UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ALZENIRA BARCELOS MONTEIRO

ALFABETIZAÇÃO: ABORDAGEM DISCURSIVA VOLTADA PARA O PROCESSO *ENSINOAPRENDIZAGEM* DAS RELAÇÕES SONS E LETRAS E LETRAS E SONS

VITÓRIA
2020

ALZENIRA BARCELOS MONTEIRO

ALFABETIZAÇÃO: ABORDAGEM DISCURSIVA VOLTADA PARA O PROCESSO DE *ENSINOAPRENDIZAGEM* DAS RELAÇÕES SONS E LETRAS E LETRAS E SONS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão escolar.

Orientadora: Profª Drª Dania Monteiro Vieira Costa

VITÓRIA

2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado
de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

MONTEIRO, ALZENIRA, 1966-

M772a

Alfabetização: Abordagem discursiva voltada para o processo ensinoaprendizagem das relações sons e letras e letras e sons : Abordagem discursiva voltada para o processo ensinoaprendizagem das relações sons e letras e letras e sons / ALZENIRA MONTEIRO. - 2020.

267 f. : il.

Orientadora: DANIA COSTA.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Alfabetização. 2. Diálogo. 3. Relação entre sons e letras e letras e sons. I. COSTA, DANIA. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Ata da sessão da trigésima quinta defesa de dissertação do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **ALZENIRA BARCELOS MONTEIRO**, candidata ao título de Mestra em Educação, realizada às **09h00min** do dia **vinte e dois de setembro do ano dois mil e vinte**, remotamente, cada um de suas casas, conforme Portaria nº 03/2020 da PRPPG/UFES. A presidente da Banca, Dania Monteiro Vieira Costa, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelos Doutores Regina Godinho de Alcântara, Cláudia Maria Mendes Gontijo e Fernanda Zanetti Becalli. Em seguida, cedeu a palavra à candidata que em trinta minutos apresentou sua dissertação intitulada "**ALFABETIZAÇÃO: ABORDAGEM DISCURSIVA VOLTADA PARA O ENSINOAPRENDIZAGEM DAS RELAÇÕES SONS E LETRAS E LETRAS E SONS**". Terminada a apresentação da aluna, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a dissertação havia sido APROVADA. A presidente, então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 22 de setembro de 2020.

_____

Profa. Dra. Dania Monteiro Vieira Costa

Orientadora

_____

Profa. Dra. Regina Godinho de Alcântara

Membro Interno (PPGMPE)

_____

Profa. Dra. Cláudia Maria Mendes Gontijo

Membro Externo (PPGE/Ufes)

_____

Profa. Dra. Fernanda Zanetti Becalli

Membro Externo (Instituto Federal do Espírito Santo)

Este documento foi assinado digitalmente por [redacted]
Para verificar o original visite: https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/7832?tipoArquivo=O

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA

O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
DANIA MONTEIRO VIEIRA COSTA - SIAPE 3580514
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE
Em 23/09/2020 às 14:52

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/70339?tipoArquivo=O

Este documento foi assinado digitalmente por [redacted]
Para verificar o original visite: https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/70339?tipoArquivo=O

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA

O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
REGINA GODINHO DE ALCANTARA - SIAPE 2230584
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE
Em 23/09/2020 às 16:32

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/70438?tipoArquivo=O

Este documento foi assinado digitalmente por [redacted]
Para verificar o original visite: https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/70438?tipoArquivo=O

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA

O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
CLAUDIA MARIA MENDES GONTIJO - SIAPE 2204350
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE
Em 28/09/2020 às 13:48

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/72223?tipoArquivo=O

Este documento foi assinado digitalmente por [illegible]
Para verificar o original visite https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/72223?tipoArquivo=O

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA

O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
DANIA MONTEIRO VIEIRA COSTA - SIAPE 3580514
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE
Em 28/09/2020 às 16:59

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/72431?tipoArquivo=O

Este documento foi assinado digitalmente por DANIA MONTEIRO VIEIRA COSTA.
Para verificar a original visite https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/72431?tipoArquivo=O

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me guiado, iluminando todo o meu caminho até aqui, estando sempre pronto quando eu, como um girassol em busca de luz, voltava-me para Ele...

Ao meu amado esposo Heliomar, parceiro de todas as horas, paciente, dedicado, cuidadoso e compreensivo. Por me fazer sentir tão amada em todos os momentos. Sem palavras...

Às minhas amadas filhas — Thayane — porque, mesmo tão longe, esteve presente nos momentos em que precisei, e — Bia — que esteve ao meu lado sendo a minha mão direita durante todo o meu processo de estudos...

Aos meus irmãos, por buscarem entender a minha ausência em alguns momentos, apoiando-me e incentivando em todos eles...

Ao meu futuro genro e quase filho Robert, pelo suporte técnico sempre que necessário e por ter sido a companhia da Bia durante as minhas ausências.

Aos amigos que acreditaram em mim e que nas horas mais difíceis, nos momentos mais turbulentos, me incentivaram a continuar.

À estimada Professora Doutora Dania Monteiro Vieira Costa, pela dedicação e parceria. Por ter conduzido todo o processo de orientação com muita responsabilidade e compromisso...

À Renata Potkul, pela amizade e pelos diálogos traçados antes, durante e certamente após o percurso de estudos no mestrado.

Ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGMPE/Ufes, especialmente na pessoa do seu coordenador, o Prof. Dr. Alexandre Braga, que, de forma brilhante, coordena os trabalhos realizados no programa...

Aos magnânimos docentes do PPGMPE/Ufes que, com muito respeito ao processo de aprendizado de cada discente, muita dedicação e esmero na condução dos estudos, contribuíram para a formação de profissionais mais determinados...

Às criteriosas Professoras Doutoras Cláudia Gontijo, Regina Godinho e Fernanda Becalli, por aceitarem fazer parte dos nossos diálogos na banca da qualificação e da defesa com valiosas e relevantes contribuições...

Aos colegas da “Turma Resistência” (turma II), pelos momentos inesquecíveis que passamos: rindo, chorando, comendo, estudando e aprendendo juntos...

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal do Espírito Santo, por tanto aprendizado e me fazerem sentir incluída durante os potentes estudos realizados no grupo...

Ao Sistema Municipal de Ensino de Vila Velha, por viabilizar condições que favoreceram a minha participação no curso de Mestrado...

A todos os profissionais da escola, pela belíssima contribuição ao sucesso da pesquisa e por fazerem sentir-me respeitada, acolhida e abraçada durante toda a minha trajetória em campo, com destaque para a professora “Sol de Primavera”...

Às crianças, pelo amor demonstrado, pelos diálogos traçados, e que, de maneira maravilhosa, contribuíram para o meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional...

Às famílias das crianças, pela confiança e colaboração na pesquisa...

À Professora Virgínia Coeli Passos de Albuquerque, pelo belíssimo trabalho de revisão textual...

Enfim, a todos os que torceram e acreditaram em mim e que, direta ou indiretamente, participaram da construção dessa obra.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal
(BAKHTIN, 2011, p.348).

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa no campo da alfabetização. Discute uma abordagem discursiva para o *ensinoaprendizagem* das relações entre sons e letras e letras e sons. Desenvolve um desenho metodológico que envolveu uma pesquisa qualitativa na perspectiva sócio-histórica, concretizada por meio de um estudo de caso. Descreve e analisa situações constituídas pelo movimento dialógico, existente no tempo/espaço escolar de uma turma do 3º ano do ciclo de alfabetização, composta por 25 crianças, das quais 14 ainda não estavam alfabetizadas no início da pesquisa, de uma escola da rede pública municipal de ensino de Vila Velha/ES, no ano de 2019. Toma como referencial teórico as discussões realizadas por Bakhtin (2006, 2011) e Geraldi (1997, 2015, 2016), no campo da linguagem, e por Vigotski, no campo da psicologia, especificamente a discussão que realiza a respeito da mediação pedagógica. Elege as seguintes categorias de análise: a) Por *uma abordagem discursiva no trabalho educativo com as relações sons e letras e letras e sons: erro ou busca de compreensão ativa e responsiva pelas crianças?,* na qual discute o medo de errar que inicialmente havia por parte das crianças ao produzir textos, devido às dificuldades apresentadas pelas crianças sobre as relações sons e letras e letras e sons e como esse medo foi sendo vencido por meio do diálogo, possibilitando a apropriação dos conhecimentos que envolvem a leitura e a produção de textos. Na categoria *b) Por uma abordagem discursiva no trabalho educativo com as relações sons e letras e letras e sons: aspectos interdiscursivos,* traça uma discussão sobre a importância de considerar esses aspectos no processo de alfabetização das crianças. Na última categoria, denominada c) *Por uma abordagem discursiva no trabalho educativo com as relações sons e letras e letras e sons: leitura e produção de texto*, dialoga a respeito do trabalho que integra a leitura e a produção de textos ao estudo das relações sons e letras e letras e sons. Conclui que dialogar com as crianças sobre a relação que têm com o *ensinoaprendizagem* da linguagem escrita evidencia a importância de considerar as vivências, as emoções e os discursos delas, nas quais suas experiências, aliadas aos movimentos discursivos realizados na sala de aula, colaboram para que a criança

compreenda sua condição de aprendiz em potencial da língua materna em sua modalidade escrita.
Palavras-chave: Alfabetização. Diálogo. Relações entre sons e letras e letras e sons.

ABSTRACT

It is a research in the field of literacy. Discusses a discursive approach to teaching and learning the relationships between sounds and letters and letters and sounds. It develops a methodological design that involved a qualitative research in the socio-historical perspective realized through a case study. Describes and analyzes situations constituted by the dialogical movement existing in the school time / space of a class of the 3rd year of the literacy cycle composed of 25 children, of whom 14 were not yet literate at the beginning of the research, from a school in the municipal public school system from Vila Velha/ES, in the year 2019. It takes as a theoretical reference the discussions held by Bakhtin (2006, 2011) and Geraldi (1997, 2010, 2012, 2016), in the field of language, and by Vigotski, in the field of psychology , specifically the discussion it has about pedagogical mediation. It elects the following categories of analysis: a) For a discursive approach in educational work with the relationship between sounds and letters and letters and sounds: error or search for active and responsive understanding by children ?, in which it discusses the fear of making mistakes that, initially, there was on the part of the children when producing texts, due to the difficulties presented, by the children, on the relationship between sounds and letters and letters and sounds and how this fear was being overcome through dialogue, enabling the appropriation of knowledge that involves reading and reading. production of texts. In category b) For a discursive approach in educational work with the relationship between sounds and letters and letters and sounds: interdiscursive aspects, it draws a discussion on the importance of considering these aspects in the children's literacy process. And in the last category called: c) For a discursive approach in educational work with the relations between sounds and letters and letters and sounds: reading and text production, dialogues about the work that integrates reading and the production of texts to the study of relations sounds and letters and letters and sounds. It concludes that dialoguing with the children about the relationship they have with the teaching-learning of written language, shows the importance of considering their experiences, emotions and discourses, in which their experiences combined with the discursive movements carried out in the

classroom, collaborate so that the child understands his condition as a potential learner of the mother tongue in its written form.
Keywords: Literacy. Dialogue. Relations between sounds and letters and letters and sounds.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Tenda do pátio: apresentação teatral 91
Fotografia 2 – Tenda do pátio: apresentação teatral 91
Fotografia 3 – Ensaio de dança 92
Fotografia 4 – Peça teatral 92
Fotografia 5 – Sala improvisada para atendimento às crianças (2019) 94
Fotografia 6 – Sala de aula (2019) 95
Fotografia 7 – Momento de apresentação dos livros (5 set. 2019) 96
Fotografia 8 – Momento de apresentação dos livros (5 set. 2019) 96
Fotografia 9 – Ben desenhando (5 set. 2019) 98
Fotografia 10 – Ben desenhando (5 set. 2019) 98
Fotografia 11 – Atividade realizada por uma turma do 3ºano 120
Fotografia 12 – Atividade realizada por uma turma do 3ºano 120
Fotografia 13 – Fragmento de texto utilizado para teste de leitura (13 jun. 2019) 123
Fotografia 14 – Rafa participando de teste de leitura (13 jun. 2019) 124
Fotografia 15 – Atividade de ordenação de sílabas (10 out. 2019) 127
Fotografia 16 – Lista de compras digitalizada 146
Fotografia 17 – Bilhete de Cle para o gerente do supermercado 148
Fotografia 18 – Bilhete de Blue para o gerente 149
Fotografia 19 – Bilhete de Bani para o gerente 149
Fotografia 20 – Bilhete de Letícia para o gerente 150
Fotografia 21 – Bilhete de Ludimila para o gerente dos supermercados (11 jul. 2019) 151
Fotografia 22 – Bilhete de Luísa 152
Fotografia 23 – Bilhete de Rafa 152
Fotografia 24 – Excursão ao supermercado (11 jul. 2019). 154
Fotografia 25 – Turma do 3º ano no supermercado (11 jul. 2019) 155
Fotografia 26 – Pesquisa de preços (10 jul. 2019) 155
Fotografia 27 – Praça de alimentação (11 jul. 2019) 156
Fotografia 28 – Leitura e escrita por meio da pesquisa (11 jul. 2019) 156

Fotografia 29 – Gerente do supermercado: o interlocutor das crianças (11 jul. 2019) 157
Fotografia 30 – Primeiro contato com Aline (2 maio 2019).....165
Fotografia 31 – Continuação da atividade recado ou pedido 166
Fotografia 32 – Texto escrito por Aline no evento história da escrita (4 maio 2019) 171
Fotografia 33 – Títulos de alguns livros utilizados no trabalho com a turma 181
Fotografia 34 – Escrita de Aline: lista de títulos de livros (2019) 181
Fotografia 35 – Revisão das regras de convivência (30 ago. 2019).....187
Fotografia 36 – Regras de convivência após a revisão coletiva (04 set. 2019).....188
Fotografia 37 – Livro lido antes da produção das autobiografias (2019).....191
Fotografia 38 – Segundo dia da leitura do livro *Felpo Filva* (4 set. 2019) 196
Fotografia 39 – Autobiografia de Luísa (26 set. 2019) 207
Fotografia 40 – Autobiografia de Letícia (26 set. 2019).....208
Fotografia 41 – Autobiografia de Agatinha (26 set. 2019) 210
Fotografia 42 – Autobiografia de Ema (26 set. 2019).....211
Fotografia 43 – Autobiografia de Blue (26 set. 2019).....213
Fotografia 44 – Mural das autobiografias 214
Fotografia 45 – Visita das famílias (Dia A) 214
Fotografia 46 – Autobiografia de Aline (2019).....215

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização dos sujeitos (crianças) quanto ao sexo 249
Tabela 2 – Idade dos sujeitos..... 249
Tabela 3 – Local de moradia dos sujeitos 249
Tabela 4 – Caracterização dos sujeitos (crianças) quanto à escolarização anterior 249
Tabela 5 – Caracterização dos sujeitos quanto à idade que começou a frequentar a escola..... 249
Tabela 6 – Caracterização dos sujeitos quanto à reprovação..... 250
Tabela 7 – Caracterização do núcleo familiar das crianças 250
Tabela 8 – Número de irmãos 250
Tabela 9 – Caracterização da profissão dos pais..... 250
Tabela 10 – Caracterização da profissão das mães 251
Tabela 11 – Caracterização das profissões dos responsáveis pelas crianças..... 251
Tabela 12 – Grau de instrução dos pais..... 251
Tabela 13 – Grau de instrução das mães..... 252
Tabela 14 – Grau de instrução dos responsáveis 252
Tabela 15 – Renda mensal da família..... 252
Tabela 16 – Distribuição das crianças de acordo com o exercício de algum tipo de atividade remunerada..... 252
Tabela 17 – Distribuição das crianças quanto à realização de tarefas domésticas 253
Tabela 18 – Distribuição das crianças conforme atividades mais comuns que realizam em casa, segundo os pais 253
Tabela 19 – Distribuição das crianças conforme atividades mais comuns que realizam fora do ambiente familiar, segundo os pais 253
Tabela 20 – Distribuição das crianças quanto à diversão preferida, segundo os pais 254
Tabela 21 – Distribuição das crianças quanto à diversão preferida, segundo as crianças..... 254

Tabela 22 – Distribuição das crianças segundo os programas de televisão favoritos 255
Tabela 23 – Distribuição das crianças conforme opinião sobre a escola 255
Tabela 24 – Distribuição das crianças de acordo com as razões para gostar dessa escola.....255
Tabela 25 – Distribuição das crianças de acordo com as razões para não gostar dessa escola 256
Tabela 26 – Distribuição das crianças segundo atividades preferidas na escola...256
Tabela 27 – Distribuição das crianças seguindo atividades que não gostam de fazer na escola.....256
Tabela 28 – Distribuição das crianças quanto ao gosto pela leitura.....256
Tabela 29 – Distribuição das crianças de acordo com os materiais preferidos nas leituras.....257
Tabela 30 – Distribuição das crianças de acordo com os materiais que os pais observam que as crianças utilizam para leitura no ambiente familiar 257
Tabela 31 – Distribuição das crianças conforme os familiares que costumam ler para/com elas em casa, segundo as próprias crianças.....257
Tabela 32 – Distribuição das crianças de acordo com os materiais que os familiares usam quando fazem leitura para/com elas, segundo as próprias crianças.....258
Tabela 33 – Distribuição das crianças de acordo com a periodicidade da leitura que os familiares fazem para/com ela, segundo as próprias crianças 258
Tabela 34 – Distribuição das crianças quanto ao gosto pela escrita.....258
Tabela 35 – Distribuição das crianças sobre quando faz uso da escrita.....258
Tabela 36 – Distribuição das crianças por tipo de materiais escritos que possuíam em casa, segundo os pais.....259
Tabela 37 – Distribuição das crianças conforme os títulos de livros, revistas e jornais que circulam no ambiente familiar, citados pelos pais 259
Tabela 38 – Distribuição das crianças de acordo com os familiares que colaboram na realização das tarefas escolares, segundo as próprias crianças ..259

Tabela 39 – Distribuição das crianças de acordo com o grau de autonomia no uso da escrita em casa, conforme opinião dos pais.....260
Tabela 40 – Distribuição das crianças de acordo com a importância atribuída ao aprender a ler e a escrever 260
Tabela 41 – Distribuição das crianças de acordo com as razões explicitadas para justificar a importância de aprender a ler e escrever.....260
Tabela 42 – Distribuição das crianças conforme respostas apresentadas pelos pais quanto à importância de aprender a ler e escrever.....260
Tabela 43 – Distribuição das crianças conforme as razões atribuídas pelos pais para a importância do aprender a ler e escrever.....261
Tabela 44 – Opinião dos pais sobre a fase mais propícia para o aprendizado da escrita.....261
Tabela 45 – Distribuição das crianças quanto à existência de algum problema de saúde 261

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BTDT	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BUF	Bloco Único Final
BUI	Bloco Único Inicial
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EF	Ensino Fundamental
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
Nepales	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização Leitura e Escrita
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Profa	Programa der Formação de Professores Alfabetizadores
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 24
2 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DO ESTUDO 28
3 RELAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE PALAVRAS ALHEIAS 45
4 REFERENCIAL TEÓRICO: DISCURSIVIDADE E INTERAÇÃO NO PROCESSO *ENSINOAPRENDIZAGEM* DAS RELAÇÕES SONS E LETRAS E LETRAS E SONS 67
5 PERCURSO METODOLÓGICO: PELAS VIAS DA PESQUISA 78
5.1 A CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR 89
5.2 AMBIENTES DA PESQUISA 93
5.3 SUJEITOS DA PESQUISA 99
5.4 A PROFESSORA DA TURMA 109
6 PROCESSO DE INSERÇÃO EM CAMPO 111
7 TRABALHO COM AS RELAÇÕES SONS E LETRAS E LETRAS E SONS: DO TREINAMENTO À BUSCA DE COMPREENSÃO ATIVA E RESPONSIVA PELAS CRIANÇAS 116
7.1 POR UMA ABORDAGEM DISCURSIVA NO TRABALHO EDUCATIVO COM AS RELAÇÕES SONS E LETRAS E LETRAS E SONS: ERRO OU BUSCA DE COMPREENSÃO ATIVA E RESPONSIVA PELAS CRIANÇAS? 128
7.2 POR UMA ABORDAGEM DISCURSIVA NO TRABALHO EDUCATIVO COM AS RELAÇÕES SONS E LETRAS E LETRAS E SONS: ASPECTOS INTERDISCURSIVOS 159
7.3 POR UMA ABORDAGEM DISCURSIVA NO TRABALHO EDUCATIVO COM AS RELAÇÕES SONS E LETRAS E LETRAS E SONS: LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS 189
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A ÚLTIMA PALAVRA? 219
REFERÊNCIAS 226
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 233
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 234

APÊNDICE C – ROTEIRO DO FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA 235
APÊNDICE D – ROTEIRO DE FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE AULA/TURMA 238
APÊNDICE E – ROTEIRO DE FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA CRIANÇA 239
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PARA AS FAMÍLIAS 241
APÊNDICE G – ROTEIRO DA CONVERSA COM AS CRIANÇAS 243
APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA 245
APÊNDICE I – AUTORIZAÇÃO DA CRIANÇA PARA PARTICIPAR DA PESQUISA 248
APÊNDICE J – CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS 249
APÊNDICE K– TÉCNICAS DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE UTILIZADAS 262
APÊNDICE L – ATIVIDADES OBSERVADAS E EVENTOS REALIZADOS 264

1 INTRODUÇÃO

Por meio deste trabalho, apresentaremos resultados de pesquisa que integraram estudos desenvolvidos no campo da linguagem, pela linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade *e* Inclusão Escolar do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo.

Este estudo teve como foco inicial de investigação analisar como os conhecimentos sobre a língua portuguesa são trabalhados, integrados ou não à leitura e à produção de textos, em uma turma do 3º ano do ciclo de alfabetização de uma escola pública municipal de Vila Velha. Além disso, pretendíamos realizar uma intervenção pedagógica nessa turma de modo a contribuir para o processo *ensinoaprendizagem* das crianças. No entanto, ao depararmos com as reais necessidades dessas crianças, nosso trabalho aconteceu para além de uma análise e uma intervenção pedagógica. Assim, consideramos de primordial importância trazer para o texto algumas outras temáticas que foram trabalhadas e analisadas durante a pesquisa e que poderão colaborar para tornar os nossos diálogos mais consistentes.

Ao adentrarmos o campo de pesquisa, questionamentos e inquietações passaram a permear a nossa mente: por que essas crianças passaram esse tempo na escola e ainda não estão lendo e produzindo textos? O que as crianças dizem sobre essa "suposta" dificuldade que apresentaram durante o processo de alfabetização na escola? Em que medida os enunciados das crianças podem ser considerados em seu processo de apropriação das relações sons e letras e letras e sons? Como trabalhar a dimensão linguística, sem desconsiderar a dimensão discursiva da alfabetização nesse processo? Como planejar propostas didáticas de estudo das relações sons e letras e letras e sons em contextos de interlocução, considerando a discursividade e as subjetividades dos sujeitos em estudo?

Na segunda seção, explicitaremos a nossa trajetória profissional, evidenciando que o fato de trabalharmos por muitos anos em classes de alfabetização, sempre em busca de uma maneira profícua e eficaz de alfabetizar, utilizando assim diferentes métodos de ensino, justifica a nossa intenção de nos aprofundarmos no tema deste

trabalho — *Alfabetização: uma abordagem discursiva no estudo das relações sons e letras e letras e sons.*

Algumas pesquisas têm sido realizadas sobre a apropriação das relações sons e letras e letras pelas crianças em fase de alfabetização. Assim, apresentaremos alguns desses trabalhos eleitos por considerarmos muito próximos do tema em estudo. Vale ressaltar que todas as produções científicas que dialogam com o nosso estudo, as quais destacaremos no texto, são oriundas da Universidade Federal do Espírito Santo, doravante UFES, especificamente do Núcleo de Estudos, Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (NEPALES). Todas, tomando por base a orientação teórico-metodológica e a abordagem sócio- histórica na pesquisa em ciências humanas, traçam diálogos com o teórico russo Mikhail Bakhtin, assim como o nosso estudo. Essas pesquisas serão apresentadas na terceira seção.

Além de conversarmos com Bakhtin (2006, 2011) sobre a concepção enunciativo-discursiva de linguagem, dialogamos com Vigotski na busca de uma fundamentação teórica sobre mediação pedagógica no estudo das relações sons e letras e letras e sons, sobre desenvolvimento e aprendizagem. Para o diálogo, também recorremos a Geraldi (1997, 2015, 2016), que apresenta o texto como unidade básica de ensino da língua materna. No que diz respeito à concepção de alfabetização, nos fundamentamos em Gontijo (2008) e outros autores que ancoram suas pesquisas na perspectiva bakhtiniana e entendem a linguagem como um processo de interação verbal em uma perspectiva enunciativo-discursiva. Assim como eles, entendemos que as práticas educativas realizadas com as crianças em fase de alfabetização devem considerar o contexto histórico e social em que estão inseridas, bem como as interlocuções realizadas durante esse processo. Esses e outros referenciais teóricos serão apresentados na quarta seção.

Na quinta seção, apresentamos como ocorreu o processo de nossa inserção em campo e o processo de produção de dados. Apresentaremos a abordagem metodológica pela qual optamos, tomando como base o enfoque sócio-histórico, a fim de desenvolver uma pesquisa qualitativa, cujo eixo constitutivo é o dialogismo bakhtiniano. Consideramos importante enfatizar que os estudos da linguística contribuíram para o desenvolvimento de nossa pesquisa, especialmente nos campos

da fonética e da fonologia. Nessa direção, buscamos dialogar também com alguns teóricos dessas áreas, em especial com aqueles que se detiveram a tematizar a alfabetização, como Cagliari (1996), Massini-Cagliari e Cagliari (2001) e Lemle (2009).

Elencamos algumas categorias para que, a partir delas, pudéssemos analisar os dados produzidos no campo de pesquisa. Isso permitiu alcançarmos os objetivos estabelecidos quanto à exposição dos acontecimentos concernentes à temática escolhida. Na categoria *Por uma abordagem discursiva no trabalho educativo com as relações sons e letras e letras e sons: erro ou busca de compreensão ativa e responsiva pelas crianças?,* analisamos o medo de errar, que inicialmente havia por parte das crianças ao produzir textos, relacionando-o com o nosso tema de estudo, devido às dificuldades apresentadas pelas crianças sobre as relações sons e letras e letras e sons, e o modo como esse medo foi sendo vencido por meio do diálogo, possibilitando a apropriação dos conhecimentos que envolvem a leitura e a produção de textos. Na categoria *Por uma abordagem discursiva no trabalho educativo com as relações sons e letras e letras e sons: aspectos interdiscursivos,* traçamos uma discussão sobre a importância de considerarmos esses aspectos no processo de alfabetização das crianças. Por último, e não menos importante, *Por uma abordagem discursiva no trabalho educativo com as relações sons e letras e letras e sons: leitura e produção de textos* foi a categoria que elegemos para discutirmos sobre o trabalho integrado de leitura e produção de textos ao estudo das relações sons e letras e letras e sons. Vale ressaltar que buscamos fazer do diálogo o principal fator constitutivo dessas análises e de todo o nosso trabalho de ensino da língua materna. É necessário evidenciar que os temas das categorias mencionadas, de modo geral, aparecem em todas elas. No entanto, foi necessário constituir essas categorias para melhor organização da seção e aprofundamento da análise de dados que foram produzidos juntamente com as crianças.

Nessa perspectiva, enfatizamos também que entendemos que a linguagem, como atividade meramente humana, se constrói a partir da interação; o diálogo permeia não somente o processo *ensinoaprendizagem,* como também todas as formas de comunicação nas quais todos os sujeitos vivenciam dentro e fora dos muros da escola.

Finalmente, convocamos o leitor atento a dialogar com o texto que ora se apresenta, não aceitando passivamente o conteúdo nele contido como algo pronto e acabado, mas dando a ele, nesse constante processo de interação, o sentido a partir de suas experiências, suas vivências, seus conhecimentos.

2 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DO ESTUDO

Nesta seção, apresentaremos a contextualização do objeto de estudo, relacionando o problema de investigação sobre uma abordagem discursiva no estudo das relações sons e letras e letras e sons com o meu percurso vivido, com minha história contada. Por meio do relato da minha trajetória profissional e acadêmica, tentaremos evidenciar as inquietações que me impulsionaram à pesquisa.

Em março de 1991, iniciei a carreira como professora substituta numa classe de alfabetização (primeira série). Nessa época, estava em voga no cenário educacional brasileiro o construtivismo e a psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que "[...] é a teoria que mais fortemente orientou as políticas de alfabetização na década de 1990 e início dos anos 2000 [...]" (GONTIJO, 2014, p. 35). Posteriormente, neste mesmo texto, traçarei outros detalhes sobre o construtivismo. Por ora, Costa (2017, p. 82) destaca que

> [...] os estudos desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita são resultado de uma pesquisa experimental realizada entre os anos de 1974-1976, em Buenos Aires. A pesquisa objetivou entender como as crianças relacionam o oral e o escrito e quais hipóteses constroem sobre essa relação.

Apesar da aplicação da teoria no país desde os anos 1980, a discussão sobre o construtivismo ainda não havia chegado à escola onde eu lecionava e os/as professores/as seguiam alfabetizando com o que mais lhes era familiar: métodos tradicionais de ensino, fossem eles analíticos (parte do todo — palavração, sentenciação, contos ou historietas — para as partes) ou sintéticos (parte das partes — letras e sílabas — para o todo). Tais métodos, segundo Carvalho (2005), caracterizam um tempo em que grande parte da população era analfabeta e as exigências sociais em termos de leitura eram muito menores. As práticas de ensino se davam por meio da memorização e da repetição.

Nesse contexto, com o propósito de alfabetizar as crianças, iniciei utilizando o Método da Abelhinha, sobre o qual havia estudado enquanto cursava o magistério e estava tendo a oportunidade de executá-lo. É importante ressaltar que o Método da Abelhinha, segundo Carvalho (2005), foi apresentado por suas autoras — Alzira S. Brasil da Silva, Lúcia Marques Pinheiro e Risoleta Ferreira Cardoso — como um

método misto do tipo fonético. O método apresenta “[...] uma série de histórias cujos personagens estão associados a letras e sons [...]” (CARVALHO, 2005, p.26). Lembro-me bem que a Abelhinha, personagem que dá nome ao método, apresenta em seu corpo o formato de um A, em letra cursiva. Pronuncia-se o som da letra A de maneira prolongada a fim de facilitar o entendimento pelas crianças. Assim acontecia com todas as letras do alfabeto, cada uma representando o som de seu personagem, inventados pelas autoras.

Apesar da inexperiência, a empolgação com a qual desenvolvia o meu trabalho contagiava as crianças e elas aprendiam. Aprendiam a codificar e decodificar com facilidade e isso, para mim, naquele momento, era o que bastava. Planejava as minhas aulas sem pensar nos aspectos discursivos da língua e sem considerar os conhecimentos e as vivências que as crianças com certeza tentavam expressar, ou por vezes expressavam, mas não eram considerados. Pouco refletia sobre as teorias e as concepções que embasavam aquela prática, não pensava sobre os interesses mercadológicos que, naquela época, já permeavam as práticas dos professores e não me dava conta de que, no âmbito político e pedagógico, existia uma guerra entre os métodos e as concepções de alfabetização. Afinal de contas, o magistério, que era a minha formação inicial, pouco contribuía para que pudesse refletir criticamente sobre a minha prática.

Naquela época, o índice de reprovação nas turmas de primeira série era muito grande e os professores, na maioria das vezes, eram considerados os principais responsáveis pelo fracasso escolar das crianças. Talvez seja por isso que as turmas de primeira série eram as últimas a serem escolhidas pelos professores, ficando a tarefa de alfabetizar a cargo dos professores menos experientes, que era o meu caso. Penso que uma fase tão importante da escolarização (se não a mais importante), deveria ser tratada com mais esmero.

Em 1993, iniciei como professora em uma turma de primeira série, dessa vez como professora efetiva da rede municipal de ensino de Vila Velha. Nessa época, a dimensão política da alfabetização parecia obscura e eu levei um tempo para entender que “[...] não há neutralidade na educação” (FREIRE, 2016). Assim, passei a trabalhar utilizando rótulos e jogos confeccionados por mim com materiais recicláveis. Não mais utilizava o Método da Abelhinha. Tentava trabalhar na

chamada linha construtivista, entretanto não entendia como uma professora conseguia alfabetizar sem o método das cartilhas baseado em sílabas. Afinal de contas, assim eu havia sido alfabetizada na década de 1970, com a Cartilha Caminho Suave. Vez ou outra tentava enriquecer minha aulas com músicas, brincadeiras, histórias etc. Tentava ministrá-las de modo que ficassem divertidas e dinâmicas. No entanto, os aspectos linguísticos se destacavam. Utilizava as unidades menores da língua para alfabetizar por ter mais segurança e não saber fazer de outra forma. Os textos entravam em minha sala de aula por meio das histórias, das músicas e das brincadeiras, mas eram pouco explorados. Ainda não tinha aprendido a fazer deles o "ponto de partida e nem o ponto de chegada" no ensino da língua materna, conforme defende Geraldi (1997).

Apesar de tentar desenvolver um bom trabalho, buscando ler textos sobre educação de um modo geral e, especialmente, alfabetização, percebia as minhas limitações e tinha ciência de que poderia fazer algo mais pela aprendizagem das crianças. O meu maior desejo como professora era ingressar no curso superior a fim de aprimorar a minha prática. No entanto, as políticas salariais da época não me davam condições para isso.

Em 1993, ano em que iniciei como professora efetiva, o projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi aprovado na Câmara Federal. Essa é a lei que, além de outras coisas, estabelece que a formação dos docentes para atuar na educação básica deveria ser em nível superior. Foi assim que meu curso superior saiu do campo dos sonhos para a realidade. No ano de 2001, ingressei no curso de Pedagogia, conciliando família, trabalho e estudo. A partir desses estudos, senti-me provocada a repensar minha prática. Passei a estudar as teorias de Freire, Marx, Vigotski[1] e outros autores, iniciando um processo de reflexão um pouco mais profunda sobre os caminhos que deveria tomar para a formação de sujeitos mais críticos, capazes de atuar na transformação da sua realidade.

