

DISCUSSÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Discussions about Teaching Portuguese Language for the early years of elementary school: literacy and literacy practices

Gioconda Maria Medeiros Azevedo¹

Petrucia Kelly Oliveira Souza²

Roberta Melo de Carvalho³

Nadja Maria de Menezes Morais⁴

Wilder kleber Fernandes de Santana⁵

RESUMO

Este artigo se propôs a discutir sobre o Ensino de Língua Portuguesa com base nas concepções e práticas de Alfabetização e Letramento para os anos iniciais do Ensino Fundamental em que se apresenta imprescindível a abordagem dialógica da linguagem. Como referencial teórico para subsidiar as nossas construções, recorremos a autores como Geraldi (1991; 1996) e Soares (2020) bem como Solé (1999) e Almeida (2013), os quais nos oferecem possibilidades de olhar para as práticas de ensino e pensar de forma dialógica. De igual modo, recorremos a Bakhtin e o Círculo (2006 [1979]; 2017 [1929]), com as contribuições sobre a perspectiva dialógica. Quanto aos procedimentos metodológicos, nossa pesquisa se classifica como bibliográfica e documental, haja vista que recorremos tanto a estudos já divulgados quanto a documentos normativos. A revisão de literatura demonstrou que se torna essencial conceber e aderir à perspectiva da alfabetização sob vias do(s) letramentos em abordagem dialógica.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Ensino. Alfabetização. Letramento. Abordagem dialógica.

¹ Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil. PROLING – Programa de Pós-graduação em Linguística. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0830-9160>. E-mail: giocondammazevedo@gmail.com

² Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil. PROLING – Programa de Pós-graduação em Linguística. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1418-5353>. E-mail: kellysouza9@gmail.com

³ Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil. PROLING – Programa de Pós-graduação em Linguística. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0585-3374>. E-mail: beta10061@gmail.com

⁴ Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil. MPLÉ - Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2261-2801>. E-mail: nadja.38uniasselvi@gmail.com

⁵ Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil. PROLING – Programa de Pós-graduação em Linguística. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7569-499X>. E-mail: wildersantana92@gmail.com

ABSTRACT

This article aimed to discuss the Teaching of the Portuguese Language based on the concepts and practices of Literacy and Literacy for the initial years of Elementary School in which the dialogical approach to language is essential. As a theoretical reference to support our constructions, we turned to authors such as Geraldi (1991; 1996); Soares (2020), as well as Solé (1999) and Almeida (2013), which offer us possibilities to look at teaching practices and think in a dialogical way. Likewise, we resort to Bakhtin and the Circle (2006 [1979]; 2017 [1929]), with contributions on the dialogical perspective. As for methodological procedures, our research is classified as bibliographic and documentary, given that we use both published studies and normative documents. The literature review demonstrated that it is essential to conceive and adhere to the perspective of literacy through literacies in a dialogical approach.

Keywords: Portuguese Language. Teaching. Literacy. Literacy. Dialogical approach.

1. Introdução

Discutir sobre o Ensino de Língua Portuguesa com base nas concepções e práticas de Alfabetização e Letramento para os anos iniciais do Ensino Fundamental é, sobretudo, pensar em um arsenal de caminhos que conduzam de forma interativa e dialógica as práticas dos professores, de modo que passem a superar o mecanicismo e o formalismo das palavras e adentrem a práticas de interação (ALMEIDA, 2013; SOARES, 2020). Torna-se necessário, portanto, exercer a prática docente por meio de diálogos plurais, considerando o aluno como participante ativo dos processos de ensino e aprendizagem.

Para essa discussão, torna-se importante recorrer a autores como Geraldi (1991; 1996) e Soares (2020) bem como resgatar as propostas formuladas por Solé (1999) e Almeida (2013). Esses autores nos oferecem possibilidades de olhar para as práticas de ensino e pensar de forma dialógica. De igual modo, recorreremos a Bakhtin e o Círculo, com as contribuições sobre a perspectiva dialógica com base em uma estilística dialógica, que supera o teoreticismo deixado por alguns formalistas.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), são quatro os campos de atuação considerados para o Ensino de LP nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Campo da vida cotidiana, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, e Campo de atuação na vida pública. Nesta etapa, espera-se que a criança se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua em material gráfico (BNCC, 2018; SOARES, 2020).

Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pela criança da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção

de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem (BNCC, 2018).

Diante dessas considerações, o objetivo desta investigação consiste em discutir sobre o Ensino de Língua Portuguesa com base nas concepções e práticas de Alfabetização e Letramento para os anos iniciais do Ensino Fundamental em que se apresenta imprescindível a abordagem dialógica da linguagem.

Para tanto, dividimos as discussões em duas seções: 1) Alfabetização por vias do letramento: discussões transgressoras e 2) O ensino de Língua Portuguesa em abordagem dialógica.

2. Alfabetização por vias do letramento

Discutir sobre Alfabetização em panorama brasileiro é, sobretudo, reconhecer que se trata de um processo histórico, conforme nos apontam Mortatti (2001) e Soares (2020), com embates, reformulações e heterogeneidades. Mortatti, com seu livro *Métodos de Alfabetização no Brasil: uma história concisa* (2019), apresenta um arsenal histórico de alguns métodos de Alfabetização que vigoraram no Brasil, dentre os quais a Alfabetização por Cartilhas e Manuais para leitura e escrita.

Assim como Mortatti (2001), Magda Soares (2019) apresenta que não temos acesso apenas a um método de Alfabetização, mas há vários conceitos, abordagens e métodos que constituem o processo de Alfabetização, sobre tudo, na fase inicial do Ensino Fundamental, pois é nesse momento, que as crianças se apropriam dos códigos linguísticos e desse sistema de representação. Por isso, há uma preocupação por parte de Soares sobre o que ensinar e como ensinar dentro das escolas.

Segundo a autora (2021), em sua obra intitulada de *Linguagem e escola* os alunos das camadas populares (pobres) estão inseridos em sua maioria, nas escolas públicas do nosso país, e, eles sofrem diferentes tipos de discriminações, especialmente, se tratando do preconceito linguístico. Vejamos o que diz a estudiosa sobre a função social da escola

A escola é muito mais importante para as camadas populares que para as camadas privilegiadas. Para estas, ela tem, sobretudo, a função de legitimar privilégios já garantidos pela origem de classes; para as camadas populares, a escola é a instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários à luta contra a desigual distribuição desses privilégios. [...] uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social (Soares, 2021, p. 114).

Portanto, para a Soares (2021) as práticas de letramento estão diretamente ligadas a cultura das pessoas. A escola, dentro deste contexto, tem um papel fundamental, tendo em vista que ela é um lugar de desenvolvimento social, cultural e cognitivo. Por isso, a pergunta de o que ensinar e como ensinar é fundamental para que ocorra a oferta de um ensino de qualidade envolvendo as práticas de Letramento e Alfabetização.

Nesse sentido, os professores precisam refletir sobre como instrumentalizar os alunos para que eles possam participar e se posicionar de maneira consciente perante os desafios encontrados na sociedade, e isso, só se consegue a partir de um ensino de qualidade envolvendo as práticas de Letramento e Alfabetização de forma simultânea.

Além do que foi exposto, se faz necessário apresentar um breve panorama histórico-conceitual, que tem sua base na perspectiva assumida e desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1989) a respeito do processo de aprendizado da escrita. Conforme Soares (2020), em continuidade à perspectiva piagetiana da pré-história da língua escrita,

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, no final dos anos 70, investigam a conceitualização da escrita da criança ao longo de seu desenvolvimento. Construíram, assim, uma teoria: *a psicogênese da escrita*: um modelo explicativo da gênese (da origem) dos processos cognitivos que conduzem a criança, ao longo de seu desenvolvimento, à progressiva construção do conceito de escrita como um sistema de representação dos sons da língua por letras” (Soares, 2020, p. 55).

