo que ela não tenha sido feita no mesmo dia, o “hoje” (falei mostrando a palavra no título da revista) pode ser um indicativo de que são assuntos atuais, e é isso mesmo, ela é feita especialmente para as crianças. Mas tem muitos adultos que adoram a leitura delas, eu mesmo gosto demais!*

(Nota de campo: 31/05/2016).

---

<sup>3</sup>O *baú do tesouro* foi um recurso utilizado na roda no momento da apresentação do texto aos alunos que imita o formato de um baú de tesouro. Esse recurso foi utilizado em todas as apresentações dos diversos gêneros textuais.

A situação exposta pelo levantamento de hipóteses dos alunos nos conduz a observar e refletir sobre as percepções infantis, pois as crianças demonstram suas experiências vividas por meio da fala. É possível identificar pela nota de campo acima transcrita que os elementos presentes no contexto da sala de aula (bandeirinhas, chapéu...) no momento da descoberta, influenciam o pensamento deles. Essa evidência se revelou também em outros momentos do estudo.

Na exploração dos elementos da capa da revista, os desenhos chamaram mais a atenção dos alunos do que a escrita. Várias crianças consideraram engraçada a presença do laço e do batom na imagem da baleia e, mediante o questionamento de qual seria a intenção de terem colocado esses elementos no animal, alguns consideraram que era *para ela ficar bonita* e outros *para agradar as crianças*, ou seja, para *elas acharem engraçado*, já que era um material dirigido a elas. Vários alunos conseguiram reconhecer o nome *Baleia-Sardinha*, destacado abaixo do desenho da capa, ao fazer sua leitura. Motivados pela tentativa de ler esse nome em destaque, dois alunos conseguiram também identificar os adjetivos que foram utilizados abaixo do nome: *Enorme, veloz e superelegante!*

**Imagem 1** – Capa da revista Ciência Hoje das Crianças (ano: 23, nº 210 de março de 2010) e 1ª página referente ao sumário



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A estrutura oferecida pela revista, diferentemente das apresentadas nos gêneros trabalhados anteriormente revelou possibilidades de aprendizagens diferenciadas quanto a

alguns conhecimentos sobre a língua escrita. Um desses elementos foi o sumário. Já no momento de exploração da primeira página surgiram manifestações sobre os conhecimentos prévios dos alunos em relação a essa forma de organização dos textos, conforme revela a nota de campo abaixo.

P.: *Alguém sabe o que é isso?*

A. F.: *São os nomes das coisas que tem na revista!*

A. A. L.: *É o desenho das coisas que tem dentro dela!* (Ao lado dos títulos do sumário haviam imagens referentes às temáticas).

P.: *Mas junto tem também esses números! Vocês viram? Será por que tem esses números na frente das frases?* (Falei indicando os números na vertical).

A.G.: *É o número das páginas que estão os textos da revista e você olha quando quer ler!*

P.: *Isso mesmo, todos vocês falaram as características do que realmente é. Isto é uma lista e o nome desta lista é sumário. E ela serve para isso mesmo. Toda vez que alguém for ler a revista pode olhar no sumário, ver quais textos a revista apresenta e escolher o que quer ler indo direto ao número da página, sem precisar ler a revista toda.*

(Nota de campo: 31/05/2016).

Ao explicar sobre as divisões e/ou seções de uma publicação e suas respectivas numerações criadas para auxiliar a localização dos assuntos, a revista foi explorada em sua totalidade de maneira que as temáticas abordadas em cada seção eram lidas no sumário e procuradas no interior da revista. Nessa exploração, os alunos identificaram as características que cada seção especificamente essa revista possuía, como por exemplo, seção *Você sabia?* é sempre referente a uma curiosidade; seção *Quando crescer vou ser...* sempre apresenta informações sobre determinada profissão; seção *Jogo* vai sempre apresentar um desafio, dentre outras.