Continuei estudando e, logo que concluí a graduação, especializei-me em Psicopedagogia Institucional e mais tarde em Gestão Educacional. No entanto, a ideia de fazer o mestrado estava sempre permeando os meus pensamentos,

[1] Usarei a grafia "Vigotski" no decorrer do texto, salvo quando houver citação de obra referida com grafia diferente.

levando-me a matricular algumas vezes em cursos de língua estrangeira, especialmente com esse intuito. Intrigava-me presenciar e ouvir sobre o fracasso escolar, especialmente quanto à alfabetização, a despeito da aparente preocupação em torno dessa temática.

No ano de 2003, cursei o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) que, segundo o Ministério da Educação (MEC), foi um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orientou pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e a escrever[2]. O Profa foi um programa lançado pelo MEC no final do ano 2000 que tinha como base os estudos da Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro. Nessa perspectiva, "[...] as crianças não aprendem por meio da memorização dos correspondentes gráficos dos fonemas, sílabas e palavras, mas por um processo de construção do conhecimento sobre essas relações [...]" (GONTIJO; COSTA; OLIVEIRA, 2019, p. 20).

Francioli (2010, p. 241) afirma que "[...] ficou claramente definido que a teoria construtivista havia sido adotada pelos órgãos oficiais de educação nacional e, como tal, também deveria ser adotada por toda a rede pública de educação [...]". Assim, o município de Vila Velha aderiu a essa política, passando a ofertar formação para os professores que trabalhavam nas salas de alfabetização (primeiras e segundas séries). Os próprios professores alfabetizadores (alguns deles) ministravam a formação. Assistíamos a vídeos e reproduzíamos tudo na sala de aula, que funcionava como laboratório. Sobre esse momento, Becalli (2013, p. 75) nos diz que o Profa "[...] foi proposto como uma resposta do Governo à sociedade mediante aos desconcertantes resultados dos testes padronizados que supostamente avaliam o desempenho acadêmico em língua portuguesa de estudantes brasileiros". Assim fui observando, ao longo de minha trajetória profissional, que o desenvolvimento desses programas era sempre justificado pelos resultados das avaliações em larga escala.

Vale destacar que o Profa foi um curso teórico-prático que considerei um marco na minha vida profissional antes mesmo de concluí-lo. Apesar de gostar da maneira

[2] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf. Acesso em: 30 out. 2018.

como as minhas aulas aconteciam, pois o que as balizavam era a crença de que, independentemente da sua condição social, econômica e cultural, todas as crianças têm o direito a aprender a ler e a escrever, fui desafiada a romper, de uma vez por todas, com os modelos tradicionais de práticas de ensino da língua portuguesa, para incorporar os “novos” conhecimentos adquiridos no curso. Passei a trabalhar com trava-línguas, parlendas (textos que se sabe de cor), outros textos com rimas e palavras que se repetiam, pois acreditava que “[...] essas características ajudariam a percepção pelas crianças das semelhanças e diferenças gráficas nas palavras [...]” (COSTA; GONTIJO; OLIVEIRA, 2019, p. 20), ou seja, utilizava o texto como pretexto para o ensino da língua.

Para realizar o diagnóstico do nível de escrita da criança, trimestralmente propunha a escrita de listas de palavras e utilizava um caderno de registros a fim de acompanhar o desenvolvimento do nível de escrita das crianças. Nas reuniões de pais, apresentava vídeos mostrando a evolução da escrita de outras crianças e eles, com os textos de seu filho em mão, realizavam comparações, identificando por eles mesmos em que nível da escrita o seu filho se encontrava. Eis uma prática na qual os aspectos discursivos são totalmente desconsiderados. Hoje percebo que algumas crianças alfabetizadas dessa maneira, ao serem colocadas em situações de produção de textos, supõem que, ao escrever todo e qualquer texto, as palavras devem ser escritas uma embaixo da

outra, levando algum tempo para compreender sobre a estrutura de textos, já que escrever é produzir listas de palavras. Apesar disso, recebia muitos elogios e era considerada uma ótima alfabetizadora.

Concordo com Costa (2017), quando assinala a importância das contribuições das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky para a educação. Segundo a autora, a teoria construtivista possibilitou o reconhecimento dos saberes e das experiências das crianças, entretanto considera que a apropriação do conhecimento não se dá somente por meio da relação da criança com o objeto, como preconizavam Ferreiro e Teberosky, mas sim pela mediação e pelas relações estabelecidas com outros sujeitos, com as redes de conhecimento e saberes de um determinado contexto social. A autora destaca ainda que uma das lacunas apresentadas por essas pesquisadoras, em sua teoria, consiste em dizer que todas as crianças passarão por

níveis de aprendizagem, sem considerar que os aspectos sociais e culturais são determinantes na apropriação do sistema de escrita.

No ano de 2010, fui convidada para compor a equipe de alfabetização da Secretaria Municipal de Educação. Essa equipe trabalhava fazendo o acompanhamento das crianças, organizando e ministrando formação para os professores alfabetizadores do município. Fiquei por um tempo trabalhando como regente de sala e formadora de professores, multiplicando os conhecimentos adquiridos no Profa e em sala de aula. Essa equipe técnica (que desenvolvia os trabalhos tendo como base as teorias construtivistas) percorria as escolas orientando pedagogos e professores a aderirem a essa prática que estava sendo amplamente difundida em todo o país. Além disso, era feita uma sondagem (diagnóstico) individual que consistia em solicitar às h=crianças que escrevessem uma lista de palavras ditadas pela equipe e uma frase à sua escolha utilizando uma palavra da lista. Após a escrita, era solicitado que lessem as palavras e a frase, a fim de identificar qual hipótese sobre a língua escrita tinham, para daí classificá-las em níveis de escrita. O que as crianças tinham a dizer, seus discursos, suas vivências, o que pensavam ou sentiam era suprimido por essa ação mecânica de ensinar.

Em sua tese de doutorado, Costa (2017) destaca que Emília Ferreiro e Ana Teberosky afirmam que, para as crianças aprenderem a ler e escrever, é preciso que elas compreendam que a língua escrita representa sílabas e fonemas, segmentos menores da língua que compõem as palavras. Segundo essas autoras, ao aprender a escrever, as crianças constroem conhecimentos sobre a língua passando por cinco níveis de aprendizagem.

No primeiro nível (pré-silábico), a criança busca estabelecer diferença entre duas formas de representação — desenho e escrita — e compreende que a escrita representa algo que o desenho não pode representar. Também escreve nomes de pessoas, coisas, animais que sejam proporcionais ao tamanho e não ao nome correspondente; por exemplo, escreve a palavra “boi” com mais letras do que a palavra “formiga”, devido ao tamanho desses animais. No segundo nível, a criança acredita que, para ler coisas diferentes, deve escrever de maneira diferente, construíndo hipóteses e trabalhando com elas, com evolução no desenvolvimento dessas hipóteses, escrevendo sem controlar a quantidade das letras e sem

relacionar as letras grafadas com as unidades da linguagem oral. No terceiro nível, denominado hipótese silábica, em que cada letra equivale a uma sílaba, a criança trabalha com a tentativa de dar valor sonoro às letras que utiliza para escrever. O quarto nível é o momento em que a criança passa da hipótese silábica para a alfabética, ou seja, a criança entra em conflito entre a quantidade de letras que utiliza para escrever e a quantidade de letras que o meio social lhe propõe. É o chamado silábico-alfabético. O quinto e o último nível é denominado escrita alfabética e, como o nome já diz, a criança escreve alfabeticamente, embora podendo apresentar falhas na ortografia.

Apesar da boa aceitação por parte da maioria dos/as professores/as e do avanço e das contribuições que esses estudos trouxeram à alfabetização, hoje percebemos que essa prática de ensino privilegia tão somente os aspectos linguísticos e os textos usados como pretextos para se alfabetizar as crianças. Penso que as crianças utilizam a língua como forma de interação social nas diversas possibilidades existentes na escola. Assim vão se constituindo como sujeitos e os aspectos discursivos devem ser considerados nesse processo. Nessa direção, concordo com Bakhtin (2011, p. 261), quando afirma que

> [...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...].

Acredito que vivemos nos comunicando nas diferentes esferas de atividades em nosso cotidiano por meio dos textos e/ou enunciados orais e escritos em um processo de constante interação e nós, professores, precisamos pensar em instaurar práticas que considerem esses aspectos. De acordo com Nogueira (2017), a possibilidade de instaurar práticas de linguagem oral e escrita em salas de alfabetização depende do que é produzido e prevalece nas relações de ensino em cada contexto. Para a autora, as relações de ensino são cotidianas e constituem-se dialeticamente nas condições históricas concretas, nos modos de participação e interação de alunos e professores.

Continuei estudando e, apesar de ter concluído a graduação e duas especializações, era tenaz a ideia de fazer o mestrado, ampliar as minhas pesquisas, ir em busca de

um maior aprofundamento sobre o tema da alfabetização. Intrigava-me a maneira como o sistema alfabético-ortográfico de escrita era ensinado às crianças e sabia que as várias interrogações que tinha só poderiam ser respondidas por meio de muito estudo e pesquisa. Tinha ciência dos desafios que teria de transpor, pois, assim como diz Amorim (2007, p.25), "[...] fazer pesquisa lidando com a questão da diversidade convoca um pensamento ético, mas não há ética sem arena e confronto de valores [...]".

Ainda em 2010, participei do Pró-Letramento, um programa de formação continuada para professores alfabetizadores, realizado pelo Ministério da Educação (MEC), que tinha por objetivo melhorar a qualidade de aprendizagem em leitura, escrita e matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Esse programa foi realizado pelo órgão em parceria com as universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão de estados e municípios. O Pró-Letramento, como o nome já diz, traz em seu bojo a perspectiva do letramento.

O termo "letramento" surgiu nos anos 1980 e, segundo Gontijo (2008), passou a ser utilizado com mais intensidade no Brasil, na década de 1990. Letramento é uma versão em português da palavra da língua inglesa *literacy*, sendo considerado, de acordo Costa (2017), um termo mais amplo e completo por ressaltar as questões sociais da aquisição da língua, sendo a alfabetização compreendida como um processo de codificação e decodificação do código escrito.

As autoras que deram essa amplitude ao termo, segundo Gontijo (2008), foram Magda Soares (2003) e Angela Kleiman (1995). Conforme a autora, ao atribuir ao letramento esse conceito amplo, conferiram à alfabetização conceito específico: processo que possibilita a aprendizagem do código escrito, afirmando, desse modo, a sua natureza linguística, especificamente os aspectos fonético e fonológico. Gontijo (2008) acredita que, tanto no plano prático como no plano teórico, essa distinção pode ser complicada, pois poderá ocasionar o revigoramento de dualidades que se baseiam no privilégio da natureza linguística (fonética e fonológica) do processo de alfabetização e no obscurecimento das reais condições escolares e histórico-sociais que têm impedido o acesso igualitário aos conhecimentos em sociedades que se desenvolveram às custas da desigualdade e da exploração. Assim,

> [...] o uso do conceito de letramento e os argumentos que o explicam podem servir a interesses impensados: por exemplo, a ideia de um processo de alfabetização não se constituir requisito para o alcance de um determinado nível de letramento. Pode induzir a questionamentos sobre a necessidade de garantia de acesso ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita; o que seria desastroso para os indivíduos que vivem em um meio social não letrado (GONTIJO, 2008, p. 31).

Carvalho (2005), em seu livro *Alfabetizar e Letrar*, diz que, para Soares, a diferença está na extensão e na qualidade do domínio da leitura e da escrita. Uma pessoa alfabetizada pode conhecer o código alfabético, dominar as relações grafofônicas e ser capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente ser usuário da leitura e da escrita na vida social. Para estar letrado, é necessário que o sujeito se aproprie da escrita e da leitura suficientemente para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais. Segundo Gontijo (2014, p. 78), no Brasil,

> [...] vários argumentos são construídos com a finalidade de explicar a necessidade de uso do termo letramento. O mais utilizado diz respeito ao fato de que a escola deixou de ensinar as habilidades de ler e escrever ou os conhecimentos específicos da alfabetização e, por isso, seria necessário um termo que distinguisse os processos de aquisição das habilidades de ler e escrever dos aspectos ligados aos usos e funções sociais da leitura e da escrita, isto é, seria necessário separar os aspectos individuais dos sociais.

Como vimos, nesse processo dicotômico de ensinar as habilidades de ler e escrever, distinguindo dos usos e funções sociais da leitura e da escrita, continuava-se privilegiando a codificação e a decodificação do sistema alfabético. No entanto, a impressão que tivemos na escola foi de que o "novo" termo significava um avanço para a alfabetização das crianças. Iniciamos os estudos sobre letramento, lendo os textos que embasavam essa perspectiva, e passamos a adquirir materiais que eram produzidos a partir desse ponto de vista. Por meio de estudos, muito mais tarde percebemos que, apesar das mudanças dos termos, somente os aspectos linguísticos continuavam permeando o cenário da alfabetização, tanto no âmbito político (que determina os conteúdos dos materiais) quanto na preferência desses materiais pelos professores alfabetizadores e a repercussão disso na sua prática em sala de aula.

Considerando esses apontamentos, concordamos com Gontijo (2008), quando afirma que o termo "letramento" não parece apropriado, tendo em vista que serve para designar a dimensão pragmática e funcional dos processos de leitura e de escrita, sendo insuficiente para subsidiar a prática da língua escrita e tampouco

fundamentar uma teoria que busca compreender de maneira adequada as dimensões que fazem parte desse processo.

Em julho de 2012, foi instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). No final do mesmo ano, inscrevi-me para ser orientadora do PNAIC e, no início de 2013, iniciei a formação como orientadora. O PNAIC foi um compromisso formal assumido pelos governos da União, do Distrito Federal, dos estados e municípios com o objetivo de assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Assim como Costa (2017), concordamos que as formações do PNAIC tiveram uma grande repercussão no Brasil, devido à adesão de todos os estados e municípios ao Pacto. No Espírito Santo, os 78 municípios firmaram acordo com o governo federal, oferecendo formação aos professores alfabetizadores e dela participando em conjunto com a Universidade Federal do Espírito Santo.

Segundo Costa (2017), o PNAIC deu ênfase aos conhecimentos do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), pois mostra a preocupação com a alfabetização das crianças até ao final do 3º ano, apresentando uma visão pragmática para a melhoria da qualidade de ensino. Para a autora, os aspectos linguísticos normativos, como reconhecimento de sílabas, escrita de palavras e frases e leitura de pequenos textos são vistos como elementos essenciais para a aquisição da linguagem escrita, enquanto a prática de produção de textos é quase inexistente. A força da teoria construtivista aparece na fundamentação dos textos sobre o processo de alfabetização. No entanto, percebe-se que a base que sustenta a ação de formação do PNAIC é o discurso da alfabetização na perspectiva do letramento.

Desse modo, inferimos que, nesses materiais, a alfabetização é vista como a aquisição das habilidades de codificação e decodificação. Nessa perspectiva, a palavra “alfabetização”, segundo Carvalho (2005), é usada no sentido restrito da ensino inicial da leitura e escrita, isto é, a ação de ensinar o código alfabético, afirmando que pessoas alfabetizadas podem

> [...] ter pouca ou nenhuma familiaridade com a escrita dos jornais, livros, revistas, documentos, e muitos outros tipos de textos; podem também encontrar dificuldades para se expressarem por escrito. Letrado, no sentido em que estamos usando esse termo, é alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura,

> com propriedade, para dar conta das suas atribuições sociais e profissionais (CARVALHO, 2005, p 66).

"Atribuições sociais e profissionais". Diante do exposto, percebemos a intenção de, assim como os métodos tradicionais do ensino da língua, a perspectiva do letramento secundarizou a leitura e a produção de textos, mostrando a sua importância apenas para a inserção dos sujeitos no mercado de trabalho. Nos materiais do PNAIC, produzidos pelo MEC, os conceitos de alfabetização e letramento aparecem nos títulos de alguns textos, reforçando a importância da alfabetização na perspectiva do letramento.

Em contrapartida, a Universidade Federal do Federal Santo (Ufes), por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização Leitura e Escrita (Nepales), realizou ressignificações, dando novos contornos aos conteúdos apresentados nos cadernos, em uma perspectiva segundo a qual se toma o texto como unidade de ensino da língua, articulado à concepção de linguagem como atividade discursiva e dialógica, visando a um processo de interação verbal com produção de sentidos, diferente de todas as tendências anteriores de práticas de alfabetização que tomam a língua unicamente como um sistema de normas.

Embora as teorias construtivistas estivessem solidificadas em minha prática, em minha mente e em minha vida, dado que foram 10 anos trabalhando nessa perspectiva, estava determinada a iniciar um processo de desconstrução, sentindo-me provocada a buscar "novos" conhecimentos, incorporando um conceito de alfabetização mais abrangente, que considerasse indispensável o trabalho articulado das suas dimensões (linguística e discursiva), um conceito de alfabetização que, para Gontijo (2008, p. 198), "[...] é uma prática social e cultural em que se desenvolvem a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras [...]".

Passei a refletir sobre esse conceito, considerando os enunciados concretos que permeavam (e permeiam), não só a sala de aula, mas a escola como um todo, convencida agora de que as crianças são sujeitos dialógicos com necessidades de enunciarem-se. Passei a dialogar com Bakhtin (2011, p. 271), segundo o qual "[...] toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente

responsiva [...]", buscando fortalelecer o papel ativo do outro no processo de comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011, p. 273). Em outros termos, busquei estudar alguns conceitos essenciais a essa "nova prática", deparando com autores que afirmam ser o discurso

> [...] um conceito que traduz o reconhecimento de que a linguagem não deve ser compreendida como fenômeno apenas da língua, enquanto estrutura sistemática e ideologicamente neutra, mas sim como um fenômeno a ser compreendido pela discursividade, pela materialidade que se inscreve na língua e que constitui os sentidos existentes para além dessa língua imanente (GOULART; SANTOS, 2017, p.103).

Assim, entendendo que a linguagem é eminentemente discursiva, comecei a buscar o sentido de ensinar, possibilitando às crianças o sentido do aprender, compreendendo que todas têm direito a apropriarem-se do sistema da língua portuguesa em contextos reais de leitura e produção de textos. Passei a considerar a importância de planejar o meu trabalho de forma mais organizada e intencional. Com pouco tempo trabalhando assim, percebi que essas crianças tornavam-se mais autônomas, ousadas e criativas, sem medo de falar, sem medo de errar. Por conseguinte, eu também sentia-me mais empolgada a cada aula, pelo simples fato, na minha opinião, de compreender que a produção de textos (orais e escritos) permeia todo o processo de ensino/aprendizagem da linguagem escrita e por perceber que as crianças estavam mais motivadas a ler e a produzir os seus próprios textos. Também passei a fazer uma outra leitura dos textos orais que, por muitos anos, inúmeras vezes, considerei como "perda de tempo".

A formação do PNAIC acontecia no município de Vila Velha, causando um certo impacto na prática de alguns professores/as alfabetizadores/as. Digo alguns porque nem todos aderiram às novas propostas. Isso ficou evidente quando recebi um convite da Secretaria de Educação de Vila Velha para retornar ao Setor Pedagógico, realizando visitas técnicas, acompanhando e orientando as práticas de professores e pedagogos que atuavam especialmente no ciclo de alfabetização no ano de 2014. Dessa vez, com o propóstio de orientá-los a apropriar-se paulatinamente de práticas discursivas a partir da perspectiva histórico cultural, por acreditar que, diferentemente do construtivismo, essa perspectiva faz toda a diferença no modo de

pensar e conceber o processo *ensinoaprendizagem*[3] do estudo da língua escrita, devido à ênfase dada à natureza social do conhecimento e do desenvolvimento humano. Assim, iniciou-se uma nova etapa em minha trajetória.

Nesse mesmo ano (2014), como orientadora e técnica do setor pedagógico, participei, direta e ativamente, juntamente com os professores alfabetizadores do município, nas formações do PNAIC, das discussões e profundas reflexões sobre os direitos de aprendizagem para o Ciclo de Alfabetização, tendo como resultado o Diário de Classe, documento utilizado por todos os professores alfabetizadores do município, passando por apenas algumas reformulações até os dias de hoje.

Em 2015, fui convidada a assumir a direção de uma escola, a mesma onde iniciei a minha carreira como professora alfabetizadora. Por questões meramente políticas, atuei apenas um ano como gestora dessa escola. No entanto, apesar do pouco tempo, pude perceber os desafios que um gestor enfrenta ao tentar promover uma educação de qualidade socialmente referenciada, inclusiva, democrática e capaz de garantir o direito à formação cidadã, principalmente no que diz respeito às políticas públicas de educação. Na medida do possível, buscava estar atenta às interações que ocorriam no espaço escolar e aos diálogos e discursos ali existentes. Buscava orientar pedagogas e professores nesse sentido, todavia não obtinha sucesso muitas vezes devido às inúmeras demandas atribuídas a um gestor.

No ano de 2016, retornei à Secretaria de Educação, fazendo parte da equipe do Setor de Formação Continuada, tendo a oportunidade de atuar como tutora do Curso EAD-Alfa, um curso semi-presencial pela Plataforma E Proinfo, e como tutora de dois cursos para professores de 4º e 5º anos pela mesma plataforma. Ali, continuamos os estudos com base em teóricos como Bakhtin, Vigotski, Geraldi, Gontijo etc.

Nesse mesmo ano, no mês de abril, estava sendo revista a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme definido na LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A BNCC é um documento que deve nortear os currículos dos

[3] Partimos da concepção, assim como Potkul (2019), que “ensinoaprendizagem” é um processo indissociável por compreendermos que a relação professor/a e aluno é mútua. Ambos participam desse processo e desempenham simultaneamente o papel de ensinante e aprendente. Assim, esse termo será utilizado dessa forma no corpo deste trabalho.

sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

Em 2017, ano da homologação da BNCC, retornei ao Setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, voltando a atuar como técnica, continuando ainda como formadora do PNAIC e atuando também junto aos pedagogos do município. Juntos com representantes desses e de professores do município de Vila Velha, participei da construção da parte diversificada da BNCC, atrelando ao documento uma perspectiva de ensino da língua portuguesa em que a prática e o texto são articulados a uma concepção de linguagem como atividade discursiva e dialógica, considerando todos os seus aspectos e não somente os aspectos linguísticos. Incorporamos ao documento o conceito de alfabetização de Gontijo (2019), que a compreende como

> [...] uma prática sociocultural em que as crianças, adolescentes, jovens e adultos, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e das relações entre sons e letras e letras e sons, possam exercer a criticidade, a criatividade e a inventividade (GONTIJO; COSTA; OLIVEIRA, 2019, p. 26).

Em minha opinião, se há um momento em que a criticidade, a criatividade e a inventividade se fazem extremamente necessárias, esse momento é agora. Estamos presenciando um desmantelamento da educação e precisamos investir na formação de sujeitos críticos que estejam dispostos a lutar por seus direitos, conquistados por meio de muita luta ao longo do tempo.

Ainda em 2017, houve mudanças na coordenação estadual do pacto, o que limitou a universidade em continuar os trabalhos já iniciados, ficando as ações do PNAIC a cargo do estado. Com isso, observei que aconteceu um grande retrocesso no que diz respeito à formação dos professores alfabetizadores e, dessa vez, dos/as pedagogos/as, todavia a experiência adquirida nas formações do PNAIC desde o ano de 2013, as ressignificações da Ufes e os estudos da teoria bakhtiniana de linguagem e de seus adeptos contribuíram para que os técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha, assim como a Ufes, realizassem as devidas

mudanças, dando continuidade às ressignificações, a partir dos materiais produzidos pela universidade.

Com o fim do PNAIC em 2018, a Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha, por meio do Setor Pedagógico, percebendo a necessidade de dar sequência ao processo de formação dos/as professores/as alfabetizadores/as e pedagogos/as da rede, ampliou o curso até o final de 2018. Em 2019, renovou a oferta, tendo uma adesão considerável por parte desses profissionais. Nesse momento, continuei atuando como formadora e, a cada encontro, percebia a evidente necessidade de aprofundar-me ainda mais em estudos e pesquisas sobre a temática da alfabetização, sobretudo destacando os seus aspectos discursivos e sua importância para o processo *ensinoaprendizagem*.

Método Abelhinha, método fônico, níveis de escrita, letramento. Ontem, em minha prática de ensino da língua materna, os aspectos linguísticos eram privilegiados. Pensava a língua como um sistema de normas e não atentava para os discursos das crianças e em suas necessidades de enunciação inerentes a todo ser humano. Hoje, acredito que as crianças utilizam a língua como forma de interação social e que vivemos nos comunicando nas diferentes esferas de atividades humanas. A escola nos dá inúmeras possibilidades de nos enunciarmos por meio dos textos orais e escritos que circulam por ela. No entanto, sei que ainda há muito que explorar dessa temática. As tensões em torno desse assunto são muitas. As dúvidas, inesgotáveis. Assim, estudo dos professores sobre o emprego da língua em nossa sociedade é prática importante para a formação de cidadãos mais conscientes e desejosos em intervir em sua realidade para transformá-la.

Como Freire (2016), afirmo que chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido: o do inacabamento, próprio da experiência vital do ser humano. Sou e continuo sendo uma pessoa inacabada e inconclusa. Esse inacabamento tem me tornado capaz de intervir no mundo, capaz de comparar práticas para transformá-las, decidir sobre o que é melhor para alfabetizar as crianças, de romper os métodos que amarram e sufocam, ao invés de libertar e possibilitar escolher, em um obstinado processo de interação com as crianças e com os meus pares, para continuar constituindo-me como uma professora discursiva, o que nem sempre foi assim.

Assim, há 26 anos trabalhando como professora dos anos iniciais, especialmente em turmas de alfabetização e como formadora, tenho acompanhado mudanças e debates sobre a alfabetização no município de Vila Velha e no estado do Espírito Santo. Tais mudanças vão desde os paradigmas de pesquisa na área, passando pela prática do professor no modo de ensinar a leitura e a escrita na escola, motivado pelas políticas públicas[4], com destaque para formação continuada de professores de alfabetização que aborda, em seu bojo, diferentes teorias e concepções ao longo dos anos. Nesse contexto, concordamos com Gontijo, Ferreira e Goulart quando afirmam que o tema da

> [...] alfabetização vem, através das décadas, desde o final do século XIX, provocando debates, polêmicas, questões variadas, e provocando também estudiosos de áreas diversificadas. Muitos aprofundamentos foram realizados ao longo do século XX e continuam se produzindo no primeiro quinto do século XXI (GONTIJO; FERREIRA; GOULART, 2017, p. 12).

Nessa direção, defendemos que pesquisar e debater a temática da alfabetização na atual conjuntura pode constituir-se como um movimento de resistência às ideologias que fazem da educação do nosso país uma mercadoria e insistem em formar sujeitos que atendam única e exclusivamente aos interesses do mercado. Portanto, é necessário e premente refletirmos sobre concepções relativas à alfabetização e ao seu importante papel em busca de equidade e justiça em nossa sociedade, pois advogamos que as crianças, especialmente, das classes populares, "[...] necessitam, urgentemente, de espaços dialógicos a fim de poderem aprender a reivindicar seus direitos [...]" (GONTIJO; COSTA; OLIVEIRA, 2019, p. 43).

Assim, devido aos anos de atuação profissional na educação pública como professora alfabetizadora, gestora e técnica da Secretaria de Educação, desenvolvendo práticas educativas mecanicistas como o método fônico e cognitivistas como a proposta de Ferreiro e Teberosky, denominado construtivismo, ambas enfatizando a dimensão linguística da alfabetização, tendo também oportunidade de propor abordagens discursivas, tanto para as crianças em sala de aula, como para professores alfabetizadores, como orientadora do Pnaic, algumas questões geraram em nós indagações como: Em que medida os enunciados das crianças concretizados em suas dúvidas, posicionamentos e diálogos podem ser

[4] Políticas públicas: conjunto de medidas e procedimentos dispostos que, segundo Mortatti (2010), traduzem a orientação política do Estado, visando regular as atividades governamentais e as tarefas de interesse público.

considerados em seu processo de apropriação das relações sons e letras e letras e sons? Como trabalhar a dimensão linguística, sem desconsiderar a dimensão discursiva da alfabetização nesse processo? Como desenvolver propostas didáticas de estudo das relações sons e letras e letras e sons em contextos de interlocução, considerando a discursividade e as subjetividades dos sujeitos em estudo? Assim, para discutir essas questões, desenvolvemos uma pesquisa que ora apresentamos, objetivando:

- compreender em que medida a abordagem discursiva de linguagem pode fundamentar o processo de *ensinoaprendizagem* das relações sons e letras e letras e sons, pelas crianças, de uma turma do final do ciclo de alfabetização;

- produzir um *ebook* a fim de compartilhar com os professores alfabetizadores, pedagogos e demais gestores escolares os dados produzidos ao longo da pesquisa sobre a abordagem discursiva no trabalho educativo com as relações sons e letras e sons.

3 RELAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE PALAVRAS ALHEIAS

A fim de complementar e aprofundar os nossos estudos, buscamos, no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pesquisas sobre temas pertinentes aos estudos das relações sons e letras e letras e sons em teses e dissertações. Ao digitarmos “Alfabetização: relações sons e letras e letras e sons”, nenhum resultado foi encontrado; depois, “Alfabetização: codificação e decodificação das letras do alfabeto”, e nenhum resultado foi também encontrado. Continuando a pesquisa, digitamos “O estudo das letras na fase inicial da alfabetização” e o único resultado encontrado foi uma apresentação do II Encontro Nacional do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação (Parfor), o que nada tem a ver com a temática de nosso interesse.

Ao acessarmos o *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BTDT), delimitamos os trabalhos de pesquisa realizados do ano de 2010 até o ano de 2015. Ao digitarmos “Alfabetização: relações sons e letras e letras e sons”, 20 resultados foram encontrados; continuamos a nossa busca e digitamos “Alfabetização: codificação e decodificação das letras do alfabeto” e 4 resultados foram encontrados. Em seguida, digitamos “O estudo das letras na fase inicial da alfabetização” e tivemos novamente 20 resultados encontrados. Todos os trabalhos que se aproximam da temática desejada e que vêm no sentido de analisar como tem ocorrido o ensino da língua portuguesa, especialmente as relações sons e letras e letras e sons nas escolas, em turmas de alfabetização e como a dimensão discursiva tem ou não sido considerada nesse processo, são oriundos da Ufes, que tem viabilizado esses estudos por meio do Nepales, com o objetivo de promover, orientar e realizar estudos que possam contribuir para uma melhor compreensão das questões relacionadas com alfabetização, leitura e escrita. Além disso, todos os trabalhos têm em comum, como embasamento, os princípios teóricos e metodológicos de Bakhtin e a perspectiva dialógica de linguagem, além da concepção de alfabetização de Gontijo (2008). Entre eles, podemos citar Costa (2010), Alcântara (2014), Gonçalves (2015) e Rizzo (2015).

Sobre o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita (Nepales), vale ressaltar que foi criado para se constituir como referência, no estado

do Espírito Santo, de espaço privilegiado de discussão teórica e metodológica no campo da alfabetização, da leitura e da escrita, de organização de acervos arquivísticos/documentais e de levantamento e sistematização de fontes e dados que viabilizem a realização de investigações em nível de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado, bem como a socialização dos conhecimentos produzidos nesses âmbitos e a construção de formas de intervenção na realidade educativa. Nesse contexto, o Nepales se coloca como lócus privilegiado para a realização de estudos e pesquisas sobre a cultura escrita e a leitura, suas formas de existência nas sociedades, em diferentes tempos e lugares, sua produção e transmissão, dentro e fora das instituições, suas relações com outras linguagens e tecnologias e os processos de constituição dos leitores e produtores de textos aptos a se inserirem na sociedade como cidadãos.

Constituem-se como objetivos do núcleo integrar pesquisas interinstitucionais nas áreas de alfabetização, leitura e escrita; promover estudos no campo da linguagem verbal, alfabetização, leitura, escrita e ensino da língua portuguesa; promover ações educacionais que visem a formação continuada de professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio no que se refere ao ensino da língua portuguesa; constituir um setor de documentação e memória, no Espírito Santo, na área da alfabetização e do ensino da língua materna; promover eventos como fóruns, debates, simpósios e encontros para disseminação de discussões sobre a alfabetização, leitura e escrita e para construção de ações afirmativas relacionadas com a melhoria das políticas públicas para o ensino da língua portuguesa na educação básica[5].

Iniciamos o diálogo com Costa (2010), cujo trabalho consiste em um estudo de caso e tem por objetivo analisar as *Práticas de alfabetização das professoras de duas escolas do Sistema de Ensino de Vitória*, Espírito Santo, onde atuava como professora. As observações e análises realizadas nos estudos das relações sons e letras e letras e sons, com base em teóricos como Lemle, Travaglia e Cagliari, escolhidos pela autora ao realizar essas análises, certamente contribuíram para as análises que fizemos em nosso estudo e esse foi um dos motivos pelos quais escolhemos incluir o trabalho de Costa (2010) em nossa pesquisa.

[5] Informações encontradas no site do Nepales: http://www.nepales.ufes.br/sobre-o-nepales. Acesso em: 20 jul. 2020.

A base teórica adotada nesse estudo foi a perspectiva histórico-cultural porque, segundo Costa (2010), essa perspectiva apresenta subsídios que ajudam a investigar e a entender as relações entre escola/práticas de ensino e sociedade, tendo em vista que a apropriação do conhecimento é resultado do desenvolvimento histórico e cultural da sociedade. Em nosso trabalho, mais à frente, traçaremos detalhes sobre essa perspectiva.

Costa (2010) dividiu o seu relatório de pesquisa em quatro capítulos: no primeiro, apresentou análise histórica sobre a variação do conceito de alfabetização e o conceito de alfabetização que orientou o trabalho. No segundo capítulo, destacou os pressupostos metodológicos que embasaram o estudo, apresentando também algumas considerações sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) — apesar de ter enfatizado em seu texto que não concorda com os tipos de avaliação a que estão sujeitos os estudantes que participam desses índices. No terceiro capítulo, mostrou as práticas observadas a partir de categorias conceituais construídas com base nos eventos observados nas escolas. Por fim, Costa apontou suas considerações a respeito dos dados coletados, refletindo sobre as práticas desenvolvidas pelas professoras, baseados nos conceitos que se efetivaram, mostrando as relações entre práticas de ensino, contextos e os dados do Ideb. Os sujeitos participantes dessa pesquisa foram as professoras alfabetizadoras de duas classes de alfabetização de escolas distintas do Ensino Fundamental do município de Vitória, bem como as crianças e as famílias das respetivas turmas analisadas. A participação das pedagogas também contribuiu para a realização desse trabalho.