Portanto, a autora em sua obra *A psicogênese da escrita* esclarece que “o desenvolvimento psíquico da criança em sua progressiva compreensão da natureza deste produto natural que é o sistema alfabético” (Soares, 2020, p. 55).

Na obra *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*, Magda Soares assim conceitua a alfabetização:

A Alfabetização consistiria em um processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de

representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas... (Soares, 2020, p. 27).

Para a pesquisadora, apesar de a alfabetização e o letramento serem processos linguísticos e cognitivos distintos, são simultâneos e interdependentes. A autora afirma que, para as composições desse seu estudo, não assume a existência de um método, mas propõe uma orientação para ensinar, fundamentando-se na aprendizagem da língua escrita que articula contribuições de várias ciências: psicogênese da escrita, psicologia do desenvolvimento cognitivo, e de ciências linguísticas, como a fonética e a fonologia, recorrendo, sobretudo a princípios saussureanos. Essa perspectiva do alfabetizar letrando, vinculada a determinadas práticas sociais para o processo de aprendizado da criança, convoca determinadas práticas responsivas e responsáveis por parte do pedagogo, as quais iremos discutir a seguir:

1) *Permeiar e conduzir a entrada da criança na cultura da escrita.* Nessa etapa inicial, é necessário que o educador promova o desenvolvimento da aprendizagem da criança na apropriação do sistema de escrita alfabética, ou seja, é a etapa em que a criança tem contato com as primeiras escritas: dos rabiscos às letras.

2) *Promover o despertar da consciência fonológica.* Para Soares (2020), a consciência fonológica é “a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala”, ou seja, é quando a criança vai tendo consciência e percepção de que a escrita alfabética representa os códigos dos sons que produzimos. Dito de outra forma, a consciência fonológica vai sendo despertada quando as crianças começam a estabelecer associações entre o som e os sinais gráficos. “Para se apropriar da escrita alfabética, as crianças precisam aprender que aquilo que veem escrito representa o que elas ouvem ser lido” (SOARES, 2020, p. 77). Aqui, portanto, “a criança aprende que a palavra é uma cadeia sonora representada por uma cadeia de letras, e compreende a diferença entre o significante e o significado.

Torna-se válido aqui mencionar o que está previsto na BNCC (2018), quanto à Alfabetização para os anos iniciais.

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, **é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica.** Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), **o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras)**

e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, p. 89-90, grifos nossos).

Há aqui um processo: primeiro a criança desenvolve a consciência lexical, quando compreende a diferença entre o significante e o significado. Depois, desenvolve a consciência silábica, quando a criança se torna capaz de segmentar as palavras e representar as sílabas por conjunto de letras. Em seguida, desenvolve a consciência fonêmica, quando é capaz de identificar os fonemas e representá-los por letras (Soares, 2020).

Para melhor elucidar o que estamos tratando, trouxemos um exemplo que foi retirado da obra *Alfabetar* (Soares, 2020, p. 80) que são as brincadeiras de rodinha em que a professora vai guiando as crianças a lançarem dentro de um barquinho de papel apenas palavras que começam com a sílaba LA. LA-ran-ja.. LA-ta... LA-garta... e ao mesmo tempo exemplificando para que elas compreendam o segmento inicial da palavra, ou seja, é necessário o trabalho com aliterações neste momento. Durante todo esse processo, é fundamental enfatizar a importância do planejamento das atividades, bem como as correções, as explicações e as revisões das atividades passadas para as crianças.

Dessa forma, Soares traz como sendo necessário para o desenvolvimento do trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental, primeiramente a organização de metas de progressão ao longo dos anos, bem como a necessidade dos docentes terem mais qualificações, ou seja, a participação na formação inicial e continuada envolvendo temáticas sobre as práticas de letramento, alfabetização e leitura; além disso, que possam trocar por meio de suas práticas exitosas desenvolvidas durante o ano letivo suas experiências sobre o processo didático metodológico durante a aplicação das atividades propostas em sala de aulas.