Após a exploração do sumário foi destacado o texto da página 7 bem como anunciado que ele foi escolhido para o trabalho. Na discussão sobre o texto selecionado *Você sabia que os cupins vivem em um reinado?* a palavra *reinado* utilizada propositalmente no título causou certa estranheza aos alunos. Uma aluna expressou sua dúvida da seguinte forma: *Eu achava que só rei vivia em reino*. Mediante o questionamento da aluna a professora/pesquisadora instigou a turma a pensar na palavra nesse contexto: *Então! Será por que a Jaqueline colocou que eles vivem em um reinado? Vamos ver o que fala o texto?*

A compreensão dos alunos sobre o uso do termo no título foi se configurando à medida que os alunos foram tendo acesso a ele, juntamente com a sua descoberta por meio da leitura realizada pela professora/pesquisadora. Assim, as crianças entenderam que o uso das palavras *reinado*, *reino*, *rei*, *soldados*, dentre outras, foram utilizadas pela autora tanto no título como no decorrer do texto, de forma a demonstrar que a organização e a divisão de tarefas que ocorre na comunidade de cupins é semelhante a de um reinado, sendo assim uma

comparação possível. Após a leitura do texto a professora/pesquisadora verificou se a dúvida havia sido sanada perguntando a aluna se ela havia entendido o uso das palavras relacionadas a um reinado. A aluna L demonstrou ter entendido se manifestando da seguinte forma: *Entendi! É que os cupins, eles não vivem num reinado, eles vivem lá no cupinzeiro, mas lá eles têm as coisas que eles fazem igual as pessoas que vivem no reinado, cada um faz uma coisa diferente!*

A situação ocorrida permite a reflexão sobre dois aspectos. O primeiro se refere a pluralidade de sentidos da palavra. Quando alguém expressa uma palavra seja por meio da linguagem verbal ou escrita ela não se revela como uma simples palavra, mas sim carrega com ela um conjunto de significados e contextos a ela ligados. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que ela possui determinado poder. Poder de ativar em quem a recebe certo sentido. Todos aqueles que interagirem com o texto, se remeterão, ao ler ou ouvir a palavra *reinado*, a algum sentido relacionado aos mais diferentes sentidos construídos no decorrer de sua existência.

Um objeto qualquer do mundo interior ou exterior mostra-se sempre perpassado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações dos outros; dá-se a conhecer para nós desacreditado, contestado, avaliado, exaltado, categorizado, iluminado pelo discurso alheio. Não há nenhum objeto que não apareça cercado, envolto, embebido em discursos. Por isso, todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que a circundam. Por conseguinte, toda palavra dialoga com outras palavras, constituindo-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras. (FIORIN, 2006, p. 20).

Segundo o autor, a palavra na relação humana carrega o poder de apresentar um sentido já dado e ao mesmo tempo oportuniza que novos sentidos possam ser produzidos em um contexto diferente. Este seria o segundo aspecto a ser pensado, o desvelamento das ideias por meio do texto. Só é possível a aproximação da compreensão do autor, ou seja, da mensagem que ele almejou transmitir, quando se depara com o enunciado em sua totalidade. A palavra solta possui um significado que muitas vezes difere de forma significativa do sentido dado no contexto de uso. É o caso da palavra *reinado*. Isolada, fora do contexto ela pode possuir um significado, no entanto, no contexto do texto selecionado ela pode ser compreendida com um diferente sentido. Desse modo, pode-se entender que a interação apenas com a palavra separada de seu contexto apresenta-se uma forma de interpretação limitada em relação ao todo. A oração quando tomada fora do seu contexto também pode ser compreendida de maneira equivocada de forma bem diferente do que o enunciador pretendeu comunicar. Para Bakhtin (2016, p. 69),

Quando se analisa uma oração isolada, destacada do contexto, os vestígios do direcionamento e da influência da resposta antecipável, as ressonâncias dialógicas sobre os enunciados que antecedem aos outros, os vestígios enfraquecidos da alternância dos sujeitos do discurso, que sulcaram de dentro o enunciado, perdem-se, obliteram-se, porque tudo isso é estranho à natureza da oração como unidade da língua.