Em seu texto, Costa (2010) mostrou o quanto o conceito de alfabetização variou ao longo da história, iniciando com Pérez (2008), segundo a qual a alfabetização é um “conceito em movimento”, passando por Gumperz (1991), que afirma serem as práticas de alfabetização, ao longo do século XVIII, efetivadas no ambiente familiar ou em grupos informais, chegando a Gontijo (2008), conceito que a autora utilizou a fim de analisar as dimensões da alfabetização privilegiadas pelas professoras.

Para Costa (2010, p.17), Pérez, em seu artigo, procurou compreender a origem do termo desde as práticas de ensino da Antiguidade clássica até os dias atuais. A autora considerou importante ressaltar em seu texto que a instrução realizada nos ambientes não formais era considerada, por grupos conservadores, perigosa para a

ordem social, pois poderia causar a indisciplina das massas. Na metade do século XVIII, com a revolução industrial e a transição de uma economia agrária para um modelo econômico de base social capitalista, houve necessidade de proporcionar um modelo de educação e de alfabetização que capacitasse o indivíduo para atender às necessidades do mercado. A alfabetização e a escolarização passaram a ser consideradas um instrumento de disciplina e de ordem social. A revolução francesa também contribuiu para a organização escolar, destacando a necessidade de uma escolarização universal, laica e gratuita. Assim a educação passou a assumir um caráter redentor para a conquista da cidadania.

Além de Pérez (2008), Gumperz (1991) e Gontijo (2008), Costa (2010) traçou diálogos com autores como Patto (1999), Britto (2007) e Graff (1994). Este último afirma, entre outros aspectos, que a posse da escrita legitima a estrutura de poder na sociedade e as práticas educacionais desenvolvidas nas escolas durante o século XIX tinham como propósito classificar os alunos como mais aptos e menos aptos. A autora enfatizou, em seu texto, mais algumas ideias de Graff (1994), as quais consideramos importante destacar: a alfabetização e a educação foram tratadas no século XIX como impulsionadoras do progresso social e individual, tendo como base as ideias iluministas; muitos conservadores temiam a aquisição da educação formal das massas, pois tinham receio de que esses indivíduos se tornassem indisciplinados e indispostos para o trabalho; na metade do século XIX, as ideias dos liberais progressistas ganharam força e impulsionaram a abertura das instituições escolares; a oferta sistemática e institucional da alfabetização e da escolarização para as massas constituiu-se em um elemento para estabelecer o controle da sociedade; a educação e a alfabetização das massas eram concebidas como o remédio social e moral para a modernização; toda ação educativa apresenta uma ideologia de cultura e sociedade.

Costa (2010) afirma que, de acordo com Graff (1994), a educação e a alfabetização não foram organizadas para iniciar a aquisição do código linguístico, mas sim para embutir valores morais e inculcar nas pessoas as regras de comportamento da nova sociedade moderna. Dialogando com Graff, ressalta que

> [...] no passado, como no presente, a estrutura institucional da escola promoveu a inculcação de padrões comportamentais corretos. Por meio que excediam seus objetivos declarados e o plano curricular, a escola foi, e

> aparentemente continua a ser, um ambiente efetivo para o treinamento em padrões aprovados de conduta — isto é, na inculcação de comportamentos normativos (GRAFF, 1994, p. 69 *apud* COSTA, 2010, p. 21).

De acordo com Costa (2010), a análise de Graff (1994) mostra que a posse da escrita legitima a estrutura de poder na sociedade. As práticas educacionais desenvolvidas nas escolas durante o século XIX tinham como propósito classificar os alunos como mais aptos e menos aptos.

Costa (2010) ainda destaca que, para Graff (1994), a alfabetização é parte integrante de um processo sócio-histórico. Seu conceito, ao longo da história, sempre variou e até hoje ainda se encontra sem definição clara. De acordo com a autora, Graff (1994) destaca a necessidade de refletirmos duas questões: o que significa ser alfabetizado e quais os benefícios da alfabetização.

Segundo a pesquisadora, Britto (2007 *apud* COSTA, 2010) ressalta quatro fatores que contribuíram para a ampliação dos índices de alfabetismo: o desenvolvimento econômico; as exigências do mercado, que abrem espaço para a busca por escolarização e qualificação profissional; o processo de urbanização e o desenvolvimento tecnológico; o último refere-se à universalização da escolarização, que tem como objetivo qualificar os indivíduos para atender às exigências do mercado, tornando-os mais produtivos, além de embutir nos indivíduos a ideologia dominante de capital cultural e a crença de que as condições de vida das pessoas mudam com a escolarização.

Para análise das dimensões da alfabetização privilegiadas pelas professoras, Costa (2010, p. 24), tomou o conceito de alfabetização defendido por Gontijo (2008), “[...] porque ele abrange as diferentes dimensões do processo de apropriação da língua escrita [...]”. Ressaltou ainda que esse conceito tem como base teórica a perspectiva bakhtiniana de linguagem, a qual “[...] compreende a língua como um processo dialógico, vivo e dinâmico onde os enunciados são produzidos conforme seu destinatário, constituindo a réplica do discurso do outro [...]” (COSTA, 2010, p. 24).

A opção metodológica de Costa pautou-se no estudo qualitativo de pesquisa, por abrir espaço, segundo a mesma, para várias modalidades de estudo, com base na perspectiva histórico-cultural, que busca romper com concepções que concebem o

sujeito como um ser isolado dos processos sociais, históricos e culturais. Tendo em vista os objetivos propostos na pesquisa, escolheu o estudo de caso porque, de acordo com Lüdke e André (1986), contribui para discussão de possíveis problemas da prática educacional.

Considerando o objetivo proposto em seu estudo — analisar as práticas de alfabetização em duas escolas do sistema de ensino do município de Vitória, a fim de identificar as dimensões da alfabetização mais privilegiadas pelas professoras —, Costa (2010) procurou analisar o/s conceito/s de alfabetização que tem/têm orientado o trabalho das professoras. Segundo a autora, a escolha das escolas pesquisadas foi pautada nos resultados do Ideb 2007, apesar de entender o Ideb como um mecanismo padronizado de medição e, por isso mesmo, não leva em consideração condicionantes essenciais e determinantes do baixo nível de desenvolvimento educacional e nem mesmo os contextos reais nos quais os alunos estão inseridos. Com o intuito de analisar as práticas de alfabetização observadas no contexto da sala de aula, Costa (2010, p. 113) toma a noção de evento, alertando que sua intenção

> [...] neste estudo, ao trazer os eventos observados nas práticas das professoras, foi de mostrar quais conhecimentos foram privilegiados nas salas de aula e como eles estão sendo trabalhados pelas professoras. Os eventos que buscamos mostrar demonstram que as práticas de alfabetização focam muito no ensino baseado na palavra e na ortografia, revelando, deste modo, algumas permanências com as práticas alfabetizadoras desenvolvidas pelos professores durante o século XIX. A unidade palavra é a ênfase do ensino, porém o tratamento dado à palavra diferencia-se das antigas práticas, demonstrando, assim, que os métodos estão concretizados nos livros didáticos de modos diferentes.

A partir da coleta de dados, Costa (2010, p. 188) organizou as categorias conceituais conforme a ocorrência dos conhecimentos privilegiados pelas professoras e, por meio das análises dos dados, observou que havia, entre as escolas, aproximações e distanciamentos. Notou que as práticas das professoras de ambas as escolas quase não contemplaram os conhecimentos que os alunos traziam de seus contextos. Quanto às dimensões da alfabetização, Costa constatou que os conhecimentos sobre o sistema de escrita foram os mais privilegiados. Assim, segundo Costa (2010, p. 190), o enfoque

> [...] dado pelas professoras aos conhecimentos sobre o sistema de escrita revela o conceito de alfabetização que orienta as práticas — processo das

> habilidades de ler e escrever. Nesse sentido, considerando que, na fase inicial da alfabetização, as crianças devem inicialmente aprender o código linguístico, as propostas metodológicas que embasam as práticas das professoras partem do pressuposto de que a aprendizagem dos conhecimentos sobre o sistema de escrita trabalhados por elas são fundamentais para que a criança leia e escreva.

Dessa forma, seu estudo ocorreu no sentido de contribuir para a compreensão de algumas questões sobre como os conhecimentos sobre a língua têm sido trabalhados pelos professores alfabetizadores e a concepção de alfabetização e de linguagem que permeia a prática desses profissionais. Eles acreditam, em sua maioria, que as crianças só produzem textos após o amadurecimento de funções psicológicas, ligadas à apropriação da escrita e da leitura. Gontijo (2003, p. 137) se contrapõe a essa perspectiva, ao afirmar que "[...] as funções psíquicas necessárias à aprendizagem da linguagem escrita não estão desenvolvidas e é exatamente a sua aprendizagem que levará ao desenvolvimento dessas funções [...]". Precisamos romper esse ensino da língua que subestima a capacidade das crianças de produzir textos e que enfatiza os aspectos ortográficos, perpetuando assim antigas práticas que, em vez de facilitar o processo *ensinoaprendizagem*, tem tornado cada vez mais sem sentido para as crianças.

Concluímos afirmando que a pesquisa de Costa (2010) trouxe outras contribuições à nossa pesquisa, no sentido de tentar compreendermos o processo de apropriação das relações sons e letras e letras e sons pelas crianças, a fim de refletirmos sobre como essa dimensão da alfabetização, ao ser trabalhada de forma articulada com a dimensão discursiva, tende a fazer com que as crianças que se encontram na fase inicial da alfabetização avancem no processo de compreensão dos conhecimentos que envolvem os processos de produção de textos e leitura.

Continuamos nossa pesquisa, dessa vez com a análise do trabalho de Alcântara (2014), cuja tese de doutorado intitula-se *As relações sons e letras/letras e sons em livros didáticos de alfabetização (PNLD, 2010): limitações e desafios ao encontro de uma abordagem discursiva da linguagem*, que teve como foco inicial de investigação o modo como livros didáticos de alfabetização foram selecionados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e escolhidos pelos professores alfabetizadores, no ano de 2009, propondo o estudo das relações sons e letras e letras e sons tanto no que diz respeito tanto às regularidades quanto às irregularidades linguísticas e como

essa dimensão se articula com uma concepção de alfabetização que toma o texto como unidade de ensino.

Nessa pesquisa de cunho documental, Alcântara (2014) estudou produções acadêmico-científicas acerca do processo histórico da política de avaliação de livros didáticos no Brasil: o Guia de livros didáticos – Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2010) – letramento e alfabetização – língua portuguesa – 2009 e duas coleções de livros didáticos de alfabetização, quais sejam *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística* e *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística*. As coleções foram avaliadas e selecionadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), na edição de 2009, para o ano letivo de 2010.

De acordo com Alcântara (2014), o PNLD se inseriu em um contexto político tendo em vista a universalização da distribuição de livros didáticos para toda a educação básica. Ela afirma que, a partir de 1996, com o governo Fernando Henrique Cardoso e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 —, surgiu a necessidade de (re)organização do currículo das escolas brasileiras, considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, nessa perspectiva, novos conceitos/teorias educacionais são trazidos, principalmente no que concerne ao ensino da língua portuguesa, como a introdução do texto como eixo estruturador do ensino de língua materna, bem como o conceito de gêneros textuais e de letramento.

Destacamos a relevância desse trabalho para o nosso estudo, pois, ao investigar o modo como os livros didáticos de alfabetização propõem o estudo das relações sons e letras e letras e sons, como essa dimensão se articula a uma concepção de alfabetização que toma o texto como unidade de ensino e como ela é tratada/trabalhada nos livros didáticos de alfabetização, Alcântara (2014) indicou alguns caminhos que puderam colaborar para nossas reflexões.

Baseando-se em Cagliari (2008), Alcântara compreende por relações “sons e letras” o processo de escritura e por letras e sons o processo de leitura. A adoção no título do trabalho da denominação “sons e letras e letras e sons” deve-se ao entendimento de que, na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, as relações feitas pelo aprendiz entre a pauta sonora e a escrita, muitas vezes, não correspondem a uma

única unidade linguística, podendo ser tomadas palavras, sílabas, conjunto de sílabas ou fonemas. Portanto, por causa

> [...] dessa linha tênue entre som-fonema e letra-grafema, no que tange à alfabetização, esclarecemos que estamos tratando de “som”, inicialmente e de forma indiferenciada, quando nos referimos à cadeia e à sua sonoridade., e chamaremos de letra a representação escrita desse som, mesmo entendendo que, foneticamente e fonologicamente, esses termos venham a ser de maneira diferenciada (ALCÂNTARA, 2015, p.18).

O estudo das relações sons e letras e letras e sons a partir das propostas contidas em livros didáticos deve-se ao fato de que esses livros estão, de maneira recorrente, relacionados às práticas de ensino em nosso país. Ao longo do texto, percebemos a relevância desse estudo, especialmente para os professores alfabetizadores, que também utilizam o livro no trabalho com a alfabetização.

O trabalho de Alcântara (2015) nos leva a refletir acerca da problemática do livro didático, sugerindo uma formação de professores que possibilite a utilização consciente desses recursos didáticos que são largamente utilizados pelos professores em sala de aula. Baseada em Ferreira Filho, a autora aponta alguns caminhos para uma melhor utilização do livro didático na escola. Segundo esse autor,

> [...] a dependência e a crença que muitos professores têm nos LDs, concebendo-os como o lugar definido do saber prescrito, a meu ver, somente adquirirá nova configuração, quando sobre esses professores recaírem políticas públicas responsáveis e que contemplem uma formação inicial e continuada que, de fato, valorize os profissionais docentes e lhes habilitem a construir reflexões permanentes acerca da gestão de seus fazeres e dos efeitos deles na aprendizagem dos seus sujeitos sobre quem suas práticas recaem (FERREIRA FILHO, 2003 *apud* ALCÂNTARA, 2014, p, 40).

Corroboramos a ideia do autor acerca das constantes reflexões a serem realizadas do fazer docente, elemento indispensável para uma mudança na prática educativa, no que diz respeito à utilização do livro didático. Faz-se necessária e urgente uma formação ética do professor, pois, segundo Freire (2016), estar longe ou fora da ética é uma transgressão, assim como é uma transgressão haver políticas públicas voltadas unicamente para atender aos interesses de poucos.

A fim de dar um embasamento consistente à sua pesquisa, Alcântara (2014) tomou como princípios teóricos e metodológicos a abordagem bakhtiniana de linguagem,

bem como a concepção de alfabetização que balizou seu estudo. A pesquisadora tematiza o aspecto sonoro da linguagem e entende, assim como Bakhtin, que "[...] um signo somente terá valor linguístico quando for compreendido e não apenas 'identificado' pelo aprendiz, ou seja, enquanto o signo não estiver imbuído de sentido, será simplesmente um sinal, uma forma linguística a mais [...]" (ALCÂNTARA, 2014, p. 113).

Essa afirmativa de Alcântara (2014), em diálogo com Bakhtin, reforça a ideia de buscarmos não apenas o sentido do signo, mas possibilitar que as crianças percebam e compreendam os enunciados que ocorrem na escola e na sociedade. Isso porque, assim como Geraldi (1997), entendemos que uma coisa é saber a língua, dominando as habilidades de seu uso em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua.

A pesquisadora continua afirmando que, tendo em vista sua temática de pesquisa e uma abordagem discursiva no campo da linguagem, na qual o discurso é entendido como a língua em sua integridade concreta e viva e o texto como a realidade imediata desta, concorda com Bakhtin, quando diz que

> [...] o estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos é, segundo nos parece, de importância fundamental para superar as concepções simplificadas da vida do discurso, do chamado "fluxo discursivo", da comunicação etc., daquelas concepções que ainda dominam nossa linguística. Além do mais, o estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações [...] (BAKHTIN, 2003 *apud* ALCÂNTARA, 2014, p 40

Concordamos também com essa assertiva, pois, ao pesquisar sobre uma abordagem discursiva voltada para o processo de *ensinoaprendizagem* das relações sons e letras e letras e sons, o estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos contribuíram para que pudéssemos observar e considerar as subjetividades dos sujeitos, destacando sua relevância nesse processo.

Para Alcântara (2014), à medida em que novos estudos vão sendo enfocados por pesquisadores e estudiosos da linguagem, novas concepções de ensino e aprendizagem da língua materna surgem em seu bojo, trazendo à tona reflexões importantes para todo o processo educacional em nosso país. Segundo a autora,

> [...] o ensino da língua materna, como posto, passou por tentativas de redefinição, sendo o final dos anos de 1970 e início de 1980 o cenário de importante movimento de estudiosos no que se refere, principalmente, a uma crítica aos pressupostos da língua como instrumento de comunicação. O texto passa, assim, a ser reivindicado como o centro do ensino da língua, concentrando-se o foco nos eixos da leitura e da produção (ALCÂNTARA, 2014, p. 89).

Ao propormos a abordagem discursiva para o ensino da lingua materna, consideramos o texto como unidade de ensino e, assim como Alcântara (2014), tivemos em Gontijo e Geraldi, entre outros autores, os propositores de um ensino da língua portuguesa voltado para a textualidade e centrado em uma visão de linguagem pautada na noção de interação, e não como mero instrumento de comunicação. Esses estudiosos brasileiros têm como base, principalmente, os estudos sobre a linguagem do filósofo russo Mikhail Bakhtin e de seu Círculo, o mesmo que também embasou o nosso estudo.

Segundo Alcântara (2014), essa nova visão, que considera o texto como o objeto de ensino nas salas de aula, provoca mudanças também na noção de sujeito e, como consequência, na relação professor-aluno, visto que admitir a linguagem como interação é conectar as relações sociais externas ao “sistema linguístico” e no interior das quais as formas linguísticas adquirem ou fazem sentido.

Alcântara (2014) compreende as relações sons e letras e letras e sons como uma das dimensões da alfabetização, mais especificamente relacionada aos conhecimentos acerca do sistema de escrita da língua portuguesa. Para a autora, faz-se necessário destacar que, para a aprendizagem da leitura e da escrita, o aluno precisa compreender que a escrita é regulada pela correspondência som/letra (fonema/grafema), uma vez que o sistema de escrita da língua portuguesa é de natureza alfabética (e ortográfica).

A autora entende as relações sons e letras e letras e sons como uma dimensão a ser trabalhada intencionalmente com o aprendiz na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, alertando quanto ao cuidado de não tornar um treino mecânico de associação dos elementos sonoros da fala aos traços da escrita, evidenciando a linguagem como um código a ser decifrado e sugerindo a escrita como uma mera transcrição da fala. Alcântara (2014) também entende que, ao se apropriar da escrita fazendo uso dela para escrever, o aprendiz já começa a estabelecer a relação entre

som e letra, consequentemente iniciando a compreensão de como se dá essa relação.

Após um maior aprofundamento no estudo, Alcântara (2014) conclui que, ao não trazer os textos (gêneros discursivos) como enunciados, indiferentes à alternância dos sujeitos do discurso, os livros analisados, não obstante as poucas diferenças existentes entre um e outro, que se referem mais especificamente a informações que tangem à linguística, vão ao encontro de uma concepção de linguagem como um sistema de normas que devem ser anteriormente internalizadas pelo estudante para que ele possa proceder à leitura e à escrita. Segundo a autora, os livros analisados tratam a língua materna como uma língua estrangeira ou morta, como se fosse estática, permanecendo imune à evolução histórica.

A busca da pesquisadora incide no modo como livros didáticos da alfabetização (PNLD, 2010) propõem o estudo das relações entre sons e letras e letras e sons e como essa dimensão se articula a uma concepção de alfabetização que toma o texto como unidade de ensino, pois, para a autora, ao conceber o processo de apropriação da linguagem escrita como uma prática sociocultural, não podemos entender as relações da pauta escrita com a cadeia sonora da fala de forma distanciada do texto, o seu contexto maior e nem de forma fragmentada.

Assim como Alcântara (2014), percebemos a necessidade de pesquisas que viessem ao encontro do trabalho do professor alfabetizador, no sentido de proporcionar-lhe aportes teóricos e práticos para o trabalho cotidiano de alfabetizar, focando a nossa investigação para a dimensão que se refere às relações entre sons e letras e letras e sons**,** com o objetivo de propor abordagem que tragam em seu bojo a concepção de linguagem como forma de interação e de pensar a possível articulação entre o texto e as atividades de reflexão sobre a língua.

No atual contexto social e político em que nos encontramos, é importante promover essas reflexões e a instauração de práticas pautadas na perspectiva discursiva, reconhecendo que a língua “[...] passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua [...]” (BAKHTIN, 2011, p.265). Essas reflexões poderão contribuir para o rompimento de práticas que “roubam” o sentido do processo

ensinoaprendizagem por conceber a língua como um sistema de formas normativas, privilegiando assim uma dimensão da alfabetização em detrimento de outras.

Dando prosseguimento à nossa revisão de literatura, indicamos, nesse momento, para o diálogo, o trabalho de Rizzo (2015), intitulado *O ensino das relações sons e letras e letras e sons no contexto da alfabetização no município de Vitória*, que teve por objetivo investigar, por meio da análise de cadernos utilizados pelos alunos do ciclo inicial de aprendizagem (Bloco Único Inicial e Bloco Único Final ou 1º e 2º ano do Ensino Fundamental), no município de Vitória/ES, como as relações sons e letras e letras e sons (fonemas e grafemas), entre 1991 e 2011, eram tratadas/trabalhadas nesse ciclo de aprendizagem pelos professores e como essa dimensão se articula a concepções de alfabetização.

A abordagem metodológica escolhida por Rizzo (2015) para orientar seu trabalho de pesquisa esteve pautada na busca pela aproximação entre suas ações/posicionamentos e os pressupostos teóricos e metodológicos bakhtinianos. Para a autora, Bakhtin, ao criticar modelos teóricos e metodológicos fundamentados nos moldes positivistas, evidencia o caráter dialógico e alteritário das pesquisas em ciências humanas. Segundo o autor,

> [...] qualquer objeto do saber (incluindo o homem) não pode ser percebido e estudado como coisa, porque, como sujeito e permanecendo sujeito não pode tornar-se mudo; consequentemente, o conhecimento que se tem dele, só pode ser dialógico [...] (BAKHTIN, 2011, p. 400).

Assim, Rizzo (2015) iniciou as suas buscas por esses documentos, procurando localizar o maior número de cadernos escolares que fosse possível. No primeiro momento, entrou em contato com alunos, ex-alunos, colegas de trabalho, conseguindo poucos cadernos escolares, por isso sentindo a necessidade de aprofundar as buscas. Visitou a escola onde estava acontecendo o curso do PNAIC, mas também não teve sucesso. Após visita a algumas escolas, com a devida autorização dos gestores, estava com 56 cadernos em mão para analisar. Justificando a dificuldade para constituir o *corpus* de seu estudo, Rizzo (2015, p. 84) atesta que “[...] a pesquisa que se utiliza de cadernos como documentos-fonte não é tarefa fácil, pois a tradição não considera esses materiais como documentos que mereçam ser guardados em espaços públicos, como arquivos e bibliotecas [...]”.

A pesquisadora contextualizou o problema de estudo objetivando mostrar a vinculação da investigação com movimentos de estruturação e reestruturação de orientações oficiais para a alfabetização no município de Vitória. Para isso, inicialmente focalizou os movimentos de mudanças das propostas curriculares para a alfabetização nesse município, apresentando, em seguida, um panorama de estudos e pesquisas realizadas no Brasil que se aproximavam do seu objeto. Esses movimentos de mudanças de propostas curriculares são históricos e provocam discussões e reflexões "[...] sobre a alfabetização no Brasil e as possibilidades de um dia ela vir, tendo em vista o modo como vem sendo produzida, a ser plena e contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária [...]" (GONTIJO, 2014, p. 5).

Rizzo (2015) destaca ainda que os discursos acerca da alfabetização que surgiram durante a década de 1980 demandavam resolver o problema da alta reprovação de crianças, especialmente na primeira série, e o problema da evasão infantil ao longo do Ensino Fundamental. Além disso, indicavam a necessidade de superar antigos métodos de alfabetização baseados na instrução sistemática da aprendizagem, ancorados na reprodução de atividades e em exercícios motores. Segue afirmando que, no município de Vitória, de acordo com o Documento preliminar de implantação do Bloco Único em Vitória (1990), o fracasso do ensino público correspondia a cerca de 40% de reprovação na primeira série do Ensino Fundamental e aproximadamente apenas um terço desses alunos concluíam a oitava série no tempo mínimo de oito anos.

Nesse contexto, a pesquisadora afirmou também que, no município, a discussão enfatizava a necessidade de uma reformulação da escola a fim de responder a essa demanda. Para isso, relata que foi necessário rever as concepções de ensino e de aprendizagem, os mecanismos de avaliação e a organização do tempo escolar. Foi preciso rever aspectos legais que permitissem colocar em prática as mudanças pedagógicas necessárias. Com essa perspectiva, foi instituído o Bloco Único nas escolas municipais de Vitória. Sobre isso, diz ainda que

> [...] de acordo com o Documento Preliminar Implantação do Bloco Único no Sistema Municipal de Ensino de Vitória (SEME, 1990), as práticas pedagógicas tradicionais não possibilitavam respostas satisfatórias aos problemas relacionados com a reprovação e a evasão de crianças nos anos

> iniciais da escolarização, sendo necessária a implantação e a implementação do Bloco Único [...] (RIZZO 2015, p. 19).

Para garantir o bom funcionamento do Bloco Único, continuou a autora, foi necessário reorganizar a política de formação do município. Dos cinco horários de planejamento semanal, três deveriam ser destinados a grupos de estudos. Nesse contexto, a psicogênese da língua escrita, teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, constituiu a principal referência teórica para a compreensão do processo de aprendizagem da língua escrita pela criança.

Rizzo (2015) justificou ainda a utilização de cadernos escolares como fonte de pesquisa. Segundo a autora, apesar de não ser uma tarefa fácil para o pesquisador, o interesse pelos cadernos escolares tem sido crescente, pois apresentam vantagens em relação a outras fontes quando se deseja investigar as práticas escolares e também a transmissão de outras ideologias e valores no meio escolar, além de fornecer pistas sobre o que realmente acontece na sala de aula.

A autora assinalou ainda que aqueles que se ocupam em estudar sobre esse assunto têm sido unânimes em reforçar a importância dos cadernos escolares para pesquisas que se preocupam em analisar o universo escolar e que esses cadernos eternizam discursos que permeiam as práticas docentes, permitindo sua retomada para compreender suas vinculações e consequências, podendo também revelar indícios do modo como os professores se apropriam, como pensam e desenvolvem o processo de alfabetização.

Sobre a análise dos cadernos, Rizzo (2015, p.89) considerou importante enfatizar que as solicitações feitas pelos professores às crianças, registradas nos enunciados/comandos das atividades, foram o ponto de partida para identificação de seu principal objetivo, que era encontrar atividades que visavam ao ensino das relações sons e letras e letras e sons. Para ela, “[...] essas atividades foram elencadas à medida que apareciam nos cadernos e agrupadas de acordo com a dimensão da alfabetização que pretendiam trabalhar [...]” (RIZZO 2015, p. 88). A fim de viabilizar melhor o trabalho, Rizzo (2015) organizou três quadros: atividades de leitura, atividades que exigiam a escrita e atividades sobre os conhecimentos sobre o sistema de escrita.

Após análises detalhadas, observou que, nos cadernos de Bloco Único Inicial (BUI) e primeiro ano, identificou trezentos e vinte e um textos utilizados pelas crianças para leitura, compostos de músicas, poesias, parlendas e trava-línguas, indicando a preferência por textos mais curtos, já conhecidos pelas crianças ou fáceis de decorar. Nos cadernos do Bloco Único Final (BUF) e segundo ano, foi identificada maior variedade de gêneros textuais, como bilhetes, cartas e verbetes, além de ser dada a prioridade para textos em prosa (narrativos ou informativos), ficando a leitura de poesias, parlendas, músicas, trava-línguas e provérbios como a segunda opção entre as atividades de leitura (RIZZO, 2015).

Quanto às atividades de escrita, a pesquisadora constatou a predominância de atividades que utilizam unidades menores da língua (letras, sílabas e palavras) sobre atividades nas quais foram utilizadas frases ou textos; as unidades menores da língua também foram priorizadas e o texto foi tomado como pretexto para seu ensino. A partir da análise do quadro sobre os conhecimentos acerca do sistema de escrita, tanto nos cadernos de BUI e 1º ano como nos cadernos de BUF e 2º ano, Rizzo (2015, p. 93) constatou, além da predominância de atividades que visavam trabalhar as relações sons e letras e letras e sons, a desconsideração de dimensões da alfabetização. Segundo Rizzo (2015, p. 101),

> [...] a elaboração desses quadros, a partir das atividades nos cadernos das crianças, bem como o movimento de categorização de cada uma delas, possibilitou-nos uma visualização geral de nosso *corpus* e nos permitiu compreender maneiras como o ensino das relações sons e letras e letras e sons relacionava-se com as demais dimensões de alfabetização, indicando, assim, a possibilidade de refletirmos sobre as aproximações com os antigos métodos e com as teorizações mais recentes no campo da alfabetização.

Sobre esse tema, Geraldi (2015) afirma que a linguagem, em sua complexidade social, histórica, ideológica, reflete as práticas culturais do homem e da mulher nos contextos de suas atividades sociais. No entanto, observam-se ainda muitas práticas escolares de ensino da Língua Portuguesa em descompasso com a relação constitutiva entre atividade social e discurso, conferindo prioridades a aspectos puramente linguísticos e reduzindo a experiência com a linguagem mobilizada na cadeia discursiva da comunicação social humana.

Percebemos, com o trabalho de Rizzo (2015), que os aspectos discursivos simplesmente não apareceram nas atividades analisadas. Os conhecimentos da

língua portuguesa foram trabalhados isolados das situações reais e concretas de interação. Assim, percebe-se que, na busca por ensinar o registro escrito da língua, mata-se o seu funcionamento efetivo (GERALDI, 2017). Logo, de modo geral, o *ensinoaprendizagem* sobre os conhecimentos da língua portuguesa tornam-se totalmente desprovidos de sentidos, dificultando o aprendizado pelas crianças.

Também consideramos importante trazer para esse item de nosso projeto o relatório de pesquisa de doutorado de Gonçalves (2015), cujo título é *As Relações Grafofônicas na Provinha Brasil – 2008-2012*, que teve como objetivo geral investigar as relações grafofônicas, ou seja, aquelas que correspondem a letras (grafemas) e sons (fonemas), priorizadas e consideradas adequadas para avaliar a alfabetização de crianças no Brasil por meio de referido instrumento de avaliação em larga escala.

No decurso da investigação, Gonçalves (2015) procurou tratar da singularidade da temática, atendo-se à análise do documento utilizado como referencial para a elaboração dos testes da Provinha Brasil. Examinou as relações grafofônicas que foram objetos das questões grafofônicas, associadas às teorizações do campo da Linguística.

A *Provinha Brasil*[6]*,* segundo a pesquisadora, é um instrumento nacional de avaliação externa da alfabetização, balizada por organismos internacionais, que define, como política nacional, os parâmetros para se considerar uma criança alfabetizada. A tese defendida no trabalho de Gonçalves (2015) é que a *Provinha Brasil*, ao demarcar que concebe a alfabetização como o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética, estabelece, por meio de seus itens de questões, o direcionamento para o ensino de determinadas relações grafofônicas que se restringem às relações mais simples do sistema de escrita alfabética.

A fim de explicitar as bases teóricas e metodológicas de sustentação da pesquisa, a autora organizou um texto constituído de cinco capítulos. No primeiro, apresenta elementos que indicam qual a relação entre a *Provinha Brasil* e a política de avaliação internacional, buscando entender mazelas, permanências e mudanças

[6] Todas os grifos no termo Provinha Brasil que aparecem ao longo do texto foram feitos pela autora.

apresentadas em estudos acerca da política da avaliação da alfabetização, especialmente analisando, ao longo do capítulo, a origem do interesse do Brasil em melhorar a qualidade da educação brasileira, mostrando a que o instrumento se propõe e como está organizado. Afirma que os resultados das avaliações, ao apresentarem o *ranking* de qualidade, parecem provocar entre as escolas um movimento em que, na disputa pelo topo, as instituições educacionais treinam estudantes para dar resposta em provas, ao invés de ensinar-lhes.

No segundo capítulo, a autora discute sobre diferentes crenças que permeiam a base linguística da língua materna e que sustentam a elaboração das questões avaliativas presentes na *Provinha Brasil*, trazendo um panorama histórico e teórico acerca dessa prova, ancorando-se em autores como Volochínov (2013), Bakhtin (2003, 2004), Olson (1997), Braggio (2005), Mortatti (2000), Gontijo (2008, 2014), Teberosky (1995), Cagliari (1998), Lemle (2005), tratando, ao longo do capítulo, de questões referentes à linguagem e acerca do sistema de escrita, correlacionando-o a formas diferenciadas de organização do processo de ensino da linguagem escrita que não desprezam o ensino das relações grafofônicas.

No terceiro capítulo, Gonçalves (2015, p. 28) caracteriza o *corpus* documental e apresenta o quadro metodológico com os pressupostos que orientaram o estudo. Adota a pesquisa qualitativa na modalidade de base documental. No quarto, analisa a Matriz de Referência que foi utilizada para a construção do teste da Provinha Brasil, organizada por eixos que são denominados descritores, detalhando as provas para mostrar o número de questões que foram atribuídas a cada descritor da matriz. No quinto capítulo, a autora analisa a especificidade das questões do eixo “apropriação do sistema de escrita”, averiguando quais relações grafofônicas vêm sendo consideradas adequadas para avaliar a alfabetização das crianças no Brasil.

Neste trabalho, enfatizaremos a discussão realizada pela pesquisadora no segundo capítulo, intitulado *Considerações sobre a Linguística e os Métodos de Alfabetização*. Fizemos essa opção por dois motivos: nesse capítulo, a autora tece uma discussão sobre a Linguística e essa temática se aproxima de nosso interesse de estudo.

Gonçalves (2015) aponta que o conceito de alfabetização de onde parte fundamenta-se na concepção de linguagem bakhtiniana. Com base nesse conceito, o ensino da língua escrita tem que se ocupar da dimensão linguística e discursiva. Assim, a autora busca promover um diálogo entre autores que trabalham com a Linguística e autores que adotam a perspectiva discursiva, no sentido de auxiliar a investigação dos tipos de relações grafofônicas que mais se estabelecem na *Provinha Brasil.*

Por meio da *Provinha,* aponta a autora*,* são avaliados os alunos do segundo ano de escolarização do ensino fundamental, considerando o disposto no art. 2º, II, do Plano de Metas — Compromisso Todos pela Educação — que expressa a necessidade de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade.