Em um terceiro passo, deve-se adentrar a desenvolver a consciência fonêmica das crianças, ou seja, avançar para que elas compreendam o sistema de escrita alfabética. Aqui a criança já é capaz de fazer associações sonoras e grafar a sua representação.

3) *A quarta etapa consistiria em inserir as crianças em uma cultura (a presença) da leitura e da escrita para que possam ir se apropriando do processo de escrita alfabética. Aqui trabalha-se com leitura, compreensão e interpretação de textos, ou seja, imersão no letramento no ciclo de alfabetização. E, seguida, a última fase dessa etapa é a de produção de textos, também como forma de letramento no ciclo de alfabetização. Exemplos: exercícios para que as crianças liguem frases aos desenhos que estão representados ao lado. Assim, elas podem fazer associações e demonstrar que estão no período de apropriação e reconhecimento do sistema alfabético.*

Portanto, às habilidades que devem ser (estimuladas) nas crianças conforme a base podem ser encontradas no componente Língua Portuguesa para os anos iniciais são

(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.

(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.

(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.

(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.

(EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.

(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação (BNCC, 2018, p. 99).

Ainda em consonância com a BNCC (2018), é preciso que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essas crianças apreendam: a diferenciação dos desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos); adentrem ao desenvolvimento da capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura; a construção do conhecimento do alfabeto da língua em questão; a rerepresentação dos signos escritos e a relação fonema-grafema, ou seja, a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos.

3. O ensino de Língua Portuguesa em abordagem dialógica

Na linha discursiva de Almeida (2013), o ato de ler dentro e fora da escola constitui uma ferramenta potente para sugerir atitudes e transformar o ensino ultrapassado em instrumentos de dinamização e aprofundamento do ensino e aprendizagem. Assim, corroborando com a pesquisadora, partimos do princípio de que é urgente a necessidade de um planejamento dialógico no contexto do espaço escolar. Os professores, enquanto pesquisadores e horizontes de novos saberes, podem investir em ações que ofereçam aos sujeitos alunos subsídios para uma prática de leitura e interpretação de textos literários cada vez mais reflexiva. Planejar didático-dialogicamente sobre o ensino de Literatura é o que constitui a base de aulas crítico-interativas.

O domínio da norma de prestígio constitui, na verdade, uma das habilidades resultantes das práticas de análise linguística, que, como leitura e produção de textos, constitui eixo do ensino de português defendido por autores desde meados da década de 90 no Brasil. A esse respeito, tanto em *Portos de passagem* (1991) como em *Linguagem e ensino: exercícios de militância* (1996), João Wanderley Geraldi propõe uma mudança de paradigma: uma guinada da gramática tradicional e todos seus pressupostos pedagógicos à prática com o texto como ponto de partida para o exercício das habilidades de ler, escrever, falar e escutar. Naturalmente, atravessa essas habilidades uma competência que deve ser exercitada: a capacidade de analisar os múltiplos efeitos que a língua assume nos diferentes usos que dela fazem os sujeitos nas situações reais de interlocução.

Aqui também é o momento de começar a trabalhar com gêneros discursivos voltados para o público infantil, como historinhas infantis, contos, fábulas, desenhos animados em que se solicita o reconhecimento dos nomes dos personagens e escrevê-los. Demonstra-se, portanto, imprescindível tratar sobre gêneros do discurso em Bakhtin e na BNCC (2018) em direcionamento para crianças pelo prisma dialógico.

Para discutir sobre gêneros em perspectiva dialógica, é necessário recorrermos ao pensamento de Bakhtin. O ensaio *Os gêneros do discurso*, é um eixo central, a partir do qual, fez-se imprescindível diálogos com alguns escritos, como *A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo*, de autoria de Brait e Pistori (2012) e *Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões* (SOBRAL, 2011).