Entende-se que para o desenvolvimento de um trabalho significativo com a linguagem escrita, faz-se necessário que a escola oportunize aos seus alunos interações com textos na sua integralidade, ainda mesmo na fase de apropriação da escrita e não simplesmente utilize-se de fragmentos para que os alunos aprendam letras e sons soltos.

Consequentemente, o debate sobre o uso da palavra *reinado* permitiu ainda a discussão já planejada sobre a intencionalidade da autora ao escrever o texto. A turma chegou à conclusão de que sua intenção não era dar opinião sobre o tema dos cupins e nem contar uma história envolvendo-os, mas sim descrever/informar sobre o modo de viver desses insetos.

Vários alunos depois de ouvirem e expressarem suas impressões sobre o texto *Você sabia que os cupins vivem em um reinado?* socializaram com a turma algumas informações que sabiam sobre hábitos de outros insetos tais como formigas, baratas e besouros, ampliando ainda mais o Contexto Extratextual dos alunos.

Nessa perspectiva, o eixo *Contexto extratextual* se constituiu não só como meio para o alcance do desenvolvimento da linguagem oral e a aprendizagem da linguagem escrita, com os consequentes processos de apropriação das novas aprendizagens, mas também como seu resultado. No início da pesquisa, todos os sujeitos participantes, professora/pesquisadora e alunos, possuíam uma compreensão sobre a linguagem, oral e escrita e um discurso inicial. Ao final do processo, após um ano de trabalho com as várias atividades desenvolvidas no eixo *contexto extratextual*, esses mesmos sujeitos não apenas se apropriaram de um novo entendimento sobre a linguagem, mas especialmente adquiriram diferentes condições de se manifestarem por meio dela, em detrimento da formação individual de novos contextos, ou seja, com o desenvolvimento significativo do psiquismo de cada um em particular. Nesse intento, pode-se afirmar que o *Contexto extratextual*, se constituiu sempre como o ponto de partida que possibilitou à coletividade a atingir individualmente diferentes pontos de chegada em seus próprios desenvolvimentos quanto ao uso da linguagem e aos avanços do psiquismo.

A pesquisa de intervenção, amparada pelas concepções baktinianas, ofereceu aos participantes do processo a oportunidade de conhecer e de interagir em vários discursos alheios por meio de contextos discursivos, aqui referenciados como *Contexto extratextual*.

Esses contextos possibilitaram que as crianças, numa relação dialética, se apropriassem pelos diálogos, de uma maneira singular, de aspectos do contexto e ainda colocassem, nas palavras do autor, *seus acentos*, transformando o contexto e se transformando ao mesmo tempo. Para Bakhtin (2015, p. 155),

O papel do contexto que emoldura o discurso na criação da representação da linguagem é de importância primordial. O contexto emoldurador, como o cinzel de um escultor, aplaina os limites do discurso do outro e esculpe da empiria crua a vida discursiva a representação da linguagem: funde e combina a aspiração interior da própria linguagem representada com suas definições objetivas externas. A palavra do autor, que representa e emoldura o discurso do outro, cria para este uma perspectiva, distribui sombras e luz, cria a situação e todas as condições para que ele ecoe, por fim penetra nele de dentro para fora, insere nele seus acentos e suas expressões, cria para ele um campo dialogante.

As afirmações de Bakhtin evidenciam e reforçam a importância do contexto discursivo na formação da linguagem dialogada com o pensamento e ainda direcionam as reflexões para a importância do meio na aprendizagem e no consequente desenvolvimento, tão enfatizado por Vigotski (2009). Reflexões estas que apontam ainda para a necessidade de se repensar no papel da escola nos anos iniciais e o dos profissionais, que juntamente com as crianças poderão, ou não, oferecer possibilidades de aprendizagens significativas por meio da criação de situações, para que elas sintam necessidade de se apropriarem dos signos e se transformarem por meio deles.