Gonçalves (2015) afirmou que, para elaborar a *Provinha Brasil*, foram consideradas habilidades imprescindíveis para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento inicial aquelas que pudessem ser ancoradas em cinco eixos considerados fundamentais: 1º) apropriação do sistema de escrita; 2º) leitura; 3º) escrita; 4º) compreensão e valorização da cultura escrita; 5º) desenvolvimento da oralidade.

Analisando cada eixo, Gonçalves (2015) apontou falhas na elaboração de cada um deles, mostrando que as mudanças na eleição de descritores foram concretizadas e, consequentemente, as alterações no quantitativo das questões foram efetuadas. Assim, a autora continuou relatando que, a partir de 2009, a Matriz de Referência ficou organizada de forma que os testes da Provinha buscassem atender às limitações de apenas dois eixos: apropriação do sistema de escrita e leitura.

A autora afirmou ainda que as habilidades constantes na Matriz de Referências estão fundamentadas na concepção de que alfabetização e letramento são compreendidos pelos elaboradores da provinha como processos a serem desenvolvidos de forma complementar e paralela, entendendo-se a alfabetização como o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética e o letramento como as possibilidades de usos e funções sociais da linguagem escrita. Como percebemos, a *Provinha Brasil* avalia os conhecimentos específicos da alfabetização, privilegiando as unidades menores de

forma descontextualizada, ao desconsiderar os aspectos discursivos, desprezando assim todo o conteúdo ideológico da língua.

O documento, fruto de toda uma “vontade política”, que segue os direcionamentos das organizações internacionais, enfatiza a aprendizagem de unidades abstratas da língua, em que língua/linguagem são tomadas como um sistema pronto e acabado: a leitura é entendida como decodificação; o texto, uma enunciação monológica. O instrumento avaliativo apresenta limites quanto à avaliação do eixo escrita (GONÇALVES, 2015).

A autora declarou que “[...] o elenco de contribuições [...], de alguns autores como Teberosky (2000), Oliveira (2005), Lemle (2008), Silva (2012)” concedeu-lhe, sob um prisma didático, em linhas gerais, alguns elementos caracterizadores da natureza das relações típicas que se estabelecem entre os sons e os grafemas da escrita ortográfica (GONÇALVES, 2015, p. 73). Essas contribuições, segundo a autora, advindas de estudos que trabalham em uma perspectiva dos ramos da Linguística, ajudaram-na a sistematizar a incidência das relações grafofônicas nos itens de questões da *Provinha Brasil*.

A partir das contribuições desses autores, Gonçalves (2015) organizou um levantamento das relações grafofônicas que têm sido mais avaliadas pela *Provinha Brasil*. Para tanto, reiterou que concentra sua atenção no eixo “apropriação do sistema de escrita” e, em específico, no descritor D6, que orienta para identificar relações fonemas/grafemas (som/letra), presente na Matriz de Referência de 2008, e no descritor D3, que aponta para o estabelecimento das relações entre unidades sonoras e suas representações gráficas da Matriz de Referência do período de 2009-2012. Afirmou que fez essa opção por considerar que esses descritores estariam traduzindo a avaliação das relações grafofônicas na Provinha.

Segundo Gonçalves (2015), seu primeiro procedimento metodológico foi relacionar todos os documentos que compõem cada *kit* da *Provinha Brasil*. Percebeu que, em algumas edições, embora tendo o título do documento alterado, as orientações nele contidas foram diluídas para torná-lo mais sintético e objetivo. Os *kits* da *Provinha Brasil* são compostos por documentos que buscam, para a efetivação do programa, que os gestores das redes de ensino “abracem a causa” em uma “adesão

voluntária", de modo que a avaliação seja operacionalizada e corrigida nas próprias instituições escolares locais.

A *Provinha Brasil* se fixa, para Gonçalves (2015), como uma avaliação que tem como foco averiguar a capacidade de as crianças reconhecerem sílabas. Isso permitiu à pesquisadora inferir que a tônica da avaliação recai no reconhecimento de uma unidade menor da língua e se constitui como um processo mecânico de associação entre sons e letras, no qual o domínio de um sistema complexo de signos como a linguagem escrita foi qualificado em algo que basta a si mesmo, tendo assim postergada a outro momento a aprendizagem da linguagem escrita viva. Segundo a autora, no sistema de escrita da língua portuguesa,

> [...] o alfabeto é composto de 26 símbolos dentre os quais cinco representam os sons vocálicos. Entretanto, se tomarmos como referência a fala, notamos que existem pelo menos, 12 sons que representam as vogais e a realização de 26 outras variações de fonemas consonantais. Sendo assim, o ensino das letras do alfabeto deve proporcionar às crianças mais reflexão e compreensão de que as letras podem variar de som [...] (GONÇALVES, 2015, p.140).

Para Gonçalves (2015), tomar as relações grafofônicas como uma das dimensões da alfabetização foi relevante pela constatação de que pesquisas sobre a Provinha, até naquele momento, não haviam privilegiado, como objeto de estudo, tais relações.

Enfim, constatamos, por meio dos trabalhos analisados, que o ensino da língua materna nas escolas e até mesmo as políticas voltadas para a educação têm privilegiado, na maioria das vezes, uma das dimensões da alfabetização, ato que tem perpetuado as antigas e insuficientes práticas de alfabetização. Segundo Gontijo (2002, p. 127),

> [...] as análises da Provinha Brasil apontam para um modelo de alfabetização como conjunto de competências autônomas. Essas competências estão listadas na matriz de referência sob a forma de descritores, habilidades e capacidades. Se a introdução do termo letramento tinha o objetivo de dar conta da dimensão pragmática, funcional, de uso da linguagem escrita para atender a demandas sociais e profissionais, podemos dizer que as capacidades elencadas na matriz e cobradas nos itens dos testes não contribuem sequer para isso.

Diante dessa afirmação, temos o sentimento da perpetuação desse cenário caótico da educação em nosso país, apesar dos discursos sobre a melhoria da

alfabetização e o fim do analfabetismo, na tentativa de justificar a implementação de algumas políticas de mudanças desse quadro. No entanto, ao deparar com estudos e pesquisas como esses que foram analisados, percebemos que há uma luz no fim do túnel. Assim como Costa (2010), Alcântara (2014), Rizzo (2015) e Gonçalves (2015), a fim de direcionar a nossa pesquisa, embasamo-nos também em um conceito de alfabetização mais amplo e aberto “[...] capaz de abranger as diferentes práticas de produção de textos orais e escritos e as diferentes possibilidades de leitura produzidas e reproduzidas pelos diversos grupos sociais e a sua dimensão linguística [...]” (GONTIJO, 2008, p.34), voltadas à humanização e à produção de sentidos.

4 REFERENCIAL TEÓRICO: DISCURSIVIDADE E INTERAÇÃO NO PROCESSO *ENSINOAPRENDIZAGEM* DAS RELAÇÕES SONS E LETRAS E LETRAS E SONS

No item anterior, apresentamos os trabalhos de pesquisa que têm pontos de contato com o nosso estudo e observamos a necessidade de dialogar com autores que escolhemos no sentido de fundamentar teoricamente o estudo que desenvolvemos. Desse modo, apresentaremos, a seguir, as discussões realizadas por Bakhtin (2006, 2011) e Geraldi (1997, 2012, 2016), no campo da linguagem, e por Vigotski, no campo da psicologia, especificamente a discussão que faz sobre desenvolvimento e aprendizagem, além de outros autores que se utilizam desses teóricos a fim de fundamentarem seus estudos e pesquisas.

Segundo Bakhtin (2006, p. 110), a língua, "[...] como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático no ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino". Assim, entendemos que o ensino do sistema de escrita da língua portuguesa, baseado na codificação e decodificação dos códigos linguísticos, tende a distanciar as crianças "[...] da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais [...]" (BAKHTIN, 2006, p. 110).

Nessa esteira discursiva, Gontijo e Schwartz (2009) concordam que as crianças, na fase inicial da alfabetização, precisam compreender as relações entre grafemas e fonemas e vice-versa. No entanto, esses aprendizes também

> [...] precisam entender as características do discurso falado e do discurso escrito tendo em vista as suas diversas finalidades e circunstâncias de uso. [...] Ao escrever e ler, as crianças não apenas codificam sons, de acordo com as convenções ortográficas que regulam o sistema de escrita ou decodificam letras, mas produzem sentidos, sendo esse aspecto essencial ao processo ensino-aprendizagem da linguagem escrita [...] (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p.19).

Nesse processo de produção de sentidos, de inserção das crianças no meio social em seu contínuo processo de interação com os outros é que, além de se apropriarem da linguagem escrita, são impulsionadas, de acordo com Goulart e Santos (2017), à participação social e à ampliação da sua cidadania. Essa vontade

política, viva e desafiadora tem permanecido ao longo dos anos na história da alfabetização no Brasil.

Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin (2006) faz duras críticas às diferentes tendências teóricas sobre o desenvolvimento da concepção de língua que dominavam o pensamento filosófico-linguístico no início do século XX: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. Segundo Lenz (2016, p. 184), é importante

> [...] compreender que os autores fazem essa crítica a partir do que consideram ser os principais problemas que os estudos da linguagem não haviam sido capazes de resolver, ou seja, suas críticas fundamentam-se na necessidade de uma teoria que dê conta de considerar a língua como um objeto de estudo que leve em consideração sua natureza simbólica e ideológica.

Humboldt e Vossler foram os principais representantes do subjetivismo idealista e foi Humboldt que, segundo Bakhtin (2006), estabeleceu seus fundamentos. Essa orientação se interessa pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua, e vê a enunciação como uma criação puramente psicológica, pois, segundo essa tendência, a língua origina-se no interior do indivíduo. Os estilistas clássicos tinham a visão de que a linguagem é uma representação fiel do pensamento humano e que o fator social não interfere na enunciação. Defendiam a ideia de que o modo como o sujeito se expressa está relacionado à sua capacidade de pensar. Essa tendência não leva em conta a interação verbal (SILVA; LEITE, 2013). Bakhtin (2006, p. 72) afirma que, quanto à língua, as posições fundamentais dessa primeira tendência podem ser sintetizadas nas quatro seguintes proposições:

> 1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção ("energia"), que se materializa sobre atos individuais da fala.
> 2. As leis da criação linguísticas são essencialmente as leis da psicologia individual.
> 3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
> 4. A língua, enquanto produto acabado ("ergon"), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construídas pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado (BAKHTIN, 2006, p. 72).

Bakhtin (2006) continua afirmando que, para essa tendência, a língua é uma atividade, um processo ininterrupto de construção que se materializa sob a forma de

atos individuais da fala. Um produto pronto e acabado, abstratamente construído pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado. Para Silva e Leite (2013), o subjetivismo idealista, ao negar os fatores sociais e interacionais presentes na enunciação, deixa de explorar o que, de fato, é responsável pela comunicação. Para Bakhtin e seu círculo, o sujeito não é psicológico, mas sim dialógico.

Assim, se contrapondo à ideia de Humboldt e Vosller, Sobral e Giacomelli (2017. p. 148) afirmam que "[...] a concepção dialógica parte da ação linguística e do trabalho de produção de sentidos no âmbito do intercâmbio social simbólico, para chegar à determinação das funções e dos mecanismos desse processo de instauração e manutenção de eventos significativos [...]". As ações linguísticas realizam-se sempre segundo as determinações inerentes às práticas sociais.

O objetivismo abstrato é a segunda orientação, que teve como representante Ferdinand de Saussure, e parte de um princípio de uma tríplice distinção: a linguagem, a língua (como sistema de formas) e a fala (ato da enunciação individual). Segundo Bakhtin (2006), a maioria dos representantes de nosso pensamento linguístico acha-se sob a influência determinante de Saussure, que vê a língua como algo que vai além do individual, conforme apontam Silva e Leite (2013). Seria um sistema utilizado como meio de comunicação entre indivíduos de uma mesma comunidade linguística. Na compreensão de Saussure, é na língua que está a essência da linguagem, porque faz parte do produto social, sendo homogênea e estável. Os partidários do objetivismo abstrato percebem a língua como um sistema de normas rígidas e imutáveis que se exprime em signos, cuja realidade repousa na sua qualidade de norma social. Segundo Volochínov (2013, p. 110), Saussure parte

> [...] da distinção de três aspectos da língua: a *linguagem* (langage), a língua como sistema de formas (*langue*) e o ato individual do discurso-enunciação (*parole*). A língua (no sentido de sistema de formas) e o ato da fala são os elementos constitutivos da linguagem, compreendidos juntos todos os fenômenos físicos, fisiológicos e psicológicos sem exceção que tomam parte na realização da atividade verbal. A linguagem (*langage*) não pode, segundo Saussure, ser objeto de estudos da linguística. Tomada em si mesma, está privada de uma unidade interior e de uma regularidade autônoma e independente. É necessário partir da língua (*langue*) como sistema de formas normativamente idênticas e depois iluminar todos os fenômenos da linguagem baseando-se sobre esta forma física e autônoma (que tem suas próprias leis).

Resumindo, a linguística moderna e o objetivismo abstrato de Saussure consideram a língua como código independente do indivíduo. A base se dá pela forma de estrutura, em sistema de regras a ser descrito em diferentes níveis. A língua, de acordo com Silva e Leite (2013), impõe-se ao sujeito, por ser um sistema que ele não pode criar ou modificar, já que esse sistema pronto é dado pela sua comunidade. Esse sistema linguístico é composto por leis imanentes que não podem sofrer influência das leis tidas como ideológicas.

Na obra *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2011) se contrapõe às ideias de Humboldt e Saussure, afirmando que a linguística do século XIX colocou a função comunicativa da linguagem como algo secundário. É a concepção de linguagem como instrumento de comunicação ligada ao estruturalismo que considera a língua apenas como um conjunto de signos ligados a regras com o objetivo de transmitir informações de um emissor para um receptor. Para Bakhtin, os partidários dessas ideias, além de subestimar a função comunicativa, consideram a linguagem do ponto de vista de um falante sem a relação necessária com outros participantes da comunicação discursiva. Essa concepção desconsidera a interação e a interlocução latentes no universo escolar. Os sujeitos ali existentes, naturalmente, em suas conversas, ao perceberem e compreenderem o significado do discurso do outro, "[...] ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o prepara para usá-lo, etc. [...]" (BAKHTIN, 2011, p. 271). Nós, professores, ao pensarmos a nossa prática, precisamos buscar entender que toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2011).

Todo sistema de normas sociais somente existe relacionado à consciência subjetiva dos indivíduos que participam da coletividade regida por essas normas. Esse sistema encontra-se numa posição análoga e afirmar que a língua, como sistema de normas imutáveis e incontestáveis, possui uma existência objetiva, de acordo com Bakhtin (2006), é cometer um grave erro. Não pode, de forma alguma, ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a

partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é estritamente de natureza social (BAKHTIN, 2006). A apropriação da linguagem deve ser concebida e admitida como o produto das relações sociais em um "[..] processo sócio-historicamente determinado, que possibilita a internalização do discurso exterior em discurso interior. É, pois, dentro desse contexto que o homem e a mulher são entendidos como sujeitos políticos, históricos e culturais [...]". (SCHWARTZ; BECALLI; CORNÉLIO, 2019, p.53).

No estudo da língua materna, especificamente das relações sons e letras e letras e sons, admitir a linguagem como forma ou processo de interação, entendendo o diálogo como uma característica da linguagem, é proporcionar aos sujeitos (crianças) constituírem-se como tais por meio da palavra alheia, visto que, segundo Moura e Miotello (2016, p. 130), "[...] a palavra do outro é fundante de cada um de nós. Somos o que somos porque o outro dirigiu-nos sua palavra, enveredou signos na nossa direção, lançou-nos seus sentidos, seu modo de vida, seus quereres [...]" . Entendemos, como esses autores, que as interações, mesmo as que ocorrem na escola, é que vão constituindo o novo ser (MOURA; MIOTELLO, 2016). Bakhtin (2011, p. 379) já havia reforçado essa ideia, afirmando que, por palavra do outro,

> [...] eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer outra palavra não minha. Neste sentido, todas as palavras (enunciados, produção de discurso e literárias), além das minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavra do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é uma reação às palavras do outro [...] (BAKHTIN, 2011, p. 379).

Assim, no processo de compreensão ativa e responsiva, segundo Geraldi (1997), a presença da fala do outro deflagra uma espécie de inevitabilidade de busca de sentido: essa busca deflagra que quem compreende se oriente para a enunciação do outro. "[...] Se fosse simplesmente apropriar-se de um sistema de expressões pronto, entendendo-se a língua como um código disponível, não haveria construção de sentidos [...]" (GERALDI, 1997, p.10), a que Bakhtin (2011) chama de respostas a perguntas. Segundo o autor "[...] aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós [...]" (BAKHTIN, 2011, p. 381). As crianças chegam à escola com inúmeras perguntas. Faz-se necessário estabelecer espaços de diálogos a fim de proporcionar momentos de reflexão e elaboração de novas perguntas e

sucessivos diálogos sobre elas. Segundo Bakhtin (2011), o sentido vai sempre responder a certas perguntas trazidas pelas crianças.

Precisamos ampliar o debate sobre a problemática de se compreender a relação de simbolização entre as letras e os sons da fala, que Lemle (2009) coloca como primeiro problema na alfabetização. Geraldi (2015) corrobora a ideia de Bakhtin ao afirmar

> [...] que o processo de uso da língua demanda movimentos de reconhecimento e compreensão. O reconhecimento releva do conhecimento internalizado da língua e somente se faz explícito nas interlocuções entre falantes nativos [...] quando um recurso expressivo mobilizado é desconhecido ou deslocado dos seus usos mais frequentes. Assim, tanto um item lexical desconhecido, quanto uma metáfora inusitada ou uma estrutura sintática mais complexa com enunciados intercalados [...]levam os interlocutores a prestarem atenção ao que diz para, reconhecendo os recursos utilizados, partirem para a construção da compreensão [...] (GERALDI, 2015).

Reconhecimento que leva à compreensão. Compreensão que se constitui elemento indispensável no processo *ensinoaprendizagem*, contribuindo para a mudança e o crescimento pessoal dos sujeitos da compreensão, posto que eles não podem excluir, segundo Bakhtin (2011, p. 378), "[...] a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos [...]". A compreensão vai muito além do que é dito explicitamente e depende "[...] de elementos que vão desde informações dadas pelo contexto próximo até considerações de ordem mais ampla como lugares sociais, ideologias, história cultural etc. [...]" (GERALDI, 2015, p.71).

Concordamos com a ideia de Bakhtin (2011), segundo a qual para que haja compreensão é necessário estabelecer limites essenciais e precisos do enunciado. Para o autor, a compreensão e o domínio de um determinado sistema de signos (de uma determinada língua, por exemplo) constituem algumas das diferentes modalidades de formas de compreensão (BAKHTIN, 2011). Segundo Geraldi (2015), ao manusear diferentes textos do Círculo de Bakhtin, pode-se concluir que "[...] a compreensão se constrói no processo de interlocução e que nem sempre os elementos necessários a esta construção estão previamente definidos [...]" (GERALDI, 2015, p. 72). Vai depender das experiências e do conhecimento de mundo dos sujeitos envolvidos. Segundo Geraldi (1997, p. 18), nas ações linguísticas

> [...] há já ações de reflexão sobre a linguagem. E não poderia deixar de ser assim, ou a linguagem não seria o que é. Se entendermos a linguagem como mero código, e a compreensão como decodificação mecânica, a reflexão pode ser dispensada; se a entendermos como uma sistematização aberta de recursos expressivos cuja concretude significativa se dá na singularidade dos acontecimentos interativos, a compreensão já não é mera decodificação e a reflexão sobre os próprios recursos utilizados é uma constante em cada processo.

As crianças na fase inicial da alfabetização têm um longo caminho a percorrer até tornarem-se leitoras e produtoras de textos e, nesse processo, estão sempre em busca dessa compreensão. Os métodos de alfabetização geralmente não têm dado conta efetivamente dessa formação. Possivelmente isso deve-se ao fato de se pensar a língua como um sistema de formas, desconsiderando as singularidades dos sujeitos e a falta de estabelecimento de limites dos enunciados, para que as crianças compreendam aquilo que estão estudando. É essencial trabalhar os aspectos linguísticos e cabe ao professor alfabetizador, ao pensar o estudo das relações sons e letras e letras e sons, "[...] focalizar a interação verbal como o lugar da produção de linguagem e dos sujeitos que, neste processo, se constituem pela linguagem [...]" (GERALDI, 1997, p. 6) e estar atento à constância da reflexão pelas crianças nos momentos cruciais da aprendizagem. Estudar algumas questões básicas concernentes ao processo *ensinoaprendizagem* da leitura e da escrita também é fundamental e tomar a linguística como objeto de estudo pode ser primordial para aqueles que se ocupam em alfabetizar.

Para Zanella (1994), o soviético Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1924) também fez grandes contribuições para a Educação e uma delas consiste na forma como compreendeu a relação desenvolvimento/aprendizagem e a criação do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal com originalidade. Segundo a autora, o materialismo histórico e dialético, que se constitui como sua matriz epistemológica, considera que, ao produzir o meio em que vive, o homem e mulher também vão se produzindo; ou seja, são determinados historicamente e são, ao mesmo tempo, agentes determinantes da história. Vygotsky considera que a constituição do sujeito é um movimento dialético entre aprendizagem e desenvolvimento e que estes inter-relacionam-se desde o nascimento da criança (ZANELLA, 1994). A autora continua asseverando que

> [...] Vygotsky[7] entende que o desenvolvimento humano compreende dois níveis: o primeiro é o nível de desenvolvimento real, que compreende o conjunto de atividade que a criança consegue resolver sozinha. Esse nível é indicativo de ciclos de desenvolvimento já completos, isto é, refere-se às funções psicológicas que a criança já construiu até determinado momento [...] (ZANELLA, 1994, p. 1).

Segundo a autora, o nível de desenvolvimento potencial, que é o segundo nível, para Vygotsky é muito mais indicativo do desenvolvimento da criança que o nível de desenvolvimento real, pois este último refere-se a ciclos de desenvolvimento já completos, é fato passado; o que se refere ao futuro da criança é o nível de desenvolvimento potencial, considerado como um conjunto de atividades que a criança não consegue realizar sozinha mas que, com a ajuda de alguém que lhe dê algumas orientações adequadas (um adulto ou outra criança mais experiente), ela consegue resolver (ZANELLA, 1994).

Fazendo referência a Vygotsky, afirma ainda que a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial caracteriza a *Zona de Desenvolvimento Proximal*: "[...] a Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário [...]" (VYGOTSKY, 1984, p. 97 *apud* ZANELLA, 1994, p. 1). Sobre essa temática, Rego (2017, p. 108) afirma que a escola

> [...] desempenha bem seu papel na medida em que, partindo daquilo que a criança já sabe, o conhecimento que ela traz do seu cotidiano, suas ideias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, suas teorias acerca do que observa no mundo, ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, na linguagem vygotskiana, incidir na zona de desenvolvimento potencial dos educandos. Dessa forma poderá estimular processos internos que acabarão por se efetivar passando a constituir a base que possibilitará novas aprendizagens.

Rego (2014) afirma que, segundo a teoria histórico-cultural, o indivíduo se constitui enquanto tal por meio de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes e não somente pelo processo biológico de maturação. A autora afirma que "[...] as funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação (por intermédio da linguagem) do legado cultural do seu grupo [...]" (REGO, 2014, p. 109).

---

7 A palavra "Vygotsky" foi grafada dessa maneira por Zanella (1994) ao longo do seu texto.

Vigotski considera a linguagem o mais importante elemento simbólico de mediação do comportamento e, segundo Freitas, Bernardes, Sampaio e Pereira (2015), é na coletividade, nas informações, nos valores e objetos presentes e disponibilizados por cada sociedade que os sujeitos vão construindo sua visão de mundo e de si próprio, se (re)criando como ser humano. De acordo com Pino (2000), Vigotski está sempre afirmando o papel do outro na constituição cultural do homem e como nos tornamos nós mesmos através do outro. No caso da criança, o desenvolvimento estaria irremediavelmente comprometido sem a ajuda e a presença constante do outro. “[...] a mediação do outro tem um sentido muito mais profundo, fazendo dele a condição desse desenvolvimento [...]”(PINO, 2000, p.65).

Desse modo, a perspectiva histórico-cultural de Vigotski apresenta-nos amplas e viáveis possibilidades de entender a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento por meio da mediação, considerando as experiências vividas pelas crianças. Nessa perspectiva, encontraremos os caminhos que facilitarão a investigação sobre a abordagem discursiva no processo *ensinoaprendizagem* sobre as relações sons e letras e letras e sons, pois entendemos que o conhecimento acontece a partir de um movimento de interação das várias relações entre os sujeitos aprendizes da língua materna e a mediação intencional realizada pelo professor.

Com um maior aprofundamento em algumas áreas de interesse da Linguística, poderemos entender como esse conhecimento pode explicar os fenômenos linguísticos que ocorrem na sala de aula nos momentos de estudo dessas relações, sem nunca perder de vista todos os aspectos que os permeiam. O sistema de escrita alfabético, como um artefato cultural, pode e deve ser ensinado às crianças que, por sua vez, aprendem quando lhes são possibilitados momentos de reflexão. A aprendizagem “[...] da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão [...]” (BAKHTIN, 1977 *apud* GERALDI, 1997, p.17). No entanto, tomar o texto, mesmo que seja uma palavra, como a unidade de ensino da língua, como espaço interlocutivo, considerando as subjetividades, constitui-se um ato político essencial para a valorização dos discursos dos sujeitos, levando-os a participar de modo ativo e responsivo de todo o processo.

Quando dizemos “mesmo que seja uma palavra”, não quer dizer uma palavra qualquer, solta, sem sentido. Nem quer dizer também que essa palavra deve compor uma lista de palavras obedecendo a um campo semântico. O que o autor quer dizer é que mesmo uma palavra pode ser considerada um texto a depender do contexto em que é empregada.

Propor uma abordagem em uma perspectiva discursiva implica tomar o texto como unidade de ensino da língua. É focalizar a linguagem das crianças a partir do processo interativo e compreender “[...] que a escrita de textos pelas crianças pode ocorrer em um jogo de negociações discursivas e troca de saberes [...]” (COSTA, 2018, p. 63). É possibilitar a reflexão sobre a escrita e permitir que, com essa reflexão, as crianças deixem, nos textos escritos por elas suas marcas, suas reclamações, seus dissabores, suas emoções. Implica abandonar práticas de produção de textos escolarizadas em que são negadas à língua “[...] algumas de suas características básicas de emprego, a saber: a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo [...]” (GERALDI, 2012, p. 126).

Concordamos com Geraldi (2012) quando diz que, para isso ser possível, é necessário haver uma clara concepção do que seja uma criança e do que seja uma língua e que “[...] a melhor maneira de fazer isso, sem que ter de passar por uma vasta literatura de psicologia e de linguística, é tornar-se um bom observador do que as crianças fazem diariamente ao nosso redor [...]”(GERALDI, 2012, p. 33). Refletir sobre qual concepção de linguagem tem embasado o fazer pedagógico se constitui também fator primordial para que o trabalho com estudo da língua materna em classes de alfabetização seja bem sucedido.

Assim, pretendemos, por meio dos resultados desta pesquisa, promover reflexões sobre uma abordagem discursiva no trabalho com as relações sons e letras e letras e sons, observando os aspectos discursivos que ocorrem nesse processo. Ao conceber a linguagem como uma prática social, dinâmica e carregada de signos ideológicos, propõem-se para o ensino de língua portuguesa atividades que a integrem nos pilares da alfabetização: leitura, produção oral e escrita de textos e análise linguística, a fim de tentar ultrapassar, como diz Geraldi (2012), a artificialidade que se institui na sala de aula e na escola quanto ao uso da

linguagem, possibilitando assim o domínio da língua padrão em sua modalidade oral e escrita. Isso, por corroborarmos Bakhtin (2011, p. 265), quando afirma que “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua [...]”.

Na perspectiva de propor uma abordagem carregada de sentidos para as crianças, procuramos conceber o texto (ou discurso) como um lugar de interação, de diálogos entre os sujeitos que se constituem a partir também dessas interações; compreender a leitura como busca de significações e como processo de interlocução entre leitor/texto/autor e vislumbrar a análise linguística como uma oportunidade de reflexão sobre o fenômeno linguístico em suas manifestações concretas que são os discursos (GERALDI, 2012). Assim, ao entrar em contato com os resultados desta pesquisa, os professores alfabetizadores terão oportunidade de refletir sobre as concepções de linguagem que têm fundamentado a sua prática e sobre o modo como têm elaborado as suas aulas. Trata-se de uma oportunidade de assumir uma postura crítica diante do que lhe é ofertado para ensinar, rompendo paradigmas epistemológicos que tendem a favorecer unicamente a lógica do mercado e, como consequência, oportunizando a formação e a emancipação dos aprendizes da língua.

5 PERCURSO METODOLÓGICO: PELAS VIAS DA PESQUISA

Abordaremos, nesta seção, o percurso metodológico que utilizamos para o desenvolvimento de nosso estudo. Tendo em vista os objetivos enunciados, fizemos um desenho metodológico que poderá colaborar para a descrição e a análise das situações constituídas pelo movimento dialógico existente no tempo/espaço escolar ao longo da pesquisa.

Concordamos com Gontijo (2008, p. 32), quando diz que "[...] a alfabetização é um processo histórico-social de inserção da criança no mundo da linguagem escrita ou da cultura escrita [...]". Quando pensamos o ensino das relações sons e letras e letras e sons, é fundamental levarmos em conta a natureza social e cultural do conhecimento e o modo como as crianças se apropriam desse conhecimento, na escola, por meio das interações com os seus pares. Isso faz uma grande diferença no processo de apropriação do sistema de escrita pelas crianças. Segundo Gontijo (2002), "[...] a linguagem escrita não é apenas um sistema de sinais gráficos, mas também um conhecimento construído ao longo do desenvolvimento histórico-social, que serve de apoio a funções intelectuais [...]". Portanto, o contato com a escrita,

> [...] na sua forma material objetiva, não garante por si só a apropriação desse conhecimento. Para que a criança possa dele se apropriar, é necessário que esteja em comunicação com outras pessoas. Essa comunicação é uma das condições essenciais para que as crianças se apropriem da atividade humana cristalizada na linguagem escrita (GONTIJO, 2002, p.31).

Logo, é na interação com o outro que as crianças aprendem. Além disso, segundo Geraldi (1997, p 17), "[...] a aprendizagem da linguagem é um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações linguísticas demandam esta reflexão, pois compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro tem a forma do diálogo [...]". É primordial essa compreensão pelo professor alfabetizador a fim de, com intencionalidade, possibilitar essas reflexões.

Desse modo, em nosso entendimento, a pesquisa sobre uma abordagem discursiva para o *ensinoaprendizagem* das relações sons e letras e letras e sons em uma turma do 3º ano de uma escola municipal de Vila Velha poderá contribuir para o fortalecimento da discussão a respeito do papel ativo do outro no processo de

comunicação discursiva durante o *ensinoaprendizagem* na alfabetização (BAKHTIN, 2011), pois acreditamos, como Geraldi (2015, p. 36), que

> [...] não há um sujeito pronto de uma lado que se apropria de uma língua pronta de outro lado. Os sujeitos se constituem à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como produtos deste processo [...]

Para Bakhtin, (2011, p. 294, grifos do autor),

> [...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma em uma interação constante e contínua dos enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras do *outro* (e não das palavras da língua).

Segundo esse autor, nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados são plenos de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância (BAKHTIN, 2011). Essa alteridade e as interações tecidas no cotidiano escolar vão contribuir para a constituição e a formação dos sujeitos.

Nesse sentido, considerando essas interações, a metodologia utilizada neste relatório de pesquisa tem como base a perspectiva sócio-histórica, de cunho qualitativo, tendo o dialogismo bakhtiniano como constitutivo da pesquisa. Essa escolha justifica-se porque, segundo Freitas; Bernardes; Sampaio e Pereira (2015), tal perspectiva se baseia na relação do sujeito com a sociedade à qual ele pertence, ocupando-se em encontrar maneiras de estudar o homem como unidade de corpo e mente, como um ser biológico e social, membro participante do processo histórico. Os sujeitos são históricos, datados e concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, ao mesmo tempo são produzidos e reproduzidos por ela. Segundo Pino (2000), as questões das relações sociais torna-se o eixo dos trabalhos de Vigotski, dedicados à análise do desenvolvimento humano, ao passo que, no campo linguístico, Bakhtin desaprova as posições empíricas e idealistas e propõe o estudo da língua em sua natureza viva e articulada com o aspecto social pela interação verbal, pois, para esse autor, o sentido das coisas é dado ao homem pela linguagem (FREITAS; BERNARDES; PEREIRA; PEREIRA, 2002).

Desenvolvemos esta pesquisa tomando o estudo de caso como metodologia, no acompanhamento e na análise do modo como se dá essa apropriação pelas crianças na fase inicial da alfabetização, baseando-nos nos pressupostos teóricos aqui discutidos. Para Lüdke e André (1986, p. 18), o estudo de caso permite que a investigação se desenvolva "[...] numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada". Segundo essas autoras, ele possibilita

> [...] apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem uma determinada situação. Essa visão de abertura para a realidade tentando captá-la como ela é realmente, e não como se quereria que fosse, deve existir não só nessa fase mas no decorrer de todo o trabalho, já que a finalidade do estudo de caso é retratar uma unidade em ação (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 22).

O estudo de caso possibilita ainda lançar mão de técnicas de coleta e produção de dados, como os registros em um diário de campo, a observação participante, as filmagens em áudio e vídeos e a entrevista. Esses instrumentos serão fundamentais para compreender os diálogos entre os sujeitos pesquisados em suas constantes interações com seus pares, a pesquisadora e a professora.

Ao adentrarmos o campo de pesquisa, buscamos uma participação ativa e gradativa junto aos atores da escola, a fim de termos sucesso em nossa observação. Concordamos com Cruz Neto (2002, p. 54), quando diz que essa aproximação com os atores no campo de pesquisa deve ser gradual,

> [...] onde cada dia de trabalho seja refletido e avaliado com base nos objetivos pré-estabelecidos. É fundamental consolidarmos uma relação de respeito efetivo pelas pessoas e pelas suas manifestações no interior da comunidade pesquisada.