Na produção *Os gêneros do discurso*, Bakhtin desenvolve “a concepção de dialogismo ao estabelecer divergência(s) entre o enunciado concreto, compreendido como unidade da comunicação discursiva, e a oração, entendida como unidade da língua” (SANTANA, 2018, p. 418). Neste escrito, Bakhtin elenca “algumas particularidades do enunciado que o distinguem da oração, tais como: a alternância entre os sujeitos falantes e relativa estabilidade dos enunciados. As especificidades do enunciado, resguardada heterogeneidade que as constitui, territorializam a dimensão dialógica da linguagem” (SANTANA, 2018, p. 418).

Ao conceber os gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (2006, p. 283), Bakhtin afirma que é constituído por três dimensões: *forma de composição, conteúdo temático e estilo* (2006, p. 283). No entanto, uma das características principais em relação aos gêneros do discurso é a questão da endereçabilidade. Há um endereçamento certo na linguagem, a quem se pretende comunicar, de que forma, quando e como. Cada gênero irá possuir suas características próprias, para cada situação de uso.

Nesse prisma, Martin afirma que os gêneros são "uma atividade gradativa, direcionada para um objetivo e dotada de um propósito, na qual, como membros de uma cultura, os falantes se engajam" (1984, p. 25).

Figura 1: Concepções de Linguagem



Fonte: acervo dos autores, baseados em Travaglia, 1996

A concepção de linguagem, conforme Travaglia, tem fundamentação da comunicação *como expressão do pensamento*. Perfeito (2005) defende que essa perspectiva tem início na tradição gramatical grega, vigora pelos latinos, medievais e modernos, vindo a encontrar resistência e atualização no início do século XX, com os postulados de Saussure. Ao situar as três concepções, no sentido da linguagem, Koch chama atenção para o ensino da língua portuguesa. Nessa primeira concepção, os (as) alunos (as) deveriam aprender a língua para traduzir e exteriorizar o pensamento (KOCH, 2007).

Na segunda concepção, *a linguagem é conceituada como instrumento de comunicação*, e nesse momento a língua “é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 1996, p. 22). No ritual desse princípio que norteia a comunicação, o falante deseja transmitir uma mensagem a um ouvinte e, assim, coloca-a “em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação” (TRAVAGLIA, 1996, p. 22-23). Para Koch, no contexto do ensino de Língua Portuguesa, essa proposta de (II) transmitir informações a outros ou (III) realizar ações, e agir sobre o outro de forma decodificada, impulsiona o(a)

professor(a) construir o seu ensino com base na norma culta, focalizando, muitas vezes, o certo e no errado, descreditando a existência de outras variantes lingüísticas.

A terceira vertente compreende a língua como forma de Interação verbal, ou ainda, discursiva. Bakhtin e Volochinov estão situados nessa *terceira vertente*, que concebe a língua como forma de interação entre os sujeitos que, por sua vez, são socialmente organizados e historicamente situados (SANTANA, 2018). Essa concepção de linguagem é centrada nos interlocutores, cuja assertiva é a de que “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2012, p.116).

Esta corrente, que prevê atividades de forma histórica e social, compreende que os sujeitos se organizam e dão formas as suas experiências pessoais e coletivas. Nessa concepção, “A ação se realiza na e pela linguagem” (KOCH, 1997, p.11). Torna-se importante refletir sobre a abordagem de ensino por Koch (2007). Em sua produção “O texto e a construção do sentido” (2007), a pesquisadora nos apresenta procedimentos metodológicos de como se trabalhar o texto em sala de aula, tendo em vista o princípio da interação.