Pensando nos objetivos da escola, e mais especificamente no objetivo da alfabetização como responsável por ensinar os atos culturais de ler e de escrever, entende-se que a linguagem escrita se constitui no seu objeto de ensino. Objeto este que assim como a linguagem oral é constituído pelas palavras, pelos discursos e indiretamente também pelas presenças de outros. Mesmo sendo dois diferentes atos da linguagem humana, com os quais o homem se interage e se transforma, a presença do outro, tanto na fala como na escrita, é inegável.

[...] Em todos os cantos da vida e da criação ideológica nosso discurso está repleto de palavras alheias, transmitidas com todos os diversos graus de precisão e imparcialidade. Quanto mais interessante, diferenciada e elevada é a vida social de um grupo falante, maior é o peso específico que os ambientes dos objetos passa a ter na palavra do outro, no enunciado do outro enquanto objeto de transmissão desinteressada, de interpretação, discussão, avaliação, refutação, apoio, sucessivo desenvolvimento, etc. (BAKHTIN, 2015, p.130).

Nessa perspectiva, ler, escrever e falar são diferentes ações históricas e culturais da linguagem nas quais sempre estão envolvidas as manifestações do pensamento humano

dialogado com o outro. O fato de a alfabetização inicial, ter como objetivo principal o ensino da língua escrita materna, faz com que emergja a reflexão sobre os atos de ler, escrever e falar no contexto alfabetizador e a idealização de ações que possam ser não apenas pensadas, mas efetivadas com os alunos de forma a ensinar a língua sem apartá-la do homem. Não aprendemos apenas como se fala, para depois falarmos, ou seja, não separamos o objeto da fala da ação de falar. A escrita não é e não funciona como a fala, no entanto, assim como o aprendizado da fala, acredita-se que para que o aprendizado da linguagem escrita ocorra é preciso imersão, mergulho dos alunos nos materiais escritos em sua totalidade e desenvolvimento de processos em que o aprendizado se realize no ato de escrever. O ensino da leitura se materializará no ato de ler.

Ao tecer uma análise sobre o ensino da língua na escola, Geraldi (1997, p. 119) esclarece sobre a diferença entre saber utilizar a língua e a ação de analisá-la dominando seus conceitos a partir do que se fala e se entende sobre ela:

De duas perspectivas diferentes pode ser encarada, então, uma língua: ou ela é vista como instrumento de comunicação, como meio de troca de mensagens entre as pessoas, ou é ela tomada como objeto de estudo, como sistema cujos mecanismos estruturais se procura identificar e descrever. Resultam daí dois objetivos bem diferentes a que se pode propor um professor no ensino de uma língua: ou o objetivo será desenvolver no aluno as habilidades de expressão e compreensão de mensagens – *o uso da língua* – ou o objetivo será o conhecimento do sistema linguístico – *o saber a respeito da língua*. (grifos do autor).

Mediante os esclarecimentos do autor, entendeu-se que o foco da referida investigação se constituiu do ensino da língua escrita, focado em seu uso por meio das experiências vivenciadas no contexto alfabetizador, ou seja, a apropriação da língua em situações concretas de interlocuções com os demais sujeitos e com os textos trabalhados.

Por meio dos contextos discursivos, buscou-se a valorização bem como a exploração dos vários objetos da linguagem: fala, escrita e leitura, em situações de usos para o alcance dos objetivos.

O ambiente escolar, para realmente potencializar o processo de desenvolvimento da linguagem necessita ser espaço de interlocução. Um espaço de convívio com textos orais, textos escritos, apropriados e também construídos pelos sujeitos que lá convivem. Nas palavras de Geraldi (1997, p. 98), um texto “é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém.” Por esta perspectiva, o desenvolvimento da linguagem passa a ser visto de forma vinculada à necessidade do estabelecimento de interlocuções por meio da realização cotidiana de atividades discursivas.