Segundo o autor, a técnica da observação participante é importante devido ao fato de podermos buscar nela a compreensão de uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real. Essa técnica se realiza por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado no sentido de obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. "O observador, como parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados

[...]" (CRUZ NETO, 2002, p. 59). Observa-se que há um movimento de alteridade entre pesquisador e pesquisados.

Concordamos com Schmidt (2006), quando assevera que, se o termo "pesquisa participante" pode abrigar o plural e o diverso que a compõem, pode abrigar a diversidade e a pluralidade de modos de viver e pensar a alteridade e a autorreflexão na produção do conhecimento sobre a diversidade humana. Posicionar-se em relação a esse campo de diferenças é, por essa razão, participar do interjogo de alteridades e identidades que conformam cada maneira de pesquisar.

Tais diferenças contribuem para a variedade e a riqueza dos dados levantados. Tomando como referência essas premissas, reiteramos que a concepção de linguagem, de língua e de alfabetização que orientará este trabalho fundamenta-se também na concepção bakhtiniana. Compreendemos que a linguagem não pode ser separada da vida, pois, "[...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida" (BAKHTIN, 2006, p. 95).

É sabido que a linguagem escrita amplia as possibilidades de interação e interlocução entre os sujeitos. Desse modo, durante o processo de alfabetização, a escrita deve ser considerada como um processo de produção de sentidos entre os interlocutores e o processo de *ensinoaprendizagem* da linguagem escrita deve se fundamentar em princípios que privilegiem o uso da língua nas diferentes situações dialógicas nos espaçostempos da escola.

Ao nos inserirmos em campo para realização da pesquisa, pretendíamos buscar evidências que pudessem corroborar os estudos a serem realizados sobre os aspectos discursivos no processo de apropriação, pelas crianças, das relações sons e letras e letras e sons, não nos limitando em apenas ler, ouvir e observar, mas também atuar ativamente em busca de um aprendizado significativo, de modo que as crianças pudessem participar desse processo construindo sentidos. Para isso, é necessária uma abordagem em que os sujeitos envolvidos percebam que sua

necessidade de enunciar-se é respeitada e, não só isso, como também considerada nas variadas proposições de atividades pelo professor alfabetizador.

As relações sons e letras e letras e sons integram a dimensão linguística da alfabetização que, segundo Gontijo (2003), deve ser trabalhada de forma integrada à dimensão discursiva. Nessa direção, Geraldi (1997, p. 189), afirma que, ao serem criadas as condições para "[...] atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá [...]".

A não separação dessas dimensões (linguística e discursiva) se dá por meio de um trabalho que tome o texto como unidade de ensino que nos possibilita o estudo da língua nessa perspectiva, ou seja, como dito, Geraldi (1997) considera a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida e ponto de chegada de todo o processo de *ensinoaprendizagem* da língua, considerando as condições de produção. Logo, variadas propostas de atividades envolvendo a produção de textos possibilitarão a reflexão sobre as relações sons e letras e sons e a análise dos aspectos linguísticos pelas crianças, além de considerar, principalmente, o que elas estão querendo dizer por meio dos seus textos (aspectos discursivos).

Para Smolka (2017), os textos das crianças, desde as primeiras tentativas, constituem momentos de interlocução. Nesse espaço, trabalham-se a leitura e a escrita como formas de linguagem. A alfabetização se processa nesse movimento discursivo e interlocutivo. Nessa atividade, nem todo o dizer constitui a leitura e a escritura, mas toda leitura e toda escritura são constitutivas do dizer. Concordamos com Geraldi (1997), quando profere que no texto a língua se revela em sua totalidade, quer como conjunto de formas, quer como discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.

Devemos estar atentos ao movimento dialógico que permeia o espaço escolar, especialmente o da sala de aula que, de acordo com Goulart e Santos (2017, p. 107), é um espaço "[...] que se configura culturalmente porque as concepções, ações e questões se constituem histórica e linguisticamente [...]". Ainda segundo ess as autoras, no processo

> [...] de trabalho com a linguagem na classe se revelam crenças, rituais, valores; emoções e reações, modos de sentir; e condições e condicionantes socioeconômicos. Na dinâmica de interação e interlocução, as crianças conversam, trocam informações, riem, discutem, brigam, falam assuntos relevantes para elas (GOULART; SANTOS, 2017, p. 107).

Nessa direção, na pesquisa, considerando esses aspectos elencados pelas autoras, tomamos o estudo de caso, de cunho qualitativo, tendo o dialogismo bakhtiniano como constitutivo desse estudo, pois, para esse autor, "[...] o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado [...]" (BAKHTIN, 2011, p. 395). Segundo ele, o enunciado é pleno

> [...] de *tonalidades dialógicas* e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento (BAKHTIN, 2011, p. 395, grifos do autor).

Levar em conta esse dialogismo nas múltiplas e variadas falas das crianças em interação com outras crianças, seus professores e outros atores da escola, considerando o papel desses sujeitos sobre o discurso que produzem, os contextos e as condições de produção, em nossa opinião, colaboraram para a compreensão sobre seus modos de aprender Assim, com fundamento na teoria bakhtiniana, nosso intento foi descobrir possibilidades de reflexões sobre o modo como o trabalho das relações sons letras e letras e sons vem sendo realizado na fase inicial da alfabetização e como essa dimensão tem sido integrada à dimensão discursiva, considerando as interações e os enunciados que emergem na vida cotidiana.

Acreditamos, assim como Souza (2010), que a compreensão que o sujeito tem de si se constitui por meio do olhar e da palavra do outro. Cada um de nós ocupa um lugar determinado no espaço e, desse lugar único, revelamos o nosso modo de ver o outro e o mundo físico que nos envolve. Nessa perspectiva de análise, a ênfase está no lugar ocupado pelo olhar e pela palavra na constituição do sentido que conferimos à nossa experiência de estar no mundo. A partir dessas interações e enunciados recorrentes no ambiente escolar, pretendemos pautar a nosso estudo.

A fim de alcançar os objetivos propostos, a observação participante, a entrevista, a gravação de vídeos e áudios foram outras técnicas de coleta e produção de dados

que o estudo de caso nos possibilitou utilizar. Realizamos uma participação ativa e gradual junto aos atores da escola, utilizando essas e outras ferramentas que contribuíram com a execução e o sucesso da nossa pesquisa. Porém, para Cruz Neto (2002), uma pesquisa não se restringe somente à utilização de instrumentos apurados de produção de dados para alcançar seus objetivos. O processo de campo nos leva à reformulação dos caminhos da pesquisa, com a descoberta de novas pistas, para nos tornarmos assim agentes da mediação entre a análise e a produção de informações, entendidas como elos fundamentais. O autor diz ainda que a técnica da observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado a fim de obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos que, no caso, são as crianças, a professora regente e os outros atores da escola. O observador,

> [...] enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real [...] (CRUZ NETO, 2002, p. 59).

Assim, utilizamos a observação participante, que nos possibilitou um contato direto com as crianças e com a professora regente, anotando as diferentes situações em um diário de campo (outra ferramenta que foi utilizada para produção de dados), procurando observar os discursos ocorridos nos momentos dos estudos das relações sons e letras e letras e sons e a importância dada, ou não, a esses discursos.

Geralmente, em uma pesquisa, é o pesquisador quem escolhe o campo para pesquisar de acordo com os seus interesses e baseado no seu objeto de estudo. No entanto, nem sempre é assim. Algumas vezes, o pesquisador também pode ser escolhido por ele. Dizemos isso porque, ao pensar o local onde seria realizada a pesquisa, só conseguíamos antever que seria em uma turma do ciclo de alfabetização, devido ao nosso objeto de estudo, contudo houve um convite para atuar na instituição onde foi realizada a pesquisa, devido às necessidades ali existentes.

A referida instituição foi recém-criada pela Prefeitura Municipal de Vila Velha, doravante PMVV, e teve como data de inauguração o início do ano letivo de 2019, com o objetivo de atender inicialmente a turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Nesse momento, trabalhávamos na Secretaria Municipal de Vila Velha/ES, no Setor Pedagógico – Ensino Fundamental, sob uma carga horária de 30 horas semanais distribuídas em três dias, a fim de garantir a frequência das aulas na universidade.

Logo após o início do ano letivo, ainda trabalhando como técnica na secretaria, tomamos conhecimento de que, nas turmas de 3º ano, havia crianças oriundas de escolas adjacentes que, apesar de já terem passado pelo 1º, 2º e até as que estavam repetindo o 3º ano, não estavam alfabetizadas. A direção da escola solicitou à Secretaria de Educação um profissional que atendesse a essa demanda. Desse modo, veio o convite para compor a equipe de trabalho nessa instituição.

Ao iniciar o trabalho na escola com a turma do 3º ano, percebemos ali um campo profícuo, com ricas possibilidades para a realização de estudos que se aglutinassem a outros estudos no campo da alfabetização. Assim, adentramos em uma turma de 3º ano no turno vespertino a fim de, como pesquisadora, produzir dados para a pesquisa (juntamente com as crianças e a professora) e concomitantemente, pelo período de pouco mais de três meses como professora, auxiliar no processo de alfabetização das crianças.

A nossa proposta de estudos era planejar abordagens que buscassem integrar a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa, a fim de possibilitar a apropriação das crianças das relações sons e letras e letras e sons em uma perspectiva discursiva. Apresentamos essa proposta a todos os envolvidos e não encontramos nenhuma objeção. Com nossa inserção no campo de pesquisa, procuramos evidenciar a nossa pretensão investigativa e as possíveis contribuições à escola, pois, segundo Cruz Neto (2002), quando adentramos o campo de pesquisa, é preciso termos em mente que as buscas das informações que pretendemos obter estão inseridas em um jogo cooperativo onde cada momento é uma conquista baseada no diálogo fugindo à obrigatoriedade. E assim foi. Na ocasião, para a realização da pesquisa, entregamos o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) que prontamente foi assinado pela diretora.

Vale destacar que a nossa inserção em campo foi marcada pela prestatividade de todos os funcionários da escola, fato que muito contribuiu com a realização do nosso trabalho. Sem contar as crianças, que sempre que chegávamos à escola nos recebiam com uma empolgação e alegria indescritíveis e inesquecíveis.

No dia 2 de maio de 2019, dia oficial de início da pesquisa, chegamos à escola e reunimo-nos com a pedagoga e a professora regente. A conversa se deu em torno do perfil da turma e do trabalho que seria realizado. Nesse momento, tivemos a comprovação de que, no total de 25 crianças da turma, 14 crianças oriundas, em sua maioria, de uma escola situada em um bairro adjacente ainda não haviam aprendido a ler e escrever. O foco do meu trabalho seriam essas crianças. Iniciamos os trabalhos em meados do mês de maio, permanecendo até o final do ano letivo.

No primeiro momento, conversamos com a turma do 3º ano do turno vespertino, apresentando os objetivos do nosso trabalho, convidando as crianças a participarem da pesquisa, ressaltando a importância dessa participação. Nesse momento, ao solicitarmos que preenchessem o Termo de Assentimento/Consentimento da Criança (APÊNDICE J), ficou evidente o motivo pelo qual estávamos naquela escola e naquela turma. Ao entregarmos o termo para Aline, a Blue[8] falou em um tom que todos pudessem ouvir:

> ***Blue:*** *ela não sabe ler... eu já aprendi... mas... ela não sabe... ele não sabe... ((apontando para os colegas))*

Blue foi interceptada pela professora da turma que disse que ali todos eram capazes de aprender. Aline, por sua vez, aparentando medo e timidez pegou a folha e colocou-a embaixo da sua mesa. Perguntamos à professora se poderíamos iniciar o atendimento às crianças naquele momento, já que o início do trabalho se daria no dia posterior. Com sua anuência, procuramos outro espaço para realizarmos a primeira abordagem. Aproveitamos a oportunidade para estabelecer um diálogo com as crianças a fim de começarmos a conhecer suas particularidades e

[8] Nome fictício, assim como todos os outros nomes de crianças que aparecem ao longo do texto, tendo como propósito preservar a identidade dos envolvidos na pesquisa. Alguns foram escolhidos por eles por meio do Apêndice J, outros aparecem com as iniciais do nome.

necessidades. Esse atendimento aconteceu em grupo de três crianças na sala da pedagoga.

Quase ao final desse dia, retornamos à sala e entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as crianças levarem para os pais (APÊNDICE B), a fim de que anuíssem com a participação de seus filhos na pesquisa. Entendemos que compreender o meio sociocultural em que elas estão inseridas e conhecer o contexto da instituição como campo de pesquisa faz-se necessário a fim de produzir outros dados que também colaboraram, e muito, para a análise dos dados produzidos. Desse modo, após a nossa inserção no campo de pesquisa, aplicamos o formulário para caracterização da escola (APÊNDICE C), o formulário para caracterização da sala de aula/turma (APÊNDICE D) e o questionário para as famílias (APÊNDICE F), instrumentos imprescindíveis que auxiliaram no processo de análise dos dados.

Após traçarmos o perfil da turma, nos demos conta da situação concreta em que estávamos inseridos: era uma turma contendo 23 crianças, 14 das quais com idade entre 8 e 11 anos, em sua maioria oriundas das classes populares, algumas delas residindo em uma favela localizada próxima à escola e que, como dito anteriormente, chegaram ao 3º ano do ensino fundamental sem estarem alfabetizadas, aparentando uma baixa autoestima, desacreditadas de si mesmas, sem perspectiva de futuro, considerando-se ineptas, incapazes de aprender a ler e escrever, sendo comprovado o contrário ao final da pesquisa.

Sendo-nos delegada a responsabilidade da alfabetização das crianças durante a realização do estudo, passamos a pensar em planejar abordagens objetivando criar condições para que essas crianças pudessem refletir sobre a linguagem escrita em contextos dialógicos e, mais do que isso, tendo como ponto de partida para todo o processo de ensino da língua materna os textos orais e escritos produzidos por elas, privilegiando o diálogo.

Os questionamentos continuavam a permear a nossa mente, outros passaram a nos inquietar após o início do trabalho: por que essas crianças passaram esse tempo na escola e ainda não estão lendo e produzindo textos? O que as crianças dizem sobre essa “suposta” dificuldade que apresentaram durante o processo de

alfabetização na escola? Em que medida essas falas das crianças podem ser consideradas em seu processo de apropriação das relações sons e letras e letras e sons? Como trabalhar a dimensão linguística, sem desconsiderar a dimensão discursiva da alfabetização nesse processo? Como planejar propostas didáticas de estudo das relações sons e letras e letras e sons em contextos de interlocução, considerando a discursividade e as subjetividades dos sujeitos em estudo?

É importante ressaltar que não temos a pretensão de trazer aqui todas as possíveis respostas para esses e outros questionamentos que surgiram no decorrer da pesquisa sobre esse tão complexo tema que é a alfabetização das crianças. De outro modo, ao submetermos os dados produzidos em campo a uma cuidadosa análise, pretendemos fomentar discussões sobre o que, na aprendizagem da linguagem, as crianças refletem e aprendem a partir dessas reflexões e das interações com seus pares. Essas reflexões são imprescindíveis para compreendermos em que medida a abordagem discursiva pode fundamentar o processo *ensinoaprendizagem* das relações sons e letras e letras e letras e sons pelas crianças.

Concordamos com Geraldi (1997, p. 51), quando afirma que “[...] não só a linguagem se constitui pelo trabalho dos sujeitos; também estes se constituem pelo trabalho linguístico, participando de processos interacionais [...]”, e com Bakhtin (2011), segundo o qual todos os enunciados que produzimos são palavras do outro e o processo de compreendermos a fala do outro e nos fazer compreender pelo outro tem a forma do diálogo. Desse modo, ao planejarmos as aulas sobre o estudo das relações sons e letras e letras e sons, consideramos os aspectos interacionais e a nossa constituição a partir do outro, levando em conta as subjetividades dos sujeitos da pesquisa.

Vale evidenciar também que, assim que tivemos ciência da aprovação no curso do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE-UFES), demos entrada a um requerimento de licença remunerada para estudos, junto aos órgãos competentes da PMVV. O trâmite desse processo teve a duração de um ano, exatamente. Assim, no início do segundo semestre, saiu publicado no Diário Oficial da União-DOU o deferimento do processo de licença, a partir do qual passaria a atuar somente como

pesquisadora na escola. Diante disso, sabedora de que teria mais tempo disponível para a pesquisa, a equipe técnica da escola pensou na possibilidade de ampliar o trabalho também para algumas crianças do 3º ano do turno matutino que estavam na mesma condição das crianças que já estávamos atendendo. Assim, após duas reuniões das quais fizeram parte a pesquisadora, a diretora, a pedagoga do turno matutino (realizada de manhã), e a pedagoga do turno vespertino (realizada à tarde), ficou decidido que os pais das crianças dos dois turnos seriam convocados para uma reunião para detalharmos o trabalho com foco na alfabetização dos seus filhos.

Destarte, no dia 26 de agosto 2019, aconteceram as reuniões com os pais das crianças que participariam do projeto de alfabetização, incluindo os sujeitos da pesquisa. Contamos com o apoio da diretora e da pedagoga na reunião do turno matutino e da professora de Educação Especial na reunião do turno vespertino. No entanto, apesar de todo o esforço empreendido, não foi possível dar continuidade ao trabalho devido à ausência de algumas crianças do turno vespertino que só frequentaram por uma semana no contraturno. Atenderíamos no turno matutino em uma sala providenciada pela direção da escola no andar superior, que ainda não havia sido utilizado até aquele momento, como vamos discorrer posteriormente.

5.1 A CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

A partir dos dados colhidos por meio do Roteiro do Formulário para Caracterização da Escola (APÊNDICE C), passaremos, neste momento, a caracterizar a escola onde ocorreu a pesquisa. A localização, o breve histórico, o espaço físico, a organização e outros aspectos observados serão aqui destacados. O formulário foi preenchido juntamente com a auxiliar de secretaria que contribuiu com outras informações, além daquelas que constavam no formulário. Como a inauguração da unidade escolar havia acontecido no ano da realização da pesquisa (2019), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) ainda estava em fase de construção, impossibilitando a coleta de dados por meio desse instrumento.

A unidade de ensino onde foi realizada a pesquisa fica localizada em um bairro antigo do município de Vila Velha, atendendo às crianças que residem no local e outras oriundas de bairros adjacentes. No ano de 2018, a PMVV comprou um prédio

de dois pavimentos e, no início do ano de 2019, sem passar por grandes reformas, a escola foi inaugurada com o propósito de atender a turmas do Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano). Funcionando nos dois turnos, matutino e vespertino, conta com cinco salas de aula, com média de 25 estudantes por turma, atendendo um total de 230 crianças. A escola possui uma área livre descoberta onde são realizadas as festas e as aulas de educação física. A prefeitura instalou uma tenda no pátio da escola onde as crianças formam filas na entrada das aulas, realizam as aulas de educação física, brincam na hora do recreio e onde acontecem os eventos. A escola conta ainda com uma sala onde funciona a secretaria, que acopla uma sala pequena para a direção; uma sala de informática ampla com 24 computadores para uso das crianças; uma biblioteca; dois banheiros também para uso das crianças, sendo um masculino e um feminino; uma sala para uso das pedagogas e das coordenadoras dos dois turnos, uma sala de professores com dois banheiros, um refeitório e uma sala para Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conta ainda, na parte de trás do prédio, com um estacionamento com capacidade para uns 15 carros, muito utilizado pelos profissionais da escola.

Concordamos que um dos aspectos que pode interferir diretamente sobre o processo *ensinoaprendizagem é* o espaço físico da escola. Essa unidade onde a pesquisa foi realizada tem um excelente espaço físico. É provável que, por causa disso e pela ótima localização, haja tanta procura por vagas. As salas de aula são bem amplas, arejadas e com boa iluminação, o que pode contribuir para a melhoria da qualidade do processo educacional. No entanto, é importante ressaltar que só isso não é garantia para que as crianças aprendam. Por melhor que seja o espaço físico, para que realmente haja aprendizagem, para que as crianças sejam alfabetizadas, fatores sociais, afetivos, psicológicos, emocionais, familiares etc. devem ser considerados.

Fotografia 1 – Tenda do pátio: apresentação teatral

Fonte: Acervo da autora (2019).

Fotografia 2 – Tenda do pátio: apresentação teatral

Fonte: Acervo da autora (2019).

Fotografia 3 – Ensaio de dança

Fonte: Acervo da autora (2019).

Fotografia 4 – Peça teatral

Fonte: Acervo da autora (2019).

Como dito anteriormente, a pesquisa foi realizada no turno vespertino com uma turma composta por 23 crianças, com foco nas 14 crianças que chegaram ao 3º ano, algumas com distorção idade/série e que ainda não estavam alfabetizadas. Nesse turno, havia três turmas de 1º ano, uma turma de 2º ano e uma turma do 3º ano, totalizando 120 crianças. No turno matutino, havia duas turmas de 1º ano, uma

turma de 2º e duas turmas de 3º ano, totalizando 110 crianças no turno. O turno matutino funciona de 7h às 11h20min com um intervalo para o recreio que acontece das 9h30min às 9h50min. O turno vespertino inicia as suas atividades às 13h e encerra às 17h20min, com intervalo para o recreio que acontece de 15h30min às 15h50min. Para auxiliar na recreação, ficam à disposição das crianças duas mesas de totó e um jogo de arremesso de bolas que fica localizado ao lado da biblioteca. Às vezes é colocada no pátio uma caixa amplificadora tocando músicas para distraí-las.

5.2 AMBIENTES DA PESQUISA

Algumas vezes, dependendo do planejamento da professora da turma ou da pesquisadora, saíamos com as crianças que estavam sendo alfabetizadas para o pátio, a biblioteca ou para uma sala utilizada para guardar alguns materiais e que também foi disponibilizada para atendimento a essas crianças. Fica localizada por trás de um tapume que impede o acesso a algumas dependências que existem na escola e não estão sendo utilizadas. Essa sala é pequena, com uma mesa grande no centro com 15 cadeiras, um quadro branco móvel de um metro e meio de comprimento, um armário utilizado para guardar materiais usados nas festas da escola e um banheiro simples. A sala tem o formato de um funil, iniciando larga e estreitando até a largura do banheiro.

Fotografia 5 – Sala improvisada para atendimento às crianças (2019)

Fonte: Acervo da autora (2019).

A sala de aula do 3º ano é grande, arejada e bem iluminada. Apresenta um formato retangular, com 25 carteiras que geralmente estavam dispostas em grupos de três, independentemente das atividades realizadas, a não ser em dias de provas, quando ficam enfileiradas uma atrás da outra, havendo liberdade para que as crianças sempre escolhessem o lugar onde queriam sentar. Uma mesa e uma cadeira para a professora que ficava à frente da sala e um armário que ficava ao lado da mesa. O quadro branco à frente das crianças e dois murais, um ao lado e outro no fundo, ajudavam a compor o cenário da sala de aula da turma do 3º ano.

Fotografia 6 – Sala de aula (2019)

Fonte: Acervo da autora (2019).

Havíamos decidido que ampliaríamos o grupo, mas o foco continuaria sendo as crianças do turno vespertino, as quais já tínhamos constituído sujeitos da pesquisa. Esses sujeitos participariam no contraturno das aulas que aconteciam de 7h30 min às 10h30 min, duas vezes por semana, com a anuência dos responsáveis. No entanto, ficou inviável dar continuidade ao trabalho porque as crianças do turno vespertino começaram a ficar cada vez mais ausentes. Receando trazer prejuízos à pesquisa, em conversa com as pedagogas da escola, ficou decidido que a pesquisa retornaria ao seu curso normal, assim como iniciou.

O trabalho realizado no turno matutino ficou assim: no dia 26 de agosto, realizamos as reuniões com os pais das crianças dos dois turnos, no dia 28 de agosto iniciamos o atendimento no turno matutino com os sujeitos da pesquisa do contraturno. Como os encontros aconteciam às quartas e quintas-feiras, permanecemos duas semanas nesse turno, totalizando quatro encontros, sendo 5 de setembro o último dia trabalhando com as crianças dos dois turnos. No dia 11 de setembro, retornamos para o turno vespertino e demos continuidade à pesquisa, agora somente com as crianças, desse turno.

Observamos que, em pouco tempo, algumas crianças conseguiram avançar em seu processo de compreensão das relações sons e letras e sons. Isso provavelmente devido às experiências que traziam dos anos passados na escola e aos contextos dialógicos aos quais se envolviam em situações de leitura e produção de textos durante a pesquisa. Ecoando a ideia de Geraldi (1997), reiteramos que os enunciados são produzidos em contextos de interações verbais, sejam eles orais ou escritos e considerá-los, relacionando-os com as experiências vividas pelas crianças ao longo do seu processo de escolarização. Tal perspectiva contribuiu para que algumas crianças logo mostrassem alguns avanços. Buscamos, durante as aulas, nos momentos de leitura, promover espaços dialógicos, atentando para os enunciados das crianças, anotando e gravando em áudio ou vídeo, a fim de observarmos o que queriam dizer por meio desses enunciados.

Fotografia 7 – Momento de apresentação dos livros (5 set. 2019)

Fonte: Acervo da autora (2019).

Fotografia 8 – Momento de apresentação dos livros (5 set. 2019)

Fonte: Acervo da autora (2019).

Pesquisadora: *ei... crianças... tenho uma surpresa para vocês...*
Crianças: *oba:::::*
[
Crianças: *é o que... tia?*
Pesquisadora: *estão aqui nessa caixa... e tenho certeza que vocês vão gostar... vocês vão aprender muito com eles... vão poder viajar... sonhar... vão ajudar muito vocês*
[
Crianças: *são livros ((todas já estavam em pé em volta da caixa... empolgadíssimas))*
Pesquisadora: *os livros estão aqui para serem bem usados... no final do ano não podem estar novos assim... certo?... podem escolher os livros para ler sempre que quiserem... eles são nossos enquanto estiverem aqui... temos que*

tomar cuidado com eles... mas vocês podem ler à vontade... eu também vou ler para vocês
[
Ica: *eu nunca vou ler para as pessoas em voz alta... nem adianta... eu nunca vou ler*
Pesquisadora: *por que está dizendo isso?... por que acha que nunca vai ler?*
Ica: *porque eu tenho medo...*
Pesquisadora: *medo de que... gente?...*
[
Ica: *medo de errar... todas as vezes que eu tentei ler do meu jeito... perto dos meus colegas... eles me zoaram*
Pesquisadora: *mas isso pode mudar... você acredita nisso?*
Ica: *eu não acredito... eu não vou conseguir ler porque já tentei muitas vezes*
Pesquisadora: *você vai conseguir... tem que acreditar...*
Ica: *eu só leio para a minha mãe... leio baixinho*

Pesquisadora: *por que... Ica?*
Ica: *eu tenho vergonha... ((pausa)) tenho medo também*
Pesquisadora: *mas isso vai mudar... Ica... pode ter certeza*

Esses sentimentos de medo e vergonha do Ica não o impediram de demonstrar empolgação com os livros, depois de um tempo. As crianças foram manuseando os livros de maneira aleatória a fim de observarmos os que mais lhes interessariam. Enquanto escolhiam os livros, compartilhavam ideias, faziam indicações, mostravam as figuras umas para as outras. Até mesmo as que ainda não sabiam ler. Menos o Ben. Ele não parecia animado, o que despertou-nos o interesse de observá-lo mais atentamente. Ele pegou um livro, foi virando as páginas devagar, parecendo estar tentando ler com os olhos. Pouco depois, demonstrando irritação, jogou o livro sobre a mesa, voltou à sua carteira, pegou um papel e continuou um desenho que estava inacabado. A pesquisadora se aproximou e conversou com ele:

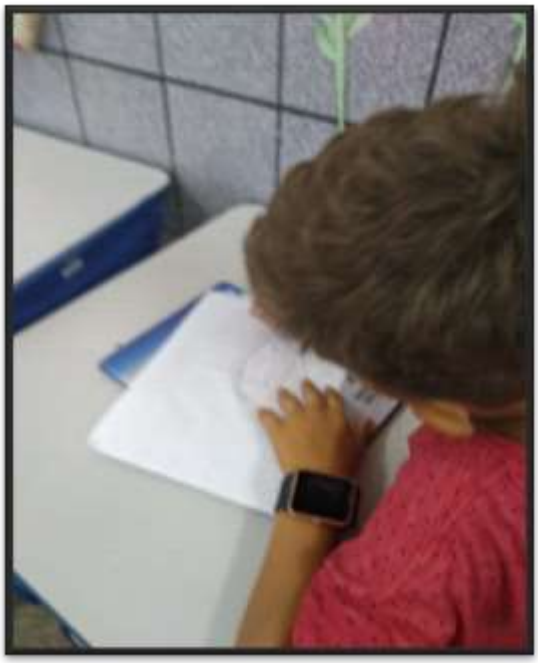
Pesquisadora: *ei... Ben... não vai escolher um livro... não?... por que você veio sentar?... olhe os seus colegas... eles estão se divertindo com os livros... e você?... não gostou da surpresa?*
Ben ((com lágrimas nos olhos)): *não... sei ler não... tia*
Pesquisadora: *eu entendo... Ben...mas olhe os seus colegas... nem todo mundo consegue ler sozinho... mas estão lá... perto dos livros... tentando ler as letras... lendo as imagens... aprendem a ler assim... lendo... vão aprender mais fácil*
Bem ((muito triste)): *não quero aprender... não... tia*
Pesquisadora: *por que não quer aprender?... não acha importante?*
Ben: *((sacudindo os ombros e continuando a desenhar não respondeu))*
Pesquisadora: *o que você está fazendo?*
Ben: *((olhando para a pesquisadora)) desenhando*
Pesquisadora: *deixa eu ver... que lindo... você gosta de desenhar?*
Ben: *((sorrindo)) gosto*
Pesquisadora: *e você gosta de desenhar o que?*
Ben *((sorriso mais largo):) qualquer coisa... eu desenho tudo*

> ***Pesquisadora:*** *nossa... que bom... quer ser desenhista profissional quando crescer?*
> ***Ben*** *((sorrindo)): quero*
> ***Pesquisadora:*** *então... precisa aprender a ler para isso... dá para ganhar um bom dinheiro sendo desenhista... sabia?*
> ***Ben*** *((voltando a desenhar em tom de irritação)) já falei que não gosto de ler... não quero... não quero... não vou e pronto*

Fotografia 9 – Ben desenhando (5 set. 2019)

Fonte: Acervo da autora (2019).

Fotografia 10 – Ben desenhando (5 set. 2019)



Fonte: Acervo da autora (2019).

Nesse momento, ele fechou as janelas para o diálogo. Ben estava com 11 anos, estava repetindo o 3º ano pela terceira vez e havia chegado até ali sem ao menos reconhecer todas as letras do alfabeto. Havia passado pelos anos iniciais e não estava alfabetizado apesar de, ao falar, articular bem as palavras e produzir textos orais com facilidade. Sem falar na habilidade de desenhar que ele tinha e que nos despertou alguns questionamentos: Por que Ben não conseguiu alfabetizar-se? Onde estava o erro? De quem era a culpa?

Existem milhares de “Ben” em nossas escolas. Crianças que são culpabilizadas por não aceitarem práticas que, na maioria das vezes, não lhes despertam nenhum interesse por serem cansativas e maçantes. Essas crianças provavelmente desenvolvem estratégias para recusar-se a aprender sobre a língua somente como um sistema de normas, fragmentada, distante de sua realidade. De acordo com Geraldi (1997), os alunos seguem a salmodiar de maneira monótona e cansativa,

enunciados que não percebem; seguem a repetir passivamente juízos alheios; sendo educado na prática incessante de copiar, conservar e combinar palavras desprovidas de sentido e desconhecimento da sua origem. Gerando “[...] total indiferença aos seus fundamentos reais, o cidadão encarna em si uma segunda natureza, assinalada por hábitos de impostura, de cegueira, de superficialidade [...]” (GERALDI, 1997, p. 120).

Em direção semelhante, Smolka (2003) afirma que a escola tem se ocupado em ensinar as crianças a escrever, mas não a dizer; tem ensinado a repetir palavras e frases pela escritura, sem contudo considerar o que pensam, o que escrevem o que dizem, o que escrevem como dizem para assim desarvorar as diferenças; a escola tem se ocupado em ensinar às crianças a ler sílabas, palavras e textos, sem se importar com a produção de sentidos, deixando de lado aqueles que não conseguem aprender o que ela ensina e culpando-os pela incapacidade de entendimento e de compreensão.

No decorrer da pesquisa, ao ouvirmos enunciações similares às de Ben, sentíamo-nos provocadas a pensar em práticas educativas nas quais essas crianças pudessem participar ativamente do seu processo de apropriação das relações sons e letras e letras e sons, por meio dos diálogos traçados com a turma a cada encontro, para interagirem com os textos em momentos de leitura e, a partir desses diálogos, produzirem os seus próprios textos.

5.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Neste tópico, buscaremos discorrer sobre o contexto em que estão inseridos os sujeitos da pesquisa considerando as características expressas nos aspectos sociais, econômicos, culturais etários e de gênero, submetendo-os à análise, bem como os seus interesses, seus gostos, suas experiências, buscando relacionar esses aspectos com o seu processo de desenvolvimento e participação na pesquisa. Esses dados foram obtidos por meio de um formulário enviado às famílias, com um questionário para ser preenchido por elas (APÊNDICE F) e por meio de dois formulários preenchidos pelas crianças (APÊNDICE E e APÊNDICE G).

Entendemos que as crianças são seres dialógicos e sociais em constante constituição por meio das interações vivenciadas ao longo da sua vida. Assim, para investigá-las, segundo Soares (2006), devemos nos organizar de forma a permitir que elas tenham oportunidade de serem atores do processo de investigação, aspecto que depende muito mais da organização das estratégias de investigação que é realizada pelo pesquisador do que das próprias crianças.

Ainda de acordo com Soares (2006), a partir dos processos histórico-sociais e das relevantes contribuições das diversas áreas de conhecimento, as crianças são vistas como sujeitos concretos que integram uma construção social que vai se transformando com o passar do tempo, variando entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade. No entanto, isso nem sempre foi assim.