Em uma perspectiva alinhada à abordagem dialógica do discurso, e também resgatando proposições dos estudos textuais, Almeida (2013) propõe que o ensino de Língua Portuguesa tenha como base a Interação. Nessa abordagem, a autora defende que é necessário, cada vez mais, inserir os alunos em práticas educativas de sala de aula que os tirem de questões estáticas, e que os docentes passem a aproximar o ensino da Língua Portuguesa de investigações que interliguem mais de um tipo de gênero, sejam eles escritos, orais ou ainda imagéticos. Essa proposta, em dimensão dialógico-discursiva, permitirá que os alunos compreendam a dinâmica da palavra e do discurso e seja capaz de utilizá-las ao seu favor, tornando-se um sujeito crítico e responsável (BAKHTIN, 2015; ALMEIDA, 2019).

4. Considerações finais

A discussão em evidência convoca a necessidade de repensar sobre novas práticas para o ensino de Língua Portuguesa que é apresentada e posta em prática nas escolas. Situados em um grande campo de discussão em terreno brasileiro, acreditamos que a abordagem dialógica tem permitido que os pesquisadores, analistas e professores se utilizem da linguagem como um exercício vivo, dinâmico, o que reacentua o ensino língua portuguesa, no nosso caso específico, pensando para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em função disso, torna-se necessário focalizar no diálogo e às proposições vinculadas ao contexto social para incluir todos os alunos de forma significativa na sala de aula. Saber o “como” ministrar aula de Língua Portuguesa, ou ainda, ter um ferramental metodológico para dispor os conteúdos de forma interativa e dinâmica irá contribuir para potencializar os processos de ensino e aprendizagem, principalmente no contexto em que diversos alunos ainda precisam recorrer à aprendizagem do código, ou seja, desenvolver a prática de reconhecimento das letras e a alfabetização da leitura.

Por fim, defendemos que a abordagem dialógica conduz os alunos a enxergarem e reconhecerem a língua portuguesa para além de um depósito de regras gramaticais, passando a valorá-la como um elemento vivo, dinâmico, interativo.

5. Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Maria de Fátima. **O desafio de ler e escrever na escola: experiências com formação docente**. João Pessoa: Ideia editora, 2013.

ALMEIDA, Maria de Fátima. Perspectiva dialógica e ensino de línguas: questões de estilo. In: Brait, Beth; Pistori, Maria Helena; Francelino, Pedro Farias (Orgs). **Linguagem e conhecimento (Bakhtin, Volóchinov, Medviédev)**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 207-232.

BAKHTIN, Mikhail M. A estilística atual e o romance. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Teoria do romance I: a estilística**. Trad./prefácio Paulo Bezerra. São Paulo: Contexto, 2015 [1930-1934], p. 23-46.

BAKHTIN, Mikhail M. As funções do pícaro, do bufão e do bobo no romance. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: editora 34, 2018a [1930-1934], p. 109-118.

BAKHTIN, M. O discurso em Dostoiévski. In: BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense, 2013a [1929], p. 207-310.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem / prefácio de Roman Jakobson; apresentação de Marina Yaguello; tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Texeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz**. – 13. ed. – São Paulo: Hucitec, 2012a.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. **A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo**. Alfa, São Paulo, 56 (2): 2012.p. 371-401.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC**: educação é a base. 2018.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana; LICHTENSTEIN, Diana Myriam. **Psicogênese da língua escrita**. Artes Médicas, 1986.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. Martins Fontes, 1991.

GERALDI, João Wanderley et al. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

KOCH, I. G. **O Texto e a construção do sentido**. Campinas: Contexto, 2007.

MARTIN, J. R. Language, register, and genre. In: CHRISTIE, F. (ed.) **Children writing**: reader. Geelong, Australia: Deakin University Press, 1984.

MORTATTI, Maria do Rosario. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. 2019.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa** (Formação de professores EAD 18), v. 1. ed. 1. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-75.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. Questões de linguagem: os gêneros do discurso em perspectiva dialógica. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, V. 14, n.23, 2018, p. 417-432.

SOARES, Magda. **Alfabetizar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOBRAL, Adail. **Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática**: novas reflexões. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 37-45, jan./mar. 2011

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikoláievitch. (círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem** - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].