Tanto o processo de idealização como o de materialização do estudo se efetivaram com a clareza de que a oralidade dos sujeitos seria não apenas contemplada, mas de forma especial seria uma das bases do trabalho que seria desenvolvido. No entanto, a oralidade presente no trabalho se difere, de forma marcante, dos processos de oralização da escrita, muito ainda presentes nas salas de alfabetização, em que se tenta relacionar grafemas com fonemas. O trabalho não contemplou esse tipo de atividade, pois considerou-se que quando a criança tenta expressar seus pensamentos por meio da escrita e busca apoio na oralidade, isso é extremamente prejudicial ao seu processo de apropriação dessa forma de linguagem. De acordo com Vigotski (2009, p. 312), a escrita

[...] nos traços essenciais do desenvolvimento, não repete minimamente a história da fala, que a semelhança entre ambos os processos é mais de aparência que de essência. A escrita tampouco é uma simples tradução da linguagem falada para signos escritos, e a apreensão da linguagem escrita não é simples apreensão da técnica da escrita.

Todo o trabalho de intervenção foi idealizado concebendo a importância e a especificidade tanto da fala como da escrita como modalidades diferentes da língua materna. No contato com os materiais, os selecionados e os produzidos, direcionados à efetivação das ações, foi dada a voz aos alunos oportunizando a eles as manifestações discursivas sobre seus pensamentos e posicionamentos sobre as próprias experiências vivenciadas com o universo que cada gênero textual trazia, antes e durante todo o processo. O diálogo se fez presente em todo o decorrer do estudo se materializando nas interlocuções entre os autores, as obras e os sujeitos, sendo que esses últimos, mediante as interlocuções, se posicionavam de forma ativa.

### **Conclusão**

O presente estudo se configurou em uma possibilidade de trabalho pedagógico que estimulasse a expressão dos alunos por meio da fala, da leitura e da escrita de uma forma contextualizada e significativa. Para isso, o eixo *Contexto extratextual* foi idealizado e materializado por meio de ações que objetivaram criar uma interlocução entre o universo de cada gênero textual, construído historicamente, e os universos individuais de cada sujeito em questão. Para o alcance desse objetivo, as ações foram planejadas, no interior desse eixo, de forma a não simplesmente apresentar o texto e as suas características, mas sim, de maneira a oportunizar que os alunos refletissem sobre a linguagem materializada nas construções textuais e sobre o processo de constituição da mesma através das relações estabelecidas pelos sujeitos inseridos em determinado tempo e cultura.

Os resultados processuais evidenciaram que o estudo promoveu, de forma significativa, o desenvolvimento tanto da língua oral como da escrita, tendo em vista o

trabalho intenso com os processos discursivos presentes no contexto alfabetizador. À medida que as ações foram desenvolvidas, os alunos foram ampliando os seus conhecimentos, entendendo a apropriação da língua escrita como um recurso para o acesso a diferentes conhecimentos e criando cada vez mais textos (orais e escritos) de forma coesa e coerente.

Numa perspectiva bakhtiniana, pode-se afirmar que *contexto extratextual* se referiu a todo o contexto que envolveu a obra escolhida para ser utilizada na prática pedagógica que geraram interlocuções realizadas no contexto de cada uma das etapas.

Ao entender que é o *contexto extratextual* que possibilita a existência de um texto gráfico, que se constitui por palavras com sentidos únicos e insubstituíveis, a criança se apropria não somente do código alfabético, mas da tecnologia da escrita em toda sua potencialidade e aprende não somente a codificar e decodificar, mas a ler e a escrever verdadeiramente.

Foi nessa perspectiva que o trabalho com a discursividade se desenvolveu na relação dos sujeitos com os diferentes gêneros textuais organizados por meio dos quatro eixos temáticos tendo o *contexto extratextual* como o seu eixo norteador central.

O estudo evidenciou que a participação dos sujeitos no trabalho proposto com os gêneros textuais, auxilia no desenvolvimento não apenas da linguagem, oral e escrita, mas também do pensamento.

## Referências

ARENA, Dagoberto Buim (2010). A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura. In: SOUZA, Renata Junqueira de. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. São Paulo: FAPESP; Mercado de Letras.

BAKHTIN, Mikhail (2015). *Teoria do romance I - A estilística*. Trad. Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

\_\_\_\_\_. VOLOCHÍNOV, Valentin (2014). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley (1997). *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.

VIGOTSKI, Lev (2009). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. 2 ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.