Ao desenvolvermos uma investigação com as crianças, pretendíamos, de alguma forma, resgatar a voz e a ação das crianças, as quais, segundo Soares (2006, p. 26), "[...] tinham ficado invisíveis nas investigações que sobre elas tinham vindo a ser desenvolvidas ao longo de todo século XX [...]". Delgado e Müller (2005) afirmam que geralmente as pesquisas apresentam análises indiretas sobre as infâncias. Pesquisam sobre os diversos aspectos escolares, contudo, segundo as autoras, as crianças têm sido pouco observadas como os principais atores da sua socialização. Pontuam também que, quando envolvemos as crianças em nossas pesquisas, podemos salvá-las do silêncio e da exclusão em que as mantiveram os trabalhos mais tradicionais.

A participação ativa das crianças nas pesquisas e estudos sobre temas que lhes dizem respeito, de acordo com Tomás e Fernandes (2011), constituem-se em intensos e complexos desafios para os pesquisadores. As autoras subdividem esses desafios em dois planos:

> [...] o teórico no qual se afirma a participação das crianças enquanto princípio para a consolidação da sua imagem enquanto sujeito ativo de direitos, atores sociais com espaço na sociedade, e o metodológico, que prima pela ultrapassagem do legado epistemológico do déficit da racionalidade e competência das crianças, considerando-as enquanto objeto de investigação autônomo e independente, enquanto sujeito de um processo de pesquisa, onde a sua voz e ação social são suscetíveis de serem analisadas a partir dela mesma [...].

Entretanto, esses desafios podem ser superados por meio do diálogo, considerando a importância do âmbito coletivo no qual “[...] as crianças negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e seus pares, negando o conceito de criança como receptáculo passivo das doutrinas dos adultos [...]” (POTKUL, 2019, p. 85).

O diálogo é combate e jogo, afirma Brait (2005, p. 319):

> [...] jogo entre opiniões em confronto entre duas ou mais consciências, jogo que convida o público a participar do debate. Entrar na corrente do diálogo é renunciar à fala monológica, que seduz o outro de modo autoritário e impede a manifestação do diálogo [...].

Reconhecer que as crianças são sujeitos de direitos e que aprender a leitura e a escrita de maneira que lhes sejam dadas possibilidades de produzir sentidos, constitui-se fator importante, um direito básico que precisa ser respeitado. Ao longo dos anos, temos visto práticas de alfabetização que por vezes desconsideram esse direito, deixando marcas indeléveis nas crianças. Esse fenômeno ocorreu com os sujeitos da pesquisa. Crianças com idades entre nove e onze anos que iniciaram o ensino fundamental com seis anos, passaram anos a fio na escola sem aprender sequer todas as letras do alfabeto. O que pode ter acontecido nesse percurso?

Vale ressaltar que não é nossa pretensão responder a esse e outros questionamentos que permeiam o complexo universo da alfabetização. No entanto, ao longo do processo de pesquisa, fomos observando alguns elementos que poderão contribuir para a discussão e a reflexão sobre questões que envolvem o trabalho com as crianças em seu processo de apropriação da leitura e da escrita.

Um desses elementos provavelmente pode ser o diálogo. Nós, professores alfabetizadores, escutamos pouco (ou quase nada) as crianças. Muitas vezes, não conseguimos ajudá-las por deixar de ouvir e refletir sobre o modo como elas aprendem, sobre como gostariam de aprender e o que está acontecendo por não estarem conseguindo aprender. Entramos em sala de aula com propostas pedagógicas prontas e não permitimos que tomem parte ativa nesse processo, silenciando-as de tal maneira que o aprender torna-se totalmente sem sentido e um fardo difícil de suportar.

Como dito anteriormente, elas aprendem interagindo com o outro e esse processo de interação e aprendizagem tem início desde o seu nascimento. Assim, reconhecendo o papel ativo do outro no processo de comunicação discursiva, corroboramos a ideia de Bakhtin (2011), quando afirma que todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau e pressupõe não só a existência da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes com os quais seu enunciado se inter-relaciona com os enunciados alheios. Assim, a cada abordagem, tentávamos provocar situações dialógicas, em que as crianças eram oportunizadas a se pronunciarem em contextos reais de enunciados concretos.

Percebemos, ao longo da nossa trajetória em salas de alfabetização e também durante a pesquisa, que, quando paramos para ouvir as crianças, para dialogar com elas a fim de tentar compreendê-las, alcançamos possíveis respostas para alguns questionamentos que, por vezes, supúnhamos não haver respostas. Sabemos que essas respostas não podem ser consideradas comuns a todas as classes de alfabetização. São vivências, culturas e conhecimentos diversos que carregam em seu bojo necessidades distintas e que somente poderão ser evidenciadas por meio do diálogo.

Nessa direção, adotamos a perspectiva bakhtiniana por considerarmos que esta traz inúmeras possibilidades de analisarmos o desenvolvimento dos sujeitos a partir das interlocuções que se darão ao longo dos estudos nos *temposespaços* da escola e por acreditarmos que a maneira de potencializar o processo investigativo é considerar, assim como Costa e Perovano (2019), esse movimento de interlocuções como um lugar de encontros, um espaço de diálogos e trocas, em que serão respeitadas as vivências, as práticas, os contextos e as histórias das crianças.

Desse modo, ao analisarmos os dados produzidos, contaremos com a participação de 23 crianças, que foram devidamente autorizadas por seus responsáveis por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B). Entregamos os formulários para toda a turma no início da pesquisa, o que viabilizou o estudo com toda a turma, dando uma atenção especial às 14 crianças que estavam defasadas em seu processo de alfabetização, algumas apresentando o grave problema de distorção idade/série. Ressaltamos que nem todos entregaram os formulários preenchidos, fato que não trouxe nenhum prejuízo à pesquisa.

Na caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto ao sexo, das 23 crianças participantes, 11 (47,83%) pertencem ao sexo feminino e 12 (52,17%), ao sexo masculino, com idade entre 9 e 10 anos (34,78%), entre 10 e 11 anos (43,48%). O cálculo percentual foi feito com base em vinte sujeitos, porque cinco crianças não devolveram os questionários enviados para suas casas. Na distorção idade/ano, havia 14 crianças que estavam repetindo o 3º ano e apenas duas crianças que não frequentaram a Educação Infantil, como consta na Tabela 5 do APÊNDICE J.

Quanto ao local de moradia, 15 crianças (65,22%) declararam morar em bairros próximos da escola e apenas 5 crianças (21,74%) declararam morar no mesmo bairro onde fica situada a escola; 3 crianças (13,4%) não declararam. Em relação à caracterização do núcleo familiar das crianças, a pesquisa indicou que 10 crianças (50%) moram com seus pais e irmãos, 8 crianças (40%) moram com apenas um dos pais e com irmãos, duas crianças apenas (10%) vivem com parentes ou outras pessoas. A maioria, nove crianças, não tem irmãos (39,13%) e apenas 3 crianças (13,04%) têm cinco ou mais irmãos. Comparando esses dados com os dados produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pudemos constatar que as informações obtidas apresentaram uma pequena diferença em relação ao IBGE, pois, segundo o instituto, em 2014, 87,8% das crianças e adolescentes de 0 a 14 anos de idade residiam com um dos seus pais e irmãos, enquanto 11, 8% das crianças e adolescentes residiam com parentes ou outras pessoas (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2015).

Por meio de gráfico, o IBGE mostra que a taxa de fecundidade por mulher no Brasil sofreu um decréscimo considerável entre os anos 2000 e 2015, denotando que a estrutura das famílias no Brasil tem se modificado ao longo dos anos. As novas posições que as mulheres ocupam na sociedade como a principal mantenedora do orçamento familiar, o maior grau de instrução das mulheres e as novas configurações familiares causadas por separações ou produções independentes podem ser algumas das causas da diminuição desses índices, segundo o IBGE.

Quanto à ocupação, o cálculo percentual foi feito com base nos 17 formulários entregues pelos sujeitos e mostraram a variedade das funções dos pais. Autônomos (11,76%), vendedores (11,76%) e motoboys (17,65%) foram as ocupações que se destacaram. Houve respostas quanto à ocupação dos pais: um vigilante, um auxiliar

de manutenção, um técnico de informática, um vistoriador, um porteiro e um pedreiro. Cada uma dessas profissões apresentou o índice de 5,88% cada um; 23,53% não informaram a função.

Quanto à caracterização das profissões das mães dos sujeitos, das dezoito que participaram da pesquisa, sete delas (38,89%) declararam-se do lar e três (16,67%), técnicas de enfermagem. Ainda apresentaram-se como trabalhadoras de serviços: uma diarista e uma ajudante de cozinha, 5,56% cada uma; uma vendedora, duas autônomas (uma manicure e uma costureira) e uma secretária, também 5,56% cada uma.

Entre os dezessete participantes, obtivemos os seguintes índices em relação aos níveis de escolarização dos pais: quatro pais (23,53%) declararam ter o ensino fundamental incompleto e sete (41,18%) declararam ter o ensino médio completo; um (5,88%) declarou ter o ensino médio incompleto, quatro (23,53%) não estudaram e quatro (24,53%) não informaram. O que atraiu a nossa atenção nesses índices foi o fato de nenhum pai ter cursado o ensino superior.

Com relação ao níveis de escolarização das mães, obtivemos os seguintes índices: quatro mães (23,53%) declararam ter cursado o ensino fundamental incompleto; nove mães (52,94%), o ensino médio completo; duas (11,76%) declararam não ter estudado e duas (11,76%) não informaram o grau de instrução. Assim como os pais, nenhuma mãe cursou o ensino superior. Observamos que os dados das mulheres, quanto ao grau de instrução, teve um aumento de 11, 76% em relação aos dos homens e provavelmente isso se dá devido às mudanças econômicas e sociais e consequentemente a inserção da mulher no mercado de trabalho.

Quanto à caracterização da renda familiar dos sujeitos envolvidos em nossa pesquisa, obtivemos os seguintes índices: três (17,65%) declararam receber até um salário mínimo; de um a três salários mínimos, duas declarações (11,76%); de dois a três salários mínimos, oito (47,06%); de três a quatro salários mínimos, três (17,65%); nenhuma família declarou receber acima de quatro salários e quatro famílias (23,53%) não informaram. Ressaltamos que esses números são referentes a 2019, ano em que ocorreu o levantamento desses dados para compor a pesquisa.

Aqui encerramos a apresentação dos dados que caracterizam o perfil socioeconômico dos sujeitos em estudo na tabela 18. Doravante relataremos os costumes cotidianos, a relação desses sujeitos com a escola, suas preferências e a prática da leitura e da escrita no ambiente familiar.

Na Tabela 18 (APÊNDICE J), realizamos a distribuição das crianças conforme as atividades mais comuns que realizam em casa, obtendo os seguintes índices: 46,67% declararam que brincar é a atividade mais frequente; 26,67% declararam que assistir a programas de televisão é a atividade mais comum realizada pelas crianças. Jogar bola e jogar no celular apresentaram o mesmo índice, 13,33%. Atividades como estudar, ajudar na organização da casa, fazer continhas, navegar na internet, arrumar o quarto, pintar, andar de bicicleta, mexer no computador e escrever apareceram como atividades menos frequentes. Ir ao parque, brincar com os colegas, conversar com os amigos visitar os avós, andar de bicicleta, ir à igreja, ir à praia e jogar bola são atividades que as crianças costumam realizar fora do ambiente familiar, segundo relato dos pais.

A diversão preferida pelas crianças apontadas por elas encontra-se na Tabela 20 (APÊNDICE J): a maioria das crianças prefere jogar futebol, seguida por brincar de pique-esconde, pique-pega, brincar na rua, pular corda, ir à praia, ir ao parque, brincar de boneca, jogar videogame, ir à piscina, fazer continhas de matemática, brincar de correr, andar a cavalo. Notamos que muitas das atividades relatadas pelos pais não coincidem com as relatadas pelas crianças. Quanto aos programas de televisão favoritos, foram citados: *Os Thundermans*, *Pokemon*, *Tom e Jerry*, *Chaves* e filmes; *As aventuras de Poliana*, novela (Cúmplices de um resgate), Netflix, programa de notícias (jornal). Declararam que ouvem as rádios Tropical Jovem Mix, Litoral e o estilo de músicas preferidos são *funk* e música eletrônica.

Aquelas que declararam gostar da escola apresentaram os seguintes motivos: cinco crianças (29,41%) gostam porque a escola é legal; três crianças (17,65%) disseram que gostam da escola porque a professora é legal; porque a escola tem dois andares, a escola tem um bom ensinamento, tem refeitório, tem totó e por causa do recreio foram os outros motivos com 5,88% cada um. Quatro crianças declararam não gostar da escola e apresentaram os seguintes motivos: duas, porque os colegas

implicam; uma, porque no recreio os outros empurram e uma declarou não gostar de estudar.

A Tabela 26 (APÊNDICE J) apresenta a distribuição das crianças segundo as atividades preferidas na escola. A Tabela 27 (APÊNDICE J) mostra essa distribuição segundo as atividades que não gostam de fazer na escola. Observamos que, tanto em uma tabela como na outra, as crianças citam as áreas de conhecimento na maioria das declarações. Podemos inferir com esses dados que provavelmente ainda há uma tendência de embasar o processo de escolarização especialmente nos conteúdos programados, concentrando-se somente nos aspectos cognitivos das crianças.

As Tabelas de 28 a 33 (APÊNDICE J) apontam declarações das crianças e de suas famílias quanto às experiências em relação à leitura. O gosto pela leitura, os materiais preferidos, a observação dos pais quanto aos materiais que as crianças utilizam para leitura no ambiente familiar e os hábitos de leitura nesse ambiente serão aqui analisados.

Os dados que aparecem nas tabelas supracitadas mostram que 12 crianças (70,59%) gostam de ler e cinco (29,41%) declararam não gostar. Não houve nenhuma declaração de gostar mais ou menos de ler. Mesmo as cinco crianças que declararam não gostar de ler apontaram suas preferências pela leitura. Os livros de histórias aparecem com 35% entre os materiais preferidos. Poesia, carta, rima, história em quadrinhos, história de anime e livros de contos de fadas aparecem com o índice de 5,88% cada um, ou seja, uma criança declarou a preferência por esses materiais. Os pais declararam que os materiais que utilizados pelas crianças para a leitura no ambiente familiar são livros de literatura infantil (84,62%); gibis, revistas e jornais (23,08%) e livros evangélicos, Bíblia (7,69%). Os dados apontam que as mães (23,53%) são as pessoas da família que mais leem para as crianças, seguidas pelos pais (17,65%) e os tios com 5,88%; 52,94% dos familiares não leem para elas, totalizando cinco crianças.

Os livros de histórias aparecem com o índice de 29,41% dos materiais que os familiares usam quando leem para as crianças. Dever de casa, textos variados e

outras literaturas que pode ser incluídas nos livros de histórias aparecem com 5,88% cada um.

Quanto à periodicidade de leituras, 17,65% declararam que essa leitura acontece na hora de dormir. Uma declaração: “quando eu peço”; uma: “sempre”; uma: “de manhã cedo”; uma: “quando eu chego da escola” e uma não informou. Cada uma delas aparece com o índice de 5,88%.

Quanto ao gosto pela escrita, treze crianças (76,%) declararam gostar de escrever; seis crianças (35,29%) disseram que não gostam e uma (5,88%) declarou que gosta mais ou menos. Quanto à declaração de quando fazem uso da escrita, 23,53% disseram que quando precisam escrever; 17,65%, que escrevem em casa quando fazem o dever de casa e 70,59% declararam escrever somente na escola; 5% não souberam declarar. A partir dessas declarações e em conversa com as crianças, observamos e inferimos que a escrita da qual as crianças estavam falando é a escrita escolarizada, muitas vezes proposta como atividade somente para cumprir uma tarefa, sem relação com as necessidades reais de enunciação das crianças por meio da produção de textos.

Observamos, a partir dos dados contidos na Tabela 38 (APÊNDICE J), que a mãe é a pessoa que mais auxilia as crianças nas tarefas de casa, aparecendo com o índice de 47,62%. Os pais aparecem com o índice de 19,05%. Irmãos/irmãs, tios/tias aparecem com o índice de 4,78% cada um. Algumas crianças (23,81%) declararam que ninguém as auxilia nas tarefas de casa.

Quanto à distribuição das crianças de acordo com o grau de autonomia (Tabela 39, APÊNDICE J) quando necessita usar a escrita em casa, os pais declararam que “geralmente escreve sozinha” (7,59%); “às vezes solicita ajuda de outra pessoa” (61,54%); “sempre solicita ajuda de outra pessoa” (30,77%). Nenhum sujeito declarou que não faz uso da escrita. Assim como as crianças, quando os pais responderam a essa questão, também estavam pensando na escrita orientada pela escola.

Quanto à distribuição das crianças de acordo com a importância da leitura e da escrita, 100% delas declararam ser importante aprender a ler e escrever. Quanto às

razões que elas deram para essa importância, doze crianças (60%) demonstraram sua preocupação com o futuro; duas crianças (11,76%) demonstraram sua preocupação com o uso da linguagem escrita no contexto escolar, especialmente na realização das tarefas escolares; três crianças (17,65%) referiram-se ao uso cotidiano da escrita e da leitura; 23,53% não declararam a razão.

Notamos a preocupação de algumas crianças quanto ao futuro, relacionada aos aspectos profissionais e econômicos. No entanto, a maioria dos relatos sobre a importância de aprender a ler e escrever tem a ver com o contexto escolar das crianças e o acesso ao mercado de trabalho, conforme podemos observar a seguir:

> *— Ficar com a letra bonita (Nicolly).*
> *— Para sermos inteligentes (Blue).*
> *— Se a gente não aprender a ler e escrever, não teremos uma profissão no futuro (Black).*
> *— Porque ler e escrever é fundamental, porque quase todos os trabalhos precisam de leitura e escrita (IA).*
> *— Para aprender a ler e escrever na escola (Lucca).*
> *— Porque assim eu aprendo mais na escola (Lu).*
> *— Se a gente não aprender a ler e escrever, a gente fica burro (Lukinhas).*
> *—Porque depois que passar de ano vai sofrer no 5º ano (Aline).*

Quanto à distribuição das crianças conforme as razões atribuídas pelos pais para a importância do ler e do escrever, ao contrário das crianças, a maioria das declarações estão relacionadas ao futuro. Sobre a projeção para o futuro e o crescimento profissional, 52,94%; importante para o desenvolvimento da crianças, 29,41%, 35,29% não informaram. Vejamos algumas dessas declarações sobre a importância de seu filho/a aprender a ler e escrever:

> *— [...] para que ele possa ter um melhor desempenho futuramente (Lucca).*
> *— [...] pois lá na frente vai ser muito importante para ela (Isa).*
> *— [...] para passar de ano e ir para a faculdade (Aline).*
> *— [...] para ela saber se guiar e ter conhecimento de tudo, para ter boas escolhas (Blue).*
> *— [...] creio que assim estarão aptos ao grande futuro que lhes espera (Rei Davi).*
> *—[...] para crescimento e independência própria (Letícia).*
> *—[...] a leitura e a escrita são importantes para o seu futuro (Hemi).*

Percebemos que os pais consideram a importância da aprendizagem da leitura e da escrita no fato de que as crianças, no futuro, poderão realizar trabalhos com maior prestígio social, ou seja, “[...] aprender a ler e a escrever representa para esses sujeitos a possibilidade de mudanças na condição social, econômica e cultural dos

seus filhos” (GONTIJO, 2002). O objetivo é formar pessoas para o mercado de trabalho. Infelizmente parece que essa ideia não se limita às políticas públicas de educação. No entanto, as crianças, como seres integrais, apresentam outros aspectos que precisam ser pensados e trabalhados para que se formem cidadãos capazes de intervir em sua realidade para transformá-la.

Percebemos, analisando a Tabela 44 (APÊNDICE J), que a maioria dos pais não tem uma opinião formada sobre a melhor fase para as crianças aprenderem a ler e a escrever. Seis (50%) não informaram; dois (16,67%) declararam que a melhor fase para aprender a ler e escrever é no 2º ano e os demais ficaram entre a Educação Infantil e o 3º ano com 8,33% cada uma.

De acordo com a Tabela 45 (APÊNDICE J), quanto à existência de algum problema de saúde, 77,78,24% declararam que os/as filhos/as não têm nenhum problema de saúde; que os/as filhos/as apresentam algum problema, 11,11% e 11,11% não informaram.

Finalmente, ressaltamos que os dados obtidos por meio dos apêndices relacionados ao contexto em que estavam inseridos os sujeitos, considerando as características expressas nos aspectos sociais, econômicos, culturais, etários e de gênero, contribuíram para que compreendêssemos, de certo modo, o envolvimento e a participação das crianças na pesquisa. Buscamos valorizá-las, reconhecendo-as como protagonistas nesse processo.

5.4 A PROFESSORA DA TURMA

A Professora “Sol de Primavera” declarou, em entrevista (APÊNDICE H), que tem mais de quarenta anos, trabalha em duas escolas (em 2019, ano de realização da pesquisa), a saber, em uma unidade de Educação Infantil como pedagoga e como professora na unidade de ensino onde se realizou a pesquisa. Atua há mais de 15 anos na educação, sempre em regime de contrato.

Declarou também que é licenciada em Pedagogia (licenciatura plena), com especialização em Alfabetização (com carga horária de mais 360 horas), tendo participado também de toda as edições do PNAIC (2013-2018). Não declarou onde

adquiriu sua experiência profissional, porém informou, por meio de conversa, que atualmente (2019) atua como pedagoga na Educação Infantil e na docência em nível fundamental (1º ao 5º anos).

Declarou que sua leitura mais comum é a leitura de jornais e que a produção de textos é prioridade em sua sala de aula em todas as disciplinas e em todos os anos de escolarização das crianças. Sobre as atividade culturais mais frequentes (item14), o referencial teórico em que se apoia para efetivar o trabalho com a linguagem escrita na sala de aula (item 17) e os materiais teórico-práticos que consulta para orientar o seu trabalho (item 18), a professora nada declarou.

Em dado momento da pesquisa, diante da pergunta “o que era alfabetização para ela”, a professora respondeu: “alfabetizar é abrir as janelas das crianças para a vida; é ensinar a partir dos conhecimentos com os quais as crianças chegam à escola, valorizando suas vivências e suas experiências”.

6 PROCESSO DE INSERÇÃO EM CAMPO

Os eventos e as situações que serão apresentados e discutidos nesta seção têm como objetivos apontar como ocorreu a nossa inserção no campo de pesquisa e possibilitar a problematização e a reflexão acerca do processo de apropriação das relações sons e letras e letras e sons em uma perspectiva discursiva. Por vezes, ao pensarmos no tema da alfabetização, diante do cenário em que ela se apresenta atualmente, temos a impressão de que voltamos à estaca zero, que vamos começar tudo novamente. No entanto, os caminhos percorridos até o momento, os longos anos de experiência, o trabalho com formação de professores alfabetizadores e as experiências vividas no campo de pesquisa nos dão a plena certeza de que o movimento discursivo pode ser intensificado nas salas de alfabetização e as reflexões realizadas a partir das discussões acerca do assunto podem contribuir muito para esse processo. Essa é a esperança que nos move e dá sentido aos estudos realizados até aqui que estão longe de esgotarem-se. Concordamos com Nogueira (2017, p. 80), quando diz que a possibilidade de

> [...] instaurar práticas de linguagem oral e escrita em salas de alfabetização depende, sobremaneira, daquilo que é produzido e prevalece nas relações de ensino em cada contexto. As relações de ensino são cotidianas e dialeticamente constituídas nas condições históricas concretas, nos modos de participação e interação de alunos e professores, atravessados pelas concepções e observações dos professores [...].

Nogueira (2017) afirma ainda que a complexidade e a riqueza do trabalho do professor alfabetizador consistem na possibilidade de construir suas propostas de ensino, observando e acompanhando as crianças a fim de conhecê-las. O professor deve estar sempre atento ao seu processo de desenvolvimento, planejando formas de intervenção que possibilitarão tanto a aprendizagem das crianças, como o exercício da criticidade e criatividade, pois é nesse processo de reflexão, ao organizar e sistematizar a atividade educativa a fim de realizar constantes ajustes em seu trabalho de ensino, que um professor passa da condição de reprodutor de práticas alheias e mecânicas para autor da sua própria prática e do seu próprio trabalho, exercendo também sua autonomia e desenvolvendo sua criatividade.

Desse modo, diante da necessidade de promover a alfabetização das crianças da turma do 3º ano — os sujeitos da pesquisa —, pensamos em refletir sobre o

desenvolvimento de práticas que, sempre que possível, privilegiassem momentos de interlocução, procurando realizar um trabalho em que elas pudessem expor para os outros e para si mesmas o que pensavam, o que sentiam, com o que concordavam ou de que discordavam etc., ou seja, um trabalho que considerasse que a alfabetização não envolve apenas os processos de compreensão das relações fonemas e grafemas, mas também um processo de produção de sentidos (GONTIJO, 2008), para que, a partir desses diálogos, pudéssemos elaborar as intervenções mais adequadas às necessidades das crianças.

Tomamos por exemplo, o diálogo com o Santos no primeiro contato com a turma no ato da apresentação da pesquisadora:

> ***Pesquisadora:*** *[...] quem de vocês gostaria de aprender a ler e escrever bem?...*
> ***Santos:*** *aprender a ler não aprendi... mas eu já sei escrever*
> ***Pesquisadora:*** *é mesmo... Santos?... que bom... e o que você sabe escrever?*
> ***Santos:*** *tudo... tia... qualquer coisa*
> ***Pesquisadora:*** *então fala para mim... o que já sabe escrever?*
> ***Santos:****((mostrando-se satisfeito)) eu já sei escrever tudo... tia... tudo mesmo... é só você passar aí no quadro que você vai ver... o que você passar aí... eu escrevo*
> (DIÁRIO DE CAMPO – 12/08/2019)

A escrita, conforme Massini-Cagliari e Cagliari (2001), é a representação da linguagem oral, tendo por objetivo a leitura. No entanto, essa nos parece uma definição, de certo modo, simplista. Geraldi (2015) amplia a discussão quando afirma que escrever não é somente um processo simples de transcrever a fala para a escrita, pois esse ato difere da fala em muitos aspectos. Segundo o autor, escrever é conscientizar-se da própria fala, prestando atenção aos recursos linguísticos no ato da elaboração do texto, em que, quando se fala ou se escreve, há sempre um interlocutor (GERALDI, 2014). Inferimos, a partir da enunciação de Santos, que os anos passados na escola fundamentaram a ideia de que escrever é a mesma coisa que copiar.

Assim, o que ele demonstrava saber, naquele momento, era copiar do quadro, o que era entendido por ele como uma ação de escrever. Nossa aposta é que isso acontece porque não ocorria na sala de aula uma efetiva prática de leitura e produção de textos, na qual se escuta e se procura compreender o dizer do outro por meio da leitura, como também se enuncia (diz ao outro) por meio da produção de textos. Assim, alguns conhecimentos básicos que auxiliariam Santos em seu

processo de compreensão, apropriação e desenvolvimento da escrita eram ignorados pela escola. Tomar ciência desse fato no primeiro contato foi imprescindível para que os contatos seguintes com ele e com a turma fossem carregados de intencionalidade, sobretudo no estabelecimento do diálogo com as crianças sobre as funções, os usos e principalmente o caráter discursivo da linguagem escrita.

Apesar de estarem no terceiro ano do Ensino Fundamental, havia a necessidade de trabalharmos conhecimentos fundamentais para que as crianças avançassem em seu processo de alfabetização. Assim, de antemão, decidimos planejar uma atividade sobre a história da escrita, evento que ocorreu na biblioteca da escola, e constatamos que não só o Santos como também as outras crianças do grupo desconheciam esse e outros conhecimentos tão necessários à alfabetização e que pareciam ter sido suprimidos ao longo do processo de alfabetização.

O trabalho educativo com os conhecimentos do sistema de escrita da língua portuguesa, entre os quais a história da escrita, é fundamental para que um sujeito se aproprie desses conhecimentos, podendo ser ensinado já no início do 1º ano do Ensino Fundamental. Segundo Gontijo e Schwartz (2009), podemos iniciar o trabalho com conhecimentos do sistema de escrita da língua portuguesa contando a história da escrita. Pretendíamos que as crianças pudessem vivenciar algumas situações que as ajudariam a entender que podem ler muitos textos ou construir sentidos sobre os textos escritos, mesmo antes da efetiva apropriação dos conhecimentos referentes à modalidade escrita que usamos em nossa sociedade. Para iniciar a conversa sobre essa questão, realizamos a leitura do livro de Ruth Rocha intitulado *O livro da escrita* (Figura 1). Nossa intenção inicial, naquele momento, era instaurar um diálogo com as crianças sobre a historicidade da escrita, destacando o uso de desenhos, a presença de escritas pictográficas e ideográficas na atualidade, convivendo com a escrita alfabética e principalmente discutir as funções da escrita: registro, comunicação e regulação de comportamento.

Antes da leitura, iniciamos um diálogo com a intenção de provocarmos as crianças à produção de textos. A seguir, trecho do diálogo com as crianças:

Pesquisadora: *crianças... vamos pensar um pouquinho sobre a nossa escrita?... quem de vocês gosta de escrever?...*
Crianças: *((levantando a mão)) eu::::*
Pesquisadora: *ah...e o que gostam de escrever?... quando escrevem?*
Santos: *eu gosto de escrever tudo... eu escrevo tudo o que a tia passa no quadro*
Pesquisadora: *Santos...deixa eu te falar uma coisa... isso não é escrever... isso é copiar... então... o que é escrever?... vamos pensar um pouquinho sobre isso*
Alice: *escrever é quando você quer alguma coisa... aí você escreve... para ter... sai da cabeça*
Pesquisadora: *gente... olha o que a Alice está falando... prestem atenção... ela disse que quando a gente quer alguma coisa... a gente escreve para conseguir aquela coisa... quem concorda?*
Crianças: *((levantando as mãos)) eu::::::::*
Pesquisadora: *mas é só quando a gente quer alguma coisa?*
Alice: *isso também... não é... tia?... a gente escreve um monte de coisas*
Lucca: *é mesmo...notícias...*
Pesquisadora: *isso... a gente escreve sempre que que tem necessidade... para não esquecer... para dar um recado... fazer um convite...*
Ica: *carta para a namorada ((risos))...*
Pesquisadora: *isso mesmo... então vocês concordam que aprender a escrever é muito importante em nossa sociedade?... e... como a gente escreve?... o que a gente usa para escrever?*
Crianças ((em uníssono)): *as letras:::*
Pesquisadora*: isso mesmo... escrevemos com as letras do alfabeto... mas... como tudo começou?... será que só podemos usar letras para escrever ou existe outras formas de passarmos uma mensagem?... será que os homens sempre escreveram com essas letras que conhecemos hoje?... a história que vou ler para vocês vai falar um pouco sobre isso*...

Feitas essas considerações iniciais com as crianças, iniciamos a leitura do livro.

Figura 1 – Capa do livro sobre a história da escrita

Fonte: Acervo da autora (2019).

O livro conta a história da escrita iniciando com as pinturas de touros, bisões, renas e cavalos que o homem fazia no interior das cavernas, passando pela escrita pictográfica e as mudanças que ocorreram até chegar aos símbolos que hoje conhecemos. Realizamos a leitura do livro em dois momentos (antes e após o recreio), iniciando com a exploração da capa, realizando pequenas paradas para chamar a atenção para alguns detalhes considerados mais relevantes. Enquanto as crianças estavam atentas, prosseguimos com a leitura. Após a leitura, travamos o seguinte diálogo

> ***Pesquisadora:*** *e aí?... gostaram da história?... como o homem fazia os seus registros antes das letras surgirem?*
> ***Lukinhas:*** *((levantando a mão)) eu sei... eu sei... ele desenhava*
> ***Pesquisadora:*** *então... essa escrita tem nome... escrita pictográfica... como puderam perceber... não existe somente uma maneira de passarmos uma mensagem... vamos pensar no caminho de casa até aqui... vocês vêm alguma coisa escrita sem o uso de letras?... já viram?*
> ***Lucca:*** *sim... umas placas*
> ***Alice:*** *é... placas de trânsito*
> ***Pesquisadora:*** *isso... as placas de trânsito são um bom exemplo de mensagens escritas muitas vezes sem o uso das letras do nosso alfabeto... e nós?... quando vamos escrever?... temos que usar só letras para escrever?*
> ***Crianças:*** *não::::*
> ***Alice:*** *acho que usamos as figurinhas também*
> ***Pesquisadora:*** *e todo mundo entende?... aquele que recebe a mensagem?*
> ***Crianças:*** *sim::::*
> ***Pesquisadora:*** *então... crianças... quem gosta de desenhar?... agora vocês vão poder usando desenhos... vão escrever sem usar as letras... vão escolher um colega e vão pensar em algo que gostaria de dizer para ele... ou para ela... vão desenhar o que querem dizer... vamos fazer de conta que estamos vivendo há milhares de anos atrás e as letras ainda não foram inventadas... vocês vão escrever alguma coisa que querem dizer ao colega... vamos pensar... vamos imaginar que ele está longe e temos alguma coisa para falar com ele... vamos escrever... mas sem usar letras... o que podemos escrever?... o que a gente escreve para alguém que está longe da gente?*
> ***Lukinhas:*** *uma carta*
> ***Pesquisadora:*** *uma carta... alguém aqui já viu ou recebeu uma carta?*
> ***Ica:*** *eu escrevi uma cartinha para a minha professora*
> ***Pesquisadora:*** *e alguém já escreveu uma cartinha para a mãe?*
> ***Crianças:*** *eu:::::*
> ***Pesquisadora:*** *então... quando a gente quer falar alguma coisa para alguém que está distante de nós... podemos escrever uma carta... um bilhete... por exemplo... quando eu saí, a minha filha não estava em casa e eu deixei um bilhete na porta da geladeira dizendo que eu ia chegar mais tarde... a gente pode escrever um e-mail também...*
> ***Ica:*** *e pode escrever no zap também, não é... tia*
> ***Pesquisadora:*** *isso... Ica... então... já escolheu para quem você vai escrever?... primeiro desenhando... depois usando letras.*

Essa conversa com as crianças foi importante porque, por meio dela, foi possível desenvolver uma reflexão sobre a história da escrita e suas funções, bem como

ainda identificar algumas ideias que elas tinham em relação à linguagem escrita, entretanto nossa ideia principal era estabelecer um diálogo sobre os signos que utilizamos na linguagem escrita, tendo as letras como destaque, mas sem desconsiderar os diferentes signos ideográficos que utilizamos, como quando usamos a internet, por exemplo, que incorpora uma variedade desses símbolos, com os quais a maioria das crianças estão familiarizadas. É possível observar no cotidiano das crianças que muitas delas, na mais tenra idade, conseguem identificar símbolos ideográficos ou ícones em busca de algum tipo de conteúdo na web, como a busca de vídeos no *YouTube*, pesquisa no Google e outros.

Apesar de considerarmos a importância desse trabalho realizado sobre a história da escrita, reconhecemos que o diálogo antes, durante e após a realização da atividade pode ter sido insuficiente para que as crianças entendessem a proposta e atendessem às condições de produção de textos, fato que detalharemos posteriormente.

7 TRABALHO COM AS RELAÇÕES SONS E LETRAS E LETRAS E SONS: DO TREINAMENTO À BUSCA DE COMPREENSÃO ATIVA E RESPONSIVA PELAS CRIANÇAS

É importante ressaltar que a instituição onde foi realizada a pesquisa atendia somente a turmas do Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano), sendo três turmas de 3º ano — duas no turno matutino e uma no turno vespertino. Nas três turmas, havia crianças oriundas de escolas vizinhas, em sua maioria, sem estarem alfabetizadas, totalizando quase 30 crianças, número que daria para compor uma turma inteira, algumas delas repetindo o 3º ano. No ano de 2019, 617[9] crianças foram reprovadas no 3º ano do Ensino Fundamental (EF) em língua portuguesa (sua língua materna), na rede municipal de ensino de Vila Velha, por não terem aprendido (pelos mais variados motivos) a ler e a escrever. O número de reprovados foi de 1.301 nos anos iniciais (do 1º ao 5º) do EF, nesse mesmo ano.

[9] Número oficial fornecido pela Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha de crianças reprovadas no 3º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental no ano de 2019.

Esses números chamam nossa atenção para o fato de essas crianças terem passado boa parte de suas vidas na escola, sem obterem o sucesso escolar que buscavam. Será que duzentos, quatrocentos, seiscentos, oitocentos e até mil dias letivos não foi tempo suficiente para que essas crianças pudessem alcançar o pleno domínio da leitura e da escrita? Sabemos que estamos diante de um problema estrutural. No entanto, não podemos responder a essa pergunta sem considerar as concepções de linguagem que, segundo Geraldi (2016), têm embasado as práticas de ensino da língua materna.

Quando analisamos o campo da alfabetização no Brasil, observamos que é um fenômeno complexo e multifacetado, envolvendo desde políticas públicas que visem a melhoria da educação no país como melhoria da estrutura física das escolas, valorização do magistério, investimento em cursos de formação continuada de professores até elementos que envolvem a prática educativa como a maneira como o professor concebe a linguagem influencia o modo como esse ensino é realizado, pois a escolha de uma concepção de linguagem traz implicações sobre o planejamento das aulas, interfere na escolha de metodologias e no uso de materiais, como também traz implicações diretas sobre a avaliação. Se pensarmos no processo de *ensinoaprendizagem* das relações sons e letras e sons, por exemplo, observaremos que as concepções de linguagem estruturalistas vão fundamentar práticas mecanicistas e repetitivas. Por outro lado, uma concepção de linguagem discursiva fundamentará práticas de uso da linguagem por meio da leitura e da produção de textos, sobre as quais incidirão as atividades epilinguísticas, nas quais as relações sons e letras e letras e sons são trabalhadas e refletidas por meio do fazer, ou seja, é lendo que se aprende a ler e é escrevendo que se aprende a escrever e/ou produzir textos.

No entanto, é sabido que, às vezes, os educadores não têm muita clareza a respeito dessa escolha, mas isso não anula o fato de determinadas formas de ensinar a língua materna estarem intimamente relacionadas a um modo de compreensão da linguagem, fator que incide diretamente no trabalho educativo e consequentemente na aprendizagem das crianças. Tendo em vista a relevância dessa discussão para o nosso estudo, faremos uma breve explanação sobre as concepções de linguagem, tomando como referência os apontamentos de Travaglia

(1997, p. 21), pois, para ele, “[...] o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino [...]”, o que justifica a importância de entendermos e refletirmos sobre as concepções de linguagem.

Na obra *Gramática e interação*, Travaglia (2016) apresenta três possibilidades distintas de concepções de linguagem: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como lugar de interação. Pretendemos, ao longo da discussão que segue, a partir desse apontamento de Travaglia e outros autores, compreender cada uma delas com o propósito de relacioná-las ao nosso estudo.

Sobre a linguagem como expressão do pensamento, o autor afirma que, para essa concepção, as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A linguagem é uma atividade monológica e individualista, pois não considera fatores externos à enunciação, como o contexto e interlocutores (TRAVAGLIA, 1997). Para essa perspectiva, a expressão se constrói no

> [...] interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, consequentemente, da linguagem [...] (TRAVAGLIA, 1997, p.21).

Voltando o olhar para o contexto escolar, o professor que se fundamenta nessa concepção para organizar a sua prática educativa geralmente está fechado às indagações, às curiosidades e às perguntas feitas pelas crianças. Para ele, ensinar é transferir conhecimento sem se importar com as enunciações comuns ao contextos interativos da escola (FREIRE, 2016). Desconsidera os contextos, os interlocutores e a constituição dos sujeitos a partir das interações com o outro.

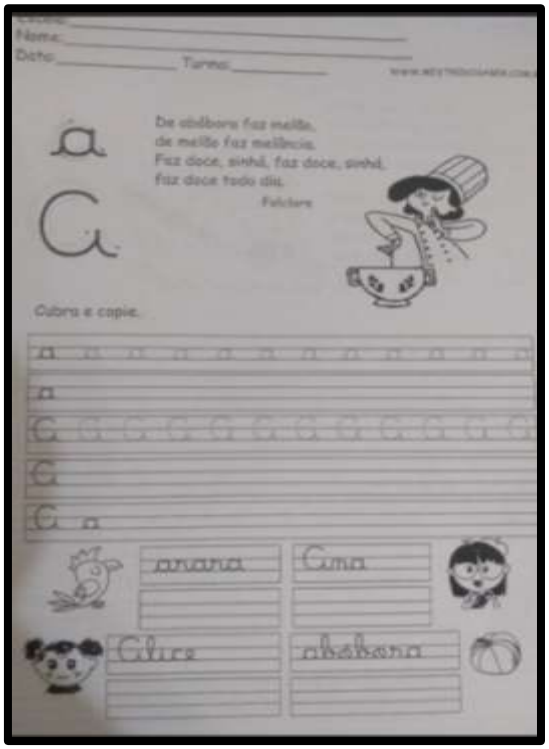
De acordo com Gontijo e Schwartz (2009), para essa concepção o sujeito é considerado um ser psicológico e individual, dono de sua vontade e de suas ações. Um sujeito anônimo, dependente, repetidor, visto também como um “[...] ego que constrói uma representação mental e deseja que essa seja ‘captada’ pelo interlocutor da maneira como foi idealizada [...]” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 72).

A língua é concebida como estrutura, considerada como um produto acabado, um sistema estável de formas normativas, um depósito inerte. Segundo Volochínov/Bakhtin (2018, p. 199), “[...] a língua como um sistema de formas normativas e idênticas é uma abstração que pode ser justificada de modo teórico e prático apenas do ponto de vista da decifração e ensino de uma língua alheia e morta [...]”. O ensino da língua na concepção de linguagem como expressão do pensamento é voltado para o domínio da metalinguagem, ou seja, a língua como objeto de estudo por ela mesma.

Para essa concepção, o modo como usamos o texto em cada situação de interação comunicativa não depende em nada da motivação, do porquê se fala; da situação, para que se fala ou do interlocutor para quem se fala. Para Gontijo e Schwartz (2009), o texto é visto como um produto lógico, uma representação do autor, nada mais cabendo ao leitor ou ouvinte senão captar sua representação mental, exercendo um papel essencialmente passivo.

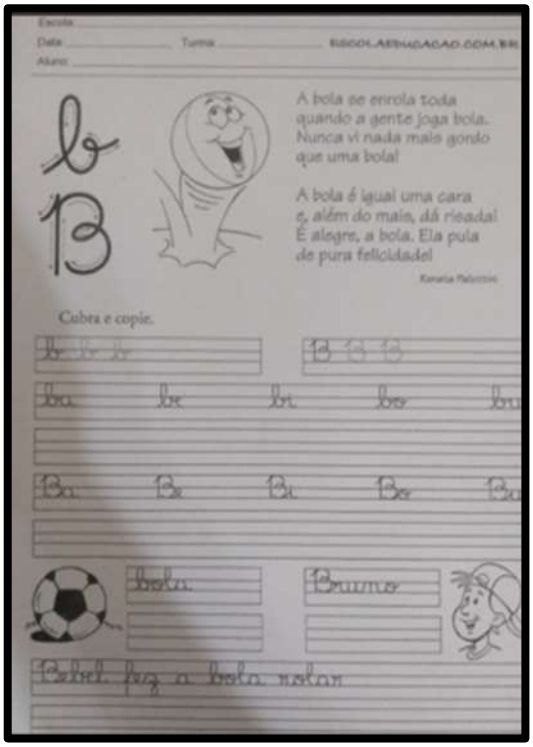
A fim de exemplificar, seguem atividades que foram aplicadas a uma turma do 3º ano na escola onde foi realizada a pesquisa no ano de 2019 (Fotografias 13 e 14)

Fotografia 11 – Atividade realizada por uma turma do 3ºano



Fonte: Acervo da autora (2019).

Fotografia 12 – Atividade realizada por uma turma do 3ºano



Fonte: Acervo da autora (2019).

Como podemos observar, as atividades apresentam a prerrogativa de alfabetizar a partir de textos. Tanto quem elaborou as atividades quanto aqueles que se utilizam delas com a pretensão de alfabetizar as crianças parecem não compreender que, conforme Geraldi (1997, p. 135), é no texto que a língua "[...] se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída [...]" a partir dos enunciados produzidos por meio das interações. Parecem desconhecer também que atividades como essas, desprovidas de sentido, dificilmente despertarão nas crianças o desejo de aprender, porque separam a língua da fala.

A segunda concepção de linguagem mencionada por Travaglia é a linguagem como instrumento de comunicação, segundo a qual a linguagem é concebida como uma ferramenta utilizada meramente em função da comunicação, com o objetivo de somente transmitir uma mensagem e/ou uma informação. A linguagem é estática. O emissor fala, o receptor recebe. É a decodificação que também desconsidera qualquer forma de interação.

A língua é pensada como um código, ou seja, um conjunto de “[...] signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de emissor a um receptor [...]” (TRAVAGLIA, 1997, p. 22).O autor continua afirmando que, por ser um ato social, o uso do código que é a língua envolve pelo menos duas pessoas, por isso é necessário que o código seja utilizado de maneira análoga, seguindo uma convenção para que a comunicação se efetive (TRAVAGLIA, 1997).

O estudo da língua como código virtual para essa concepção, segundo Travaglia (1997), deveria ser isolado da sua utilização na fala, conforme preconizou Saussure. Essa ideia de Saussure é contestada por Bakhtin (2006, p. 84), quando afirma que “[...] separando-se a língua da fala, separa-se ao mesmo tempo: em primeiro lugar, o que é social do que é individual; em segundo lugar, o que é essencial do que é acessório e relativamente acidental [...]” e continua pontuando que a ideia da língua

> [...] como sistemas de signos arbitrários e convencionais, essencialmente racionais, foi elaborada de forma simplificada já no século XVIII pelos filósofos do Século das Luzes [...]. Para Saussure, é indispensável partir da língua como sistema de formas cuja identidade se refira a uma norma e esclarecer todos os fatos da linguagem como referência as suas formas e autônomas (autorregulamentadas) [...] (BAKHTIN, 2006, p. 84-87).

Apesar de já terem passados três séculos da elaboração dessa concepção, ainda hoje encontramos, em portais da internet, em materiais de alfabetização comercializados e em classes de alfabetização do nosso país, um ensino da língua materna baseado na codificação e decodificação. Ensinam-se sílabas, palavras, frases e textos sem se importar com o contexto, separando-se a língua da fala, sem possibilidade de reflexão sobre essa língua, fator determinante para que haja aprendizagem. Sem contar com o retorno intencional do método fônico, que traz em seu bojo, essa concepção. Esquecem que uma coisa é saber a língua, dominando as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua (GERALDI, 1997).

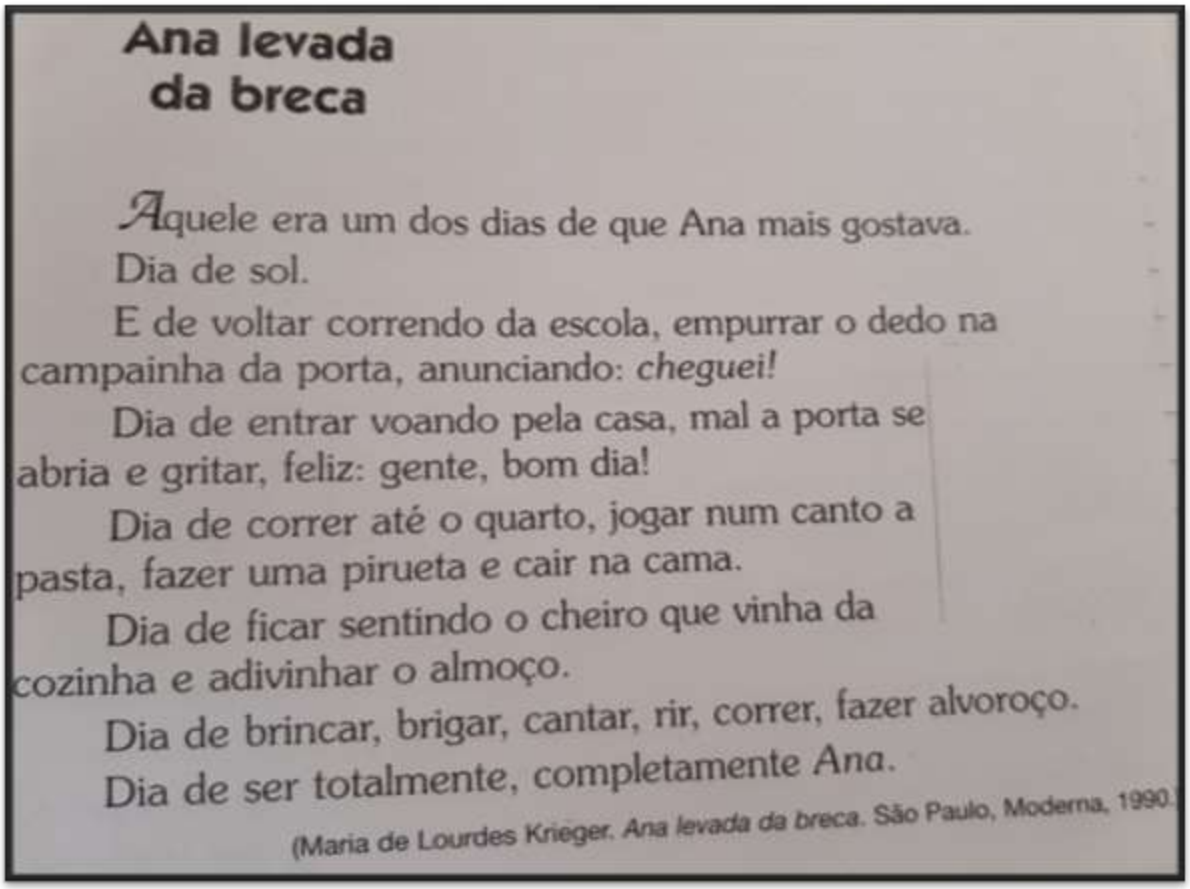
Segundo Gontijo e Schwartz (2009), na perspectiva dessa concepção, o texto é um simples produto da codificação do emissor a ser decodificado pelo decodificador de

maneira passiva. Basta conhecer o código, pois o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito e geralmente, em aulas de leitura ou escrita, essa ideia tem servido como pretexto para ensinar as normas convencionais da língua.

Na sala de aula onde realizamos a pesquisa observamos que o trabalho com texto era realizado de modo a separar as crianças dos contextos sociais, sem possibilitar questionamentos e interações. As interlocuções das criança geralmente não eram consideradas, em nome de se manter a ordem e a disciplina em sala de aula. Vale ressaltar que o foco do nosso estudo não são as práticas de sala de aula. No entanto, cabe-nos aqui, assim como Costa (2013), considerar que a maneira como a linguagem é ensinada na escola influencia o desenvolvimento da linguagem na criança.

Precisamos evidenciar que, como dito anteriormente, chegamos à escola como professora a fim de auxiliar um grupo de 14 crianças em seu processo de alfabetização. Por vezes, era necessário retirar essas crianças da sala de aula a fim de realizar uma mediação qualificada. No entanto, muitas vezes o trabalho era realizado com toda a turma. No dia 13 de junho de 2019, chegamos à escola e a professora disse que não seria possível o trabalho com a alfabetizaçõo das crianças naquele dia pois ela iria dar teste de leitura. Perguntamos se esse teste seria com todas as crianças e respondeu afirmativamente, dizendo que o teste era para nota. Dois dias antes, as crianças receberam a cópia do texto *“Ana levada da breca”,* um fragmento retirado do livro de Maria de Lourdes Krieger (1990), com texto original contendo 31 páginas, reduzido para 12 linhas, possivelmente pelo autor do livro didático de onde foi retirado.

Fotografia 13 – Fragmento de texto utilizado para teste de leitura (13 jun. 2019)



Ana levada da breca

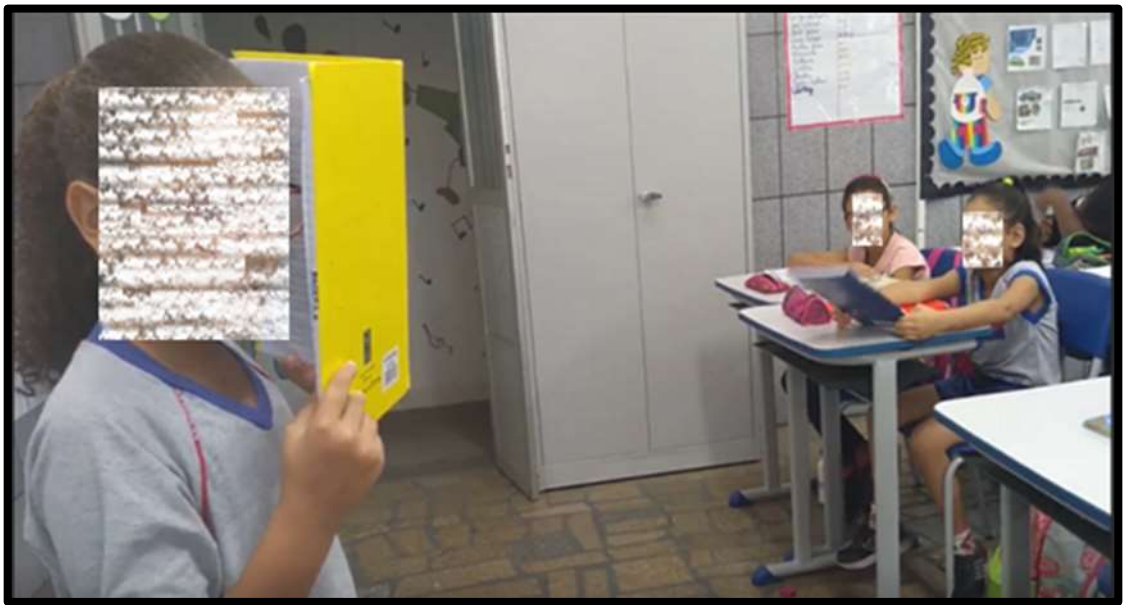
Aquele era um dos dias de que Ana mais gostava.
Dia de sol.
E de voltar correndo da escola, empurrar o dedo na campainha da porta, anunciando: *cheguei!*
Dia de entrar voando pela casa, mal a porta se abria e gritar, feliz: gente, bom dia!
Dia de correr até o quarto, jogar num canto a pasta, fazer uma pirueta e cair na cama.
Dia de ficar sentindo o cheiro que vinha da cozinha e adivinhar o almoço.
Dia de brincar, brigar, cantar, rir, correr, fazer alvoroço.
Dia de ser totalmente, completamente Ana.

(Maria de Lourdes Krieger. *Ana levada da breca*. São Paulo, Moderna, 1990.

Fonte: Acervo da autora (2019).

Para realização do teste de leitura, as crianças, uma de cada vez, iam à frente, cumprimentavam a turma dizendo “boa tarde”, iniciando a leitura após a resposta em coro dos colegas. Notamos que o teste teve início com as crianças que liam com mais “autonomia”, as quais recebiam alguns elogios da professora. Era evidente o medo na face das crianças que ainda não sabiam ler ou liam com dificuldade. Umas roíam as unhas, outras balançavam as pernas, outras tremiam de medo. Na hora da leitura à frente, algumas escondiam os rostos atrás do caderno e pareciam querer entrar nele a fim de sair daquela situação. Rafa foi uma dessas crianças que iniciou a leitura apresentando muita dificuldade. Tentava ler o texto silabando e articulava mal as palavras. O medo quase a paralisava.

Fotografia 14 – Rafa participando de teste de leitura (13 jun. 2019)



Fonte: Acervo da autora (2019).

> ***Rafa:*** ((lendo)) di-a de ser tota... totau... to-tal-me-te... totalmente... co-ple-to.. copletemeto Ana
> ***Professora:*** *((alguns segundos depois)) oh... dona::: Rafa... a senhora não preparou a leitura em casa... não é?... tira o caderno da cara... eu estou falando com a senhora mesmo... a senhora viu como a senhora leu mal?... dois dias para você estudar um texto só... e a senhora sabe muito bem que para se ler... eu já ensinei... gente... olha no espelho... ensaia a leitura no espelho... errou?... volta de novo... pede ajuda para a mamãe... para o papai... para quem estiver dentro de casa... eu não compreendi a palavra... eu pergunto... mãe... que palavra é essa aqui... porque não adianta chegar aqui e ler do jeito que você leu... porque passou dois dias... dois...*

Essas orações proferidas pela professora mostram a concepção de alfabetização que ampara a sua prática na sala de aula. Observamos que o texto ali servia como pretexto para se “tomar a leitura” das crianças. Naquele momento, pensamos: que sentido aquela leitura fazia para as crianças? Que relação aquele texto poderia ter com suas experiências e seus contextos sociais? E mais ainda: como despertar o gosto pela leitura, formando leitores nessa perspectiva de ensino?

> [...] conquistar, motivar, facilitar, divulgar, despertar o interesse, de forma atraente, agradável afetiva... que atividade é esta, afinal, de que fogem os sujeitos sociais (os alunos são sujeitos sociais) que precisam ser conquistados para a ela aderirem ou a ela retornarem? Quando ler é se esforçar para descobrir os significados já fixados, a alegria de ler desaparece [...] (GERALDI, 2015, p.112).

Realmente, a alegria havia desaparecido até mesmo das crianças que sabiam ler. Restringir a leitura de textos à mera decodificação é desconsiderar qualquer

possibilidade de interlocução e reduzir a língua a um mero sistema de normas, o que Bakhtin (2006) considerava um grande erro. O autor fez duras críticas ao objetivismo abstrato, segundo o qual a língua é um sistema de normas pronto e acabado, sendo Saussure seu principal representante, e ao subjetivismo idealista, segundo o qual a essência da língua encontra-se na criação individual e a enunciação é considerada como resultado da expressão da consciência individual do falante. Para o autor, não haverá compreensão em um estudo de linguagem que desconsidera o contexto social, histórico e cultural dos indivíduos, como também as interações e interlocuções.

A terceira concepção é denominada linguagem como forma ou processo de interação. Nessa concepção, segundo Travaglia (1997, p.23), a linguagem é concebida como "[...] um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico [...]".

Ao usar a língua, os sujeitos não só traduzem e exteriorizam um pensamento ou transmite informações a outrem, mas realiza ações, refuta, concorda, ou seja, atua sobre o interlocutor, constituindo-se e sendo constituído nesse processo. Segundo Gontijo e Schwartz (2009), os sujeitos são vistos como atores e construtores sociais ativos, que se constroem e são construídos dialogicamente por meio dos textos e das interações, ou seja, a interação verbal constitui a realidade fundamental da linguagem (BAKHTIN, 2006).

De acordo com Gontijo e Schwartz (2009), o trabalho com o texto, nessa concepção, possibilita a reflexão pelas crianças sobre os efeitos dos sentidos do texto incididos sobre o leitor. As atividades de leitura possibilitam

> [...] a exploração das condições de produção textual, a relação do tema abordado e dos discursos materializados em outros textos, as dimensões éticas, estéticas, políticas, as imagens que contribuem para a constituição de sentidos do texto e a discussão crítica [...] (GONTIJO; SHWARTZ, 2009, p. 94).

Desse modo, é necessário ressaltar que, embasados por essa concepção, ao desenvolvermos a pesquisa com as 23 crianças de uma turma de 3º ano, 14 das quais sem estar alfabetizadas no início da pesquisa, ancoramos o trabalho com a

leitura, a produção de textos, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e as relações sons e letras e letras e sons, sobre o diálogo, que em um sentido amplo é o que caracteriza a linguagem (TRAVÁGLIA, 1997), como veremos nos eventos que se seguem.

Obviamente, as concepções de linguagem estão intimamente relacionadas a uma concepção e/ou conceito de alfabetização. No texto *Conceito de alfabetização e formação docente*, publicado no ano de 2019, Gontijo, Costa e Oliveira realizam uma ampla discussão sobre o conceito de alfabetização que vem sendo desenvolvido ao longo dos últimos anos por meio de muito diálogo, estudos e pesquisas. As pesquisadoras se posicionam afirmando que a alfabetização é uma prática sociocultural em que crianças, jovens e adultos, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos do sistema de escrita da língua portuguesa e com as relações sons e letras e sons, exercem criticidade, criatividade e inventividade (GONTIJO; COSTA. OLIVEIRA, 2019). Assim, postulam a integração dos aspectos discursivos e linguísticos da linguagem para o conceito de alfabetização. Desse modo, compreendemos que as relações sons e letras e sons devem ser ensinadas integradas à leitura e à produção de textos.

Por outro lado, os métodos tradicionais de alfabetização, sejam sintéticos ou analíticos, muito utilizados para alfabetização de crianças, jovens e adultos no Brasil, primam pelo trabalho com as unidades menores da língua (fonema, letra, sílaba) por meio da cópia e da repetição sem estabelecer relações com situações concretas de linguagem por meio da leitura e produção de textos. Além disso, esses métodos consideram o erro como algo muito danoso para o desenvolvimento da escrita na criança. Em alguns momentos, observamos que a ação educativa com a linguagem escrita e a leitura realizada pela professora se dava com base nas unidades menores da língua nos moldes dos métodos sintéticos de alfabetização, como na atividade a seguir:

Fotografia 15 – Atividade de ordenação de sílabas (10 out. 2019)

Fonte: Acervo da autora (2019).

Segundo Costa (2013), considerando a importância do trabalho com a linguagem em uma perspectiva discursiva, é fundamental que a ação educativa aconteça baseada em uma diversidade de gêneros textuais utilizados em classes de alfabetização com o fim de instaurar o diálogo e a interação com outro e, segundo Costa (2013, p. 102) "[...] não simplesmente para realizar um trabalho com as unidades menores da língua. Quando isso ocorre, temos a manutenção da ruptura entre os planos linguístico e discursivo da linguagem tão presentes nos métodos tradicionais de alfabetização [...]". É por meio do diálogo e da interação que as crianças aprendem.

Gontijo (2003) considera que, na alfabetização, o trabalho educativo deve articular os planos sonoro e semântico da linguagem por serem estes os seus constituintes essenciais. A autora diz ainda que a função do signo e da linguagem escrita é significar. As significações só existem no terreno interlocutivo e é fundamental que a escrita esteja dirigida às pessoas e a si mesmo, possibilitando o diálogo e a interação entre os indivíduos. Perde-se o sentido da linguagem escrita, quando, no

estudo das relações sons e letras e letras e sons, privilegiamos somente o plano sonoro. E o que não tem sentido também perde o seu valor.

7.1 POR UMA ABORDAGEM DISCURSIVA NO TRABALHO EDUCATIVO COM AS RELAÇÕES SONS E LETRAS E LETRAS E SONS: ERRO OU BUSCA DE COMPREENSÃO ATIVA E RESPONSIVA PELAS CRIANÇAS?

Ao longo do período em que estivemos em campo, observamos que havia, por parte das crianças, muito medo em relação à produção de textos, relacionado ao erro. Essa questão têm uma íntima relação com o nosso tema de estudo, na medida em que esses erros estão relacionado às dificuldades apresentadas pelas crianças sobre as relações sons e letras e letras e sons. Por isso, ao longo da pesquisa, uma questão era constante em nossa busca de compreensão de nosso problema de estudo, a saber: em que medida o medo que a criança tem de errar ao escrever, atrapalha o processo de apropriação dos conhecimentos que envolvem a leitura e a produção de textos, na alfabetização?

Assim, nossa intenção inicial, neste tópico, é promover uma discussão reflexiva sobre o tema por reconhecermos sua importância. É importante, também, enfatizar que, mesmo não conseguindo responder a esse questionamento, desenvolveremos uma problematização que possivelmente poderá contribuir para o planejamento de práticas educativas que possibilitem a aprendizagem das crianças, auxiliando-as em seu processo de emancipação social por meio da apropriação da leitura e da produção de textos.

Para isso, apresentaremos eventos nos quais conversamos com as crianças sobre os modos de apropriação da linguagem escrita e, por conseguinte, a reflexão, pelas crianças, sobre os chamados “erros” que cometem ao produzirem textos. Conforme Cagliari (1998), tudo o que o ser humano faz é fruto de um pensamento, uma reflexão ou uma decisão pensada. Assim, as tentativas que as crianças fazem para escrever e produzir textos devem ser respeitadas. Por meio da mediação qualificada, é possível desenvolver a escuta nos processos dialógicos e assim oferecer diferentes caminhos para a apropriação, pelas crianças, dos conhecimentos referentes ao sistema de escrita da língua portuguesa.

Como dito anteriormente, a turma do 3º ano em que a pesquisa foi realizada era formada por um total de 23 crianças, sendo que 14 delas não haviam aprendido ainda a ler e a escrever, quando iniciamos a pesquisa. Algumas estavam repetindo o 3º ano, ainda apresentando muitas dificuldades e verbalizando que não conseguiriam aprender.

Nos primeiros contatos com a pesquisadora, ao serem desafiadas a produzirem textos, a maioria delas, parecendo ter consciência de sua condição, se negava a escrever, alegando que ainda não havia aprendido. Isso foi vencido, em muitos momentos, por meio de muito diálogo e à medida que iam aprendendo a confiar no trabalho realizado.

O primeiro desafio foi desenvolver a autoconfiança das crianças que, devido ao fato de não estarem alfabetizadas, chegaram com muitos relatos de insegurança, desânimo, medo e vergonha que muitas vezes impediam-nas de avançarem. Além disso, algumas dessas crianças tinham laudos médicos que foram entregues à gestora pedagógica da escola, apontando deficiência intelectual leve e déficit de atenção. Infelizmente esses laudos eram utilizados para justificar o fato de não aprenderem.

Isso corrobora, em nossa opinião, os apontamento de Esteban (2001), quando afirma que é cada vez mais comum encontrar na escola crianças que não aprendem e também encontrar professoras que não ensinam, como dizem alguns. Mas é certo "[...] que já estamos habituados a nos deparar nas escolas públicas, com um grande número de crianças que não aprendem aquilo que a escola se propõe a ensinar [...]" (ESTEBAN, 2002, p. 131). Ao longo de nosso estudo, essa foi uma questão que gerou muitos tensionamentos, sobretudo porque, várias vezes, questionávamos o baixo investimento em relação ao processo *ensinoaprendizagem* dessas crianças e a resposta que recebíamos era que elas não iriam aprender porque havia laudos médicos que ratificavam o suposto problema. Por outro lado, as crianças são culpabilizadas em relação às dificuldades que "apresentam" acerca da apropriação dos conhecimentos do sistema de escrita da língua portuguesa que envolvem os processos de leitura e produção de textos. Por isso, existe a incansável busca pelos laudos, sem que haja uma autoavaliação por parte da escola sobre suas práticas educativas, com o propósito de identificar porque essas práticas frequentemente

mais atrapalham do que ajudam as crianças em seus processos de aprendizagem e ensino.

A seguir, mostraremos alguns relatos evidenciando a insegurança, o medo e a vergonha que as crianças sentiam quando eram convidadas a participar de situações concretas de produção de texto, principalmente no início da pesquisa. Começaremos pelo caso de Ica, uma criança que, nos primeiros contatos com a pesquisadora, teve muita dificuldade em "ler" e "escrever" todas as vezes que era desafiado a fazê-lo. Insistia que não sabia e nem adiantava tentar que "não vou conseguir", dizia.

Certo dia, ao chegarmos à escola, fomos abordados por quatro pessoas diferentes, demonstrando muita empolgação, dizendo: "O laudo do Ica chegou!" Algumas diziam ainda: "Agora ele é público-alvo da educação especial!" "Agora ele vai poder ser atendido!". Levamos a criança até a biblioteca da escola e iniciamos um diálogo com ele:

> ***Pesquisadora:*** *e aí Ica?... a (...) falou que o seu laudo chegou... você sabe?*
> ***Ica:*** *sei... eu fui no médico e ele deu o papel para minha mãe... ele disse para mim que tenho um probleminha*
> ***Pesquisadora:*** *e... você sabe por que ele disse isso?... você acha que tem mesmo?...*
> ***Ica:*** *eu tenho mesmo... tia... a minha professora mandou minha mãe me levar... aí ela me levou... é porque eu não sei nem ler nem escrever... às vezes eu fico com preguiça de fazer o dever também...*
> ***Pesquisadora:*** *entendi... ah... às vezes você fica com preguiça... me fala uma coisa... você... você está aprendendo a ler, Ica... eu vejo você aprendendo... está se esforçando... está conseguindo... e aí?... o médico falou o que com você?...*
> ***Ica:*** *ele falou também assim... um monte de coisas... ... ele falou que eu tenho que ter uma professora só pra mim de uma hora às seis... ele disse...*
> *não lembro o resto... eu só lembro isso*
> ***Pesquisadora:*** *você toma (...)?*
> ***Ica****: é... tomava... parou... minha mãe não me disse nada sobre (...)*
> ***Pesquisadora:*** *tem quanto tempo que você parou?*
> ***Ica:*** *ah... eu não lembro... acho que mais de um mês*
> ***Pesquisadora:*** *e você concorda com tudo o que o médico falou ou se a escola fosse mais interessante ou se você se esforçasse mais... você conseguiria?*
> ***Ica:*** *se eu me esforçasse... conseguiria... assim eu conseguiria*
> ***Pesquisadora:*** *sim... porque você conversa bem... eu vejo você conversando com as meninas... jogando charme ((risos))*
> ***Ica:*** *sim... pára... tia ((risos)) eu não sei ler mesmo... nem escrever*
> ***Pesquisadora:*** *((mostrando a folha de relatórios da Educação Especial)) vamos ver... Ica?... o que está escrito aqui?*
> ***Ica:*** *e-du-ca... educados*
> ***Pesquisadora:*** *não... leia o que está escrito*
> ***Ica:*** *es-pe... eu não sei direito*

Pesquisadora: *vamos... você consegue*
Ica: *e-du-ca-ção... educação es-pe... ((parou desanimado, demonstrando insegurança))*
Pesquisadora: *((apontando para a letra C)) vamos... Ica... que letra é essa?*
Ica: *C... I... ci*
Pesquisadora: *isso mesmo então vamos ler tudo*
Ica: *es-pe-ci-al... especial*
Pesquisadora: *então o que está escrito aqui?*
Ica: *educação especial.*
Pesquisadora: *((com entusiasmo)) pronto... Ica... viu como você consegue ler? lembra quando eu comecei com vocês?... você não estava lendo... mas está aprendendo a cada dia... é assim mesmo... você vai conseguir... já está conseguindo... você é capaz...*
Ica: *a tia falou que eu não aproveitei você... tia (...)*
Pesquisadora: *mas é claro que aproveitou... você é um dos que mais participam... Ica... aproveitou sim... e aproveita ainda... só que... às vezes... você se recusa a fazer os deveres na sala... daí ela acha que você tem problema... mas eu não acho que você tenha... você precisa saber que é capaz... tem que correr atrás disso... pegar livros para ler... ler sempre... para aprender... entendeu?*
Ica: *eu pego emprestado... eu consigo*
Pesquisadora: *que bom... é assim que se fala... você consegue ler os livros que pega?*
Ica: *mais ou menos... eu leio para o meu pai*
Pesquisadora: *isso... mas tem que escrever também... é só você perguntar quando você tiver dúvida... professora... mãe... como se escreve?... que letra eu uso aqui para escrever essa palavra?... não tem que ter vergonha de perguntar... como se lê isso aqui?... como se escreve isso aqui?... para as pessoas mais experientes do que você te ajudarem a vencer os desafios... daí você não esquece mais aquilo que perguntou... entendeu?... quanto mais você ler... melhor você vai ler... quanto mais ler... melhor você vai escrever*
Ica: *tem um problema muito grande também*
Pesquisadora: *o que?*
Ica: *eu esqueço muito rápido das coisas*
Pesquisadora: *você esquece?... não concordo... esquece não.... como você não esqueceu a Ray?*
ica: *((risos)) eu nem lembro mais*
Pesquisadora: *((risos))... Ica... você não esqueceu dela, nem que você pegou no cabelo dela... como me disse... se você esquecesse das coisas... tinha esquecido disso... você esquece das coisas que não tem...*
Ica: *que não tem nada a ver*
Pesquisadora: *que não tem... assim... que não são legais pra você*
Ica: *eu esqueço rápido o que não é legal*
Pesquisadora: *pois é... quando é legal você não esquece... tenho certeza... quer ver uma coisa? é... deixa eu ver aqui... ((pensando)) fale uma coisa legal que aconteceu esse ano com você*
Ica: *o dia do meu aniversário*
Pesquisadora: *dia do seu aniversário*
Ica: *((todo animado e com um sorriso largo)) foi legal...*
Pesquisadora: *e que dia foi?*
Íca: *em maio*
Pesquisadora: *no mês de maio?... estamos em outubro... olha quando foi... ((contando nos dedos)) maio... junho... julho... agosto... setembro... outubro... quase seis meses... o que aconteceu no seu aniversário de legal?...quem estava lá?... fale o nome de cinco amigos*
Ica: *cinco?... João... Francisco... Isabela e...*

Pesquisadora: *João... Francisco... Isabela...*
Pesquisadora: *sim... e mais quem?*
Ica: *só*
Pesquisadora: *tinha poucos amigos... não tinha cinco... você lembrou de todo mundo que estava na sua festa*
Ica: *ah... não... foram minhas primas e minha outra prima... as duas gêmeas... a minha mãe... o meu pai... a minha tia e o amigo do meu pai*
Pesquisadora: *gêmeas?... legal... viu?... e o que tinha de comida boa?*
Ica: *bolo... salgadinho... aqueles negócios de lembrancinha e aqueles docinhos de brigadeiro... e aquele...*
Pesquisadora: *brigadeiro...*
Ica: *e aquele negócio de coco que tem um negócio no meio*
Pesquisadora: *e aquele negócio de coco?... ah... beijinho... docinho de coco...que delícia... e pra beber?*
Ica: *refri e suco... só*
Pesquisadora: *e a decoração?... que cor era a decoração de sua festa?... tinha somente uma cor ou era colorida?*
Ica: *a parte**...** tinha a parte azul e vermelha*
Pesquisadora: *ah... era azul e vermelha... tinha um tema?*
Ica: *tinha... super herói... do superman... eu amo o superman... eu tenho a roupa...*
Pesquisadora: *e você ganhou muito presente?*
Ica: *muito não... só ganhei um pijama e uma roupa de sair... só... ah... e um brinquedo*
Pesquisadora: *só... três presentes... mas está bom... ué!... mas deixa eu te fazer outra pergunta... a festa foi muito tempo ou pouco tempo?... foi de manhã?*
Ica: *durou alguns minutos... foi de manhã até de noite*
Pesquisadora: *então não foram minutos... foram horas... de manhã até à noite foram muitas horas*
Ica: *começou de tarde... mais ou menos... aí foi...*
Pesquisadora: *ah... de tardinha... enquanto estava sol?... daí escureceu?*
Ica: *é... depois escureceu*
Pesquisadora: *então deve ter começado umas cinco horas... mais ou menos*
[
Ica: *isso...isso... cinco horas*
Pesquisadora: *então... viu quantas coisas você lembrou?... então isso quer dizer que você não esquece de nada... que você fala "eu esqueço" pras coisas que você quer esquecer...*
Ica: *é... eu esqueço os deveres que a tia passa... aí ela briga comigo e eu fico com vergonha*
Pesquisadora: *você tem vergonha de mostrar que você está aprendendo a ler?... não precisa ter vergonha... você já aprendeu muito*
Ica: *não... é... eu fico com vergonha e fico com medo também*
Pesquisadora: *ah... você fica com medo também?... e medo de que?*
Ica: *quando eu vou escrever eu tenho medo de errar... eu não sei escrever direito e eu só conto pra minha mãe... só... leio para minha mãe... os meus colegas ficam me zoando quando eu erro ((abaixando a cabeça)) aí eu fico chorando... eu não gosto*
Pesquisadora: *mas você tinha que vencer isso... você vai vencer isso...*
Ica: *((mudando de assunto))... ninguém quase sabe que eu tenho asma*

Esse diálogo com Ica pode nos indicar algumas questões vivenciadas por ele durante seu processo de alfabetização e extremamente importantes para compreendermos suas condições objetivas e subjetivas, assim como as de seus

colegas de turma para a apropriação dos conhecimentos necessários para o domínio da leitura e da produção de textos. No momento em que Ica desconversou, percebemos que ele estava esgotando aquele assunto por não estar se agradando dele. Ele estava realmente demonstrando tristeza naquele momento. Paradoxalmente a alegria de alguns era a tristeza dele. O fato de o médico ter dito que ele precisava de uma professora só para ele parece ter ficado impresso em sua mente. O laudo não resolveu o problema da vergonha que Ica sentia por ainda não ter se apropriado da leitura e da produção de textos.

Tivemos certo estranhamento em relação à empolgação de alguns profissionais da escola em relação à chegada desse laudo. Talvez pensassem que o fato de Ica não aprender seria justificado com esse documento, ou seja, o problema dele não aprender era, única e exclusivamente, dele porque tinha algum tipo de déficit. Agora ele se tornava público-alvo da educação especial e assim era perfeitamente aceitável a sua condição. Em outras palavras, a culpa é do indivíduo que tem problemas para aprender. Parece-nos que a “síndrome de Pilatos” povoa o ambiente escolar, na medida em que agora diferentes atores escolares se posicionam dizendo que não têm nada a ver com esse problema e, por isso, lavam as mãos e gritam em alto e bom tom: “Agora é com vocês da Educação Especial!”

Outro caso que vamos apresentar é o de Tal. Por meio de uma conversa confidencial, tomamos conhecimento que ela ficava trancada em casa e nunca saía para brincar. Esse era o motivo pelo qual gostava de ir para a escola, contudo, segundo ela, não gostava muito de estudar porque não conseguia aprender a ler e escrever. No início da pesquisa, apresentava uma baixa autoestima que se evidenciava em quase todos os encontros, quando proferia frases negativas em relação a si mesma e à sua aprendizagem. Ficava repetindo que era “burra” e que nunca iria aprender. No entanto, sempre se prontificou a realizar as atividades propostas, manifestando o seu desejo em aprender, o que facilitou o seu processo de alfabetização. À medida que aprendia, percebíamos uma melhora considerável em relação à sua autoestima. Em uma atividade de leitura na biblioteca, Tal falou bem alto:

> ***Tal:*** *Deus fez um milagre... eu já sei ler.... antes eu era muito burra...*
> ***Pesquisadora:*** *por que está dizendo isso... Tal?...*

> ***Tal:*** *antes eu não sabia nada... não prestava atenção... ficava conversando na aula...*
> ***Pesquisadora:*** *por que ficava conversando?... não gostava das aulas?*
> ***Tal:*** *porque eu era burra... pensava que nunca ia conseguir ler e escrever*
> ***Pesquisadora:*** *e agora?*
> ***Tal:*** *eu acho que vou aprender mais ainda... eu já estou sabendo ler... só falta aprender a escrever... eu ainda não aprendi*
> ***Pesquisadora:*** *mas você já está aprendendo... você escreveu os combinados... lembra?... eu consegui ler todos*
> ***Tal:*** *é... mas às vezes eu esqueço algumas letrinhas... daí eu não gosto de escrever... tenho medo de errar*
> ***Pesquisadora:*** *mas não pode ter medo... como você acha que vai aprender a ler e escrever?*
> ***Tal:*** *escrevendo... não é?...*
> ***Pesquisadora:*** *e por que tem medo de errar... o seu erro é importante... a gente precisa saber o que você precisa aprender... o erro que mostra o que você precisa aprender... viu como ele é importante?*
> ***Tal:*** *((desconfiada)) mas a minha mãe não gosta que eu erro... ela me bate e me chama de burra quando eu erro*

No início, eram comuns esses comentários nas conversas com Tal. O medo de errar mais uma vez aparece nesse diálogo. Esse medo sempre aparecia nas conversas da maioria das crianças da turma. Notamos que Tal afirmou que ficava conversando durante as aulas. Muitas vezes, as conversas das crianças e o fato de se negarem a realizar as tarefas da escola são considerados indisciplina, preguiça ou falta de vontade de aprender. No entanto, não presenciamos, no decorrer dos estudos, essas atitudes nas crianças. Pelo contrário. Presenciamos crianças que, apesar do medo que sentiam, demonstravam uma enorme vontade de aprender. Ficou evidente no diálogo com Tal que ela tinha consciência do que precisava aprender. Vimos isso quando disse que ela já sabia ler, só faltava aprender a escrever. Parecia ter consciência dos erros que cometia ao produzir os seus textos.

Outra observação feita foi sobre a afirmação de Tal de que ela era “burra”. Não percebia que poderia haver outra causa por ainda não ter aprendido. Não só Tal, como também a escola, os pais e as próprias crianças parecem pensar que existe apenas uma causa para a não aprendizagem: a incapacidade das próprias crianças. Isso ficou evidente durante toda a pesquisa.

Ao longo dos anos trabalhando em classes de alfabetização, observamos que, assim que chegam à escola aos seis anos, no início do seu processo de alfabetização, as crianças geralmente não apresentam esse medo e, quando estão em uma situação de produção de textos escritos, mesmo não a utilizando de maneira convencional, escrevem e leem da maneira que sabem, fazendo suas

tentativas, possibilitando a mediação e a reflexão, o que muito contribui para seu processo de apropriação dos conhecimentos da língua portuguesa e consequentemente para a leitura e a produção de textos.

A partir de nossa prática educativa e nossas observações em campo, inferimos que, com o passar do tempo, ao perceberem que, por algum problema de *aprendizagem e/ou de ensinagem*[10]*,* não aprendem a ler e a escrever, as crianças começam a perder a autoconfiança, deixando de ousar, tentar e aventurar-se na escrita, fato que dificulta o processo. Isso ficou evidente com algumas crianças do 3º ano. Geralmente os professores dão muita ênfase aos erros que as crianças cometem ao escrever, desconsiderando os seus avanços e as tentativas que fazem. De acordo com Lemle (2009), não devemos dar muita importância aos erros ortográficos das crianças, porque, com a prática da leitura e da escrita, esses erros diminuirão. "[...] a preocupação com a ortografia não deve crescer a ponto de inibir a expressão escrita das crianças [...]" (LEMLE, 2009, p. 34).

Outra criança que falou sobre o medo foi a Alice. Segundo relatos de sua mãe e de sua avó que morava em outro município, frequentemente Alice voltava da escola chorando por não conseguir realizar as atividades e por não conseguir aprender a ler e escrever. Durante um momento de leitura na biblioteca, no dia 26 de junho de 2019, a pesquisadora perguntou:

> ***Pesquisadora:*** *você ainda está com medo?*
> ***Alice:*** *sim*
> ***Pesquisadora:*** *do que você tem mais medo?*
> ***Alice:*** *de crescer sem aprender a ler*
> ***Pesquisadora:*** *por que você esse tem medo?*
> ***Alice:*** *eu não quero passar vergonha quando crescer*

É possível observar, nas transcrições, que Ica, Tal e Alice nos dizem que ficam com medo e com vergonha porque não sabem ler e escrever. O questionamento é inevitável: por que essas crianças ficam com medo? Por que sentem vergonha da sua condição? O trabalho de doutorado de Costa (2018), posteriormente publicado em formato de livro, intitulado *Produção de textos na alfabetização*, apresenta um evento no qual a criança diz que tem medo de escrever. Nesse contexto, a autora realiza alguns apontamentos que incidem na discussão que ora realizamos. Para a

[10] Expressão corriqueira utilizada informalmente em grupos de professores.

autora, se observarmos a situação da criança perante o adulto, há uma relação hierárquica que muitas vezes oprime e intimida. De modo geral, a relação dos adultos com a crianças tem se constituído historicamente pelo controle e pela regulação do comportamento. Desse modo,

> [...] instituições, como a família e a escola, têm sido responsáveis por estratégias de controle do comportamento infantil, por práticas coercitivas e moralizantes da infância. Especificamente a escola, instituição responsável pelo ensino da leitura e da escrita, constrói uma rotina com organização do conteúdo que, muitas vezes, limita a ação da criança com a linguagem escrita, reduzindo os significados dessa modalidade de linguagem à ação de um poder disciplinar que opera para regular o conhecimento (COSTA, 2018, p. 118).

A linguagem escrita, utilizada como poder disciplinar, é uma questão que se impõe à criança. Desse modo, é fundamental ressaltar que a

> [...] criança vivencia certa pressão social para aprender a ler e a escrever, pois a escrita tem ocupado, ao longo do desenrolar histórico, um lugar de prestígio como objeto de desejo de determinados grupos sociais, sendo, inclusive, utilizada para dominação (COSTA, 2018, p. 118).

Todo esse contexto inevitavelmente resulta em medo e vergonha que levam o sujeito a incorporar sua “suposta “ incapacidade (agora homologada pelo laudo médico) para o efetivo domínio da leitura e da produção de textos. Guardadas as devidas proporções, faremos uma analogia à análise de Bakhtin (1965), no *livro A cultura popular na Idade Média na obra François Rabelais*, quando, a partir da obra do escritor francês, o teórico russo discute o riso como uma concepção de mundo que busca destronar o medo, a opressão e o sombrio impostos ao povo pela Igreja e pela nobreza no período da Idade Média. Infelizmente a escola, como instituição responsável pelo ensino da leitura e da escrita, utiliza o medo como instrumento de controle e opressão. Isso repercute no processo *ensinoaprendizagem* das crianças que têm que lidar com o tom sério e, muitas vezes, sombrio dos modos de ensinar e aprender na escola, concretizado nas metodologias que silenciam as crianças e no modo como as respostas das crianças são tratadas, de modo geral como “erros” e não como modos de busca de compreensão dos conhecimentos que envolvem a leitura e a produção de textos.

Algum tempo depois, no mês de setembro, notamos que o medo de Alice já fazia parte do passado, apesar de ainda não ter vencido todas as dificuldades. Vejamos o

que ela diz em uma situação de leitura em dupla, que consistia em uma criança ler títulos de livros para a outra escrever, enquanto lia o título *O lobo não morde*:

> ***Alice:*** *((lendo para que Lucca escrevesse)) o lobo não no-te... note? ((coça a cabeça)) o lobo não ((para)) mo-mo-te... no... mo...*
> ***Lucca:*** *no?*
> ***Alice:*** *((mostrando dúvida)) mo... no... ((levantando-se e indo até à pesquisadora)) tia não estou conseguindo ler essa palavra*
> ***Pesquisadora:*** *não está conseguindo?... vamos ver... leia para mim ((apontando para o título))*
> ***Alice:*** *o lobo não mô-/t/:::e...*
> ***Pesquisadora:*** *o som do o é aberto... O... que letra é essa? ((apontando para a letra D))*
> ***Alice:*** *D... mo-te... de... de... mo-de*
> ***Pesquisadora:*** *((apontando para a letra R)) você tem que ler o som do R... como é o som do R?*
> ***Alice:*** *ra*
> ***Pesquisadora:*** *não... não é ra... não tem o A... o som do R arranha a garganta... /r/*
> ***Alice:*** *mor:::de... morde*
> ***Pesquisadora:*** *isso... agora lê tudo*
> ***Alice:*** *o lobo não morde ((gargalhadas e cumprimento com as mãos))*

Nesse momento, Alice ainda apresentava algumas dificuldades na leitura de algumas palavras, como a palavra “morde”. Apresentava dúvidas sobre os sons representados pela letra M e a letra N e trocava a letra T pela letra D, mas, percebendo suas dificuldades, recorreu à pesquisadora para resolver o problema. Sobre a troca da letra T pela D, o linguista Luiz Carlos Cagliari diz que temos na língua portuguesa consoantes surdas, (p,/t/k/f/s), sons produzidos sem a vibração das cordas vocais e sonoras (b/d/g/v/z), sons produzidos com a vibração da cordas vocais. Assim sendo, quando os alfabetizandos precisam escrever uma palavra com essas consoantes,

> [...] resolve sua dúvida pronunciando-a. Acontece, porém, que infelizmente é proibido falar em sala de aula, mesmo quando a aula é de português... Então, sussurra as palavras ao escrever. O sussurro é um tipo de fonação diferente da produção de sons surdos e sonoros. Por sua própria natureza, um som sussurrado é mais semelhante a um som surdo do que um som sonoro, tanto é assim que muitos linguistas não usam tal distinção e chamam todas as realizações surdas ou sussurradas simplesmente de surdas (CAGLIARI, 1998, p. 62-63).

Desse modo, há uma explicação plausível para essas trocas. Compreender essas questões é primordial. Essas dificuldades serviam de norte para o planejamento de atividades pela professora regente e pela pesquisadora. Alice retornou ao seu lugar demonstrando um misto de alegria e ansiedade querendo mostrar ao Lucca que

havia conseguido ler. A pesquisadora ficou observando como estava feliz, dançando, sorrindo e chamando Lucca para que pudesse ler logo para ele. Após alguns minutos de observação, a pesquisadora disse:

> ***Pesquisadora:*** *o que foi, Alice?... está feliz?*
> ***Alice:*** *estou muito*
> ***Pesquisadora:*** *por que você está feliz?*
> ***Alice:*** *eu... sei lá... porque eu estou conseguindo estudar*
> ***Pesquisadora:*** *((barulho na sala)) deixa eu ouvir... por que você está feliz... Alice?*
> ***Alice:*** *porque eu estou conseguindo estudar*
> ***Pesquisadora:*** *você está conseguindo estudar?... por quê?... você não conseguia estudar... não? por quê?... o que acontecia?... você sabe?*
> ***Alice:*** *porque... ((pausa)) na outra escola... eu estava no segundo ano e não conseguia aprender a ler...*
> ***Pesquisadora:*** *e o que acontecia?... por que você não aprendia?... você sabe?*
> ***Alice:*** *eu não sei... eu tinha medo... tinha vergonha de perguntar*
> ***Pesquisadora:*** *mas quando não sabemos uma coisa... temos que perguntar mesmo... você não me perguntou agora?... é assim que a gente aprende*
> ***Alice:*** *é... mas eu não sabia nada e não conseguia aprender direito*
> ***Pesquisadora:*** *e agora?... você sabe que é capaz?... você acredita que vai conseguir?*
> ***Alice:*** *((sorrindo e balançando a cabeça afirmativamente)) agora eu estou conseguindo...*
> ***Pesquisadora:*** *e o medo?... e a vergonha?*
> ***Alice:*** *((sorrindo)) não tenho mais medo... não*

Alice falou do medo e da vergonha que sentia e que agora estava superando. Medo de ousar, medo de errar, medo de perguntar. Retomando a concepção bakhtiniana do riso, parece-nos que o enfrentamento do medo se dá por meio do riso, da alegria em poder manifestar-se, posicionar-se, pois, conforme salienta Costa (2018, p. 117), "[...] o riso concede e possibilita ao homem o destronamento do sombrio, do cancelamento, mesmo que provisório, das relações hierárquicas, das relações de poder que submetem e subjugam as pessoas a situações de opressão e intimidação [...]". A partir dessas considerações, o que pode ter acontecido com Alice para que perdesse o medo? Será que o diálogo com a pesquisadora e as crianças instaurou certa liberdade de modo a possibilitar o enfrentamento por Alice diante da "suposta" dificuldade para aprender a ler e a escrever? Segundo Zuin e Reyes (2010, p. 118-119), o diálogo

> [...] preconiza que o interlocutor se coloque no lugar do outro, necessitando que os interlocutores sejam humildes para ouvir e aprender com o outro. Ele permite também a reflexão, a confrontação de visões de mundo e, consequentemente, a conscientização. Pensando no que o diálogo representa para a formação do indivíduo, que se constrói na relação

> dialógica com o outro, o uso do mesmo como ferramental metodológico é essencial para a aprendizagem e para as relações de ensino [...].

Colocar-se no lugar do outro talvez seja outro elemento ausente em nossas salas de aula. Se tão somente pensássemos como se deu o nosso processo de alfabetização, como aprendemos a ler e a escrever e como gostaríamos de ter aprendido; se possibilitássemos às crianças falarem sobre suas dificuldades, sobre as ideias que têm sobre a linguagem escrita, podendo também ouvir as opiniões dos colegas e da professora, possivelmente dissiparia o tempo sóbrio e as crianças perderiam o medo das imposições altamente hierárquicas da escola e das pressões sociais em relação ao domínio da linguagem escrita como instrumento de efetiva participação social.

Cabe a nós, professores alfabetizadores e gestores educacionais, explorar também um embasamento teórico e prático que nos possibilite compreender o que os erros podem representar no processo de apropriação da escrita pelas crianças. Além disso, refletir criticamente sobre a prática de ensino antes, durante e depois de cada aula é primordial nesse processo. É o que Paulo Freire (2016) chama de pensar certo. Segundo o autor, "[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática [...]" (FREIRE, 2016, p. 40).

Em uma conversa com a mãe de Alice, na qual a mesma reclamava sobre as tarefas de casa que não estavam sendo frequentes, a pesquisadora aconselhou-a a aproveitar algumas situações cotidianas a fim de criar ambientes de aprendizagem também em casa, dando como um dos exemplos a lista de compras do supermercado a ser feita por Alice sempre que fosse necessário. A mãe, mesmo incrédula, disse que iria permitir que Alice fizesse a lista de compras da casa. Na outra semana, em um encontro na biblioteca, com muita empolgação, Alice contou à pesquisadora a experiência com a lista que havia feito:

> ***Alice:*** *tia... eu fiz a lista de compras para a minha mãe ir ao supermercado... acredita?*
> ***Pesquisadora:*** *((com empolgação)) é mesmo?... que legal... me conta como foi... quero saber tudo*

Alice: *ah... você conversou com a minha mãe... daí quando chegamos em casa ela falou que ia no supermercado no outro dia e pediu para eu fazer a lista para ela ir comprar e... eu fiz*
Pesquisadora: *que bom... Alice... e sua mãe conseguiu entender tudo o que você escreveu?... ela trouxe tudo direitinho?*
Alice: *((sorrindo)) sim... ela entendeu tudinho...*
Pesquisadora: *estou vendo que você está muito feliz*
Alice: *estou mesmo... foi legal escrever*

Tivemos a impressão de que essa foi uma das primeiras experiências reais de Alice com a escrita em uma situação concreta, exercendo uma das funções para as quais a escrita foi inventada, a função mnemônica ou de registro. Foi notável a sua satisfação em escrever a lista para a mãe ir ao supermercado fazer as compras da semana. A sua empolgação era contagiante e o seu diálogo com a pesquisadora estava sendo acompanhado pela turma. Lukinhas que também estava atento à conversa, disse:

Lukinhas: *professora... deixa a gente escrever uma lista de compras também?*
Crianças: *deixa... tia:::*
Lucca: *por favor... a gente também quer escrever...*
Pesquisadora: *mas... para que vocês querem escrever uma lista de compras?...que sentido tem?... para que?... para quem?*
Megamen: *pra gente fazer compra... ué...*
Pesquisadora: *mas nós não vamos fazer compras... ou vamos?*
Staiven: *vamos escrever a lista e levar para a nossa casa para a nossa mãe fazer as compras*
Lukinhas: *é mesmo... tia... igual a Alice... a gente escreve e leva para a nossa mãe comprar*
Crianças: *deixa... tia... deixa...*
Pesquisadora: *((pensando)) vamos pensar sobre isso... e como vocês vão saber o que está faltando em casa e precisa ser comprado?*
Lukinhas: *a gente pergunta para a nossa mãe... ou a gente pode fazer uma lista e ir no supermercado comprar... para a gente mesmo*
Pesquisadora: *((chamando a atenção de toda a turma)) gente... olha o que o Lukinhas está falando... que é para a gente ir ao supermercado... o que vocês acham?*
Crianças: *oba:::::::*
Alice: *você vai levar a gente... tia?... fala que vai... fala*
Pesquisadora: *então vamos ver... o que podemos fazer no supermercado?*
Lucca: *comprar coisas*
Crianças: *é...*
Pesquisadora: *se a gente fosse ao supermercado cada um ia querer comprar coisas diferentes... mas não temos dinheiro*
Alice: *podemos ver o preço das coisas e falar para a nossa mãe comprar*
Pesquisadora: *ótima ideia... Lucca... podemos fazer uma excursão aos supermercados para fazer uma pesquisa de preços... mas antes, devemos escrever uma lista do que vamos pesquisar*

Assim surgiu a ideia de uma excursão aos supermercados. Considerar e valorizar o interesse das crianças em escrever a lista de compras e fazer a excursão foi muito importante para que elas se sentissem valorizadas e desenvolvessem um sentimento de pertença. Conversamos com a professora regente da turma e resolvemos fazer uma excursão a um supermercado próximo a fim de fazermos um levantamento de preços de alguns produtos. O objetivo foi realizar um trabalho conjunto interdisciplinar. Vimos essa proposta como uma boa oportunidade de trabalharmos as relações sons e letras e letras e letras e sons de maneira que as crianças pudessem participar ativamente das atividades que envolveram a produção de uma lista de compras. Vale ressaltar que a produção dessa lista se diferencia de prática corrente em muitas escolas de listas de palavras, geralmente com o objetivo de identificar as hipóteses de escrita desenvolvidas pelas crianças, conforme a psicogênese da língua escrita. A intenção era vivenciar a produção do gênero textual "lista", a ser utilizada em uma visita a um supermercado da região.

A professora regente ficou de trabalhar outras áreas do conhecimento. A partir dessa ideia, desenvolvemos uma sequência de atividades que contribuíram para o enriquecimento da pesquisa, mas contribuíram especialmente para o processo *ensinoaprendizagem* das crianças. Dividimos a turma em grupos para que as crianças escrevessem a lista de compras com os produtos que seriam pesquisados. Seguindo a sugestão das crianças, cada grupo escreveria os produtos que iriam pesquisar. À medida que iam escrevendo, iam refletindo e tirando as suas dúvidas sobre a maneira correta de grafar as palavras de acordo com a ortografia. A orientação dada era que, em caso de dúvida, primeiro conversassem entre si e só pedissem ajuda se não conseguissem resolver no grupo. Íamos passando, observando e orientando as crianças nos grupos:

> ***Leticia:*** *professora... café tem acento... não tem?... tem... ((pensando)) onde é o acento?*
> ***Pesquisadora:*** *café... onde é o acento?... o acento fica na sílaba mais forte... café... qual é a sílaba mais forte?*
> ***Letícia:*** *((colocando o acento)) é no fé*
> ***Pesquisadora:*** *como lemos a palavra sem o acento? ((escrevendo))*
> ***Letícia:*** *café... não... cafe... nossa... por isso que tem que ter acento... fica cafe... estranho...*
> ***Pesquisadora:*** *viu a importância do acento?... leia essa palavra*
> ***Letícia:*** *((escreveu leide em vez de leite)) leite... lei-de... leide... leide... é leite ((risos)) eu sempre troquei o T pelo D*
> ***Pesquisadora:*** *olha aqui para a minha boca...lei-te... //t//... /d//... veja a diferença*

Letícia: *((pensando)) //t//... //d//... leite... leite ((escreveu leite))*
Pesquisadora: *((apontando para a palavra "xuxu")) leia essa palavra*
Letícia: *((desmanchando a palavra e escrevendo chuchu)) nossa... nem acredito... meu pai falou que era com X...*
Lukinhas: *((escrevendo e falando em voz alta))"tomati"...*
Pesquisadora: *leia... como você escreveu? oh...*
Lukinhas: *é tomate...*
Pesquisadora: *pessoal... prestem atenção aqui... o Lukinhas quer escrever tomate... mas está em dúvida... como que a gente fala?...*
Crianças: *"tomati::::"*
Pesquisadora: *"tomati"... e como que a gente escreve?...*
Crianças: *tomate:::*
Pesquisadora: *isso... tomate… têm palavras que nem sempre escrevemos da mesma maneira que falamos... tem mais alguma palavra?...*
Staiven: *oh tia... o tomate é fruta…*
Black: *a gente não tá falando disso não.. ô Staiven…*
Professora: *é um fruto do tomateiro...é um fruto… presta atenção*
Pesquisadora: *fala… como?... manga?... não… leia... está escrito maga… que letra está faltando?*
Bani: *o N... alface… tem muita gente... tem muita gente que fala "oface"... mas é alface…*
Pesquisadora: *alface… alface…*
Bani: *é… mas na hora de escrever tem gente que fala "alfaci"... a gente fala "alfaci"...*
Pesquisadora: *isso mesmo... falamos alfaci... mas quando a gente vai escrever a gente tem que escrever como?*
Crianças: *alface::::*
Pesquisadora: *isso… e tem várias palavras assim... tá gente? … agora aqui… como que sabe se é com "i" ou com "e" ?... como que a gente fica sabendo?...*
Dan: *também tem gerente … e a gente escreve "gerente"...*
Pesquisadora: *é isso aí…*
Megamen: *ah tia… mas é tão complicado… como é que eu vou saber disso?...*
Pesquisadora: *tem só uma forma... quanto mais a gente lê… mais a gente vai escrever certo…quanto mais a gente escreve a palavra... menos a gente erra...*

Desse modo, a lista de compras foi sendo construída sem medo por parte das crianças, sem vergonha de fazer perguntas diante das dúvidas. Fomos conversando nos grupos e palavras como "feigao", "asuca", "péra", "xocolati", "arois", "beteraba" etc., foram sendo reescritas por meio da mediação e reflexão. Na obra *Diante das letras: a escrita na alfabetização*, Massini-Cagliari e Cagliari (2001) preconizam que uma questão preocupante para professores e pesquisadores de temas ligados à alfabetização quanto a esses "erros" de ortografia cometidos pelos aprendizes da língua materna e como lidar com eles. Afirmam ainda que há possíveis maneiras de se lidar com isso: primeiro é não considerá-los como uma escrita fonética, ou seja, uma transcrição dos sons da fala tal qual ela se realiza; segundo é considerá-los como "[...] resultado de uma reflexão produtiva (e construtiva) a respeito de fatos do

próprio sistema de escrita com o qual está começando a lidar [...]" (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2001, p. 121).

De acordo com esses autores, é preciso ter sempre em mente que em palavras em que os limites entre a transcrição da fala (escrita fonética) e as formas ortográficas congeladas das palavras não são bem definidas, o que tomamos como transcrição dos sons pode ser uma hipótese a "[...] respeito de como seria a forma congelada de uma palavra, sendo que o resultado, nesse caso, está muito mais próximo de uma escrita ortográfica do que fonética [...]" (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2001, p. 123). Vimos, por exemplo, a palavra "*xuxu*", escrita por Letícia na transcrição. Quando lemos, a sua forma é de pronúncia igual à de sua correspondente padrão (chuchu). Como a pronúncia é exatamente igual, Letícia não representou uma realização fonética variante, mas buscou a forma ortográfica congelada dessa palavra, o que demandou reflexão por parte dela . O problema é que

> [...] a escolha (agora do sistema de escrita e não do aprendiz) da forma congelada de determinada palavra é *arbitrária* — isto quer dizer que tal forma pode representar a pronúncia de parte da população (como no caso da palavra "viver") ou de ninguém (como no caso da palavra "muito", em que nenhum falante do português pronuncia o ditongo UI sem nasalização) [...] (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2001, p. 123).

Com tantas arbitrariedades na relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, seria impossível os aprendizes da linguagem escrita não cometerem erros. Quem de nós nunca teve dúvida diante da escrita de uma palavra? São diversas as palavras que podem causar dúvidas, como as que têm os fonemas idênticos em contextos idênticos. Vejamos um diálogo que ocorreu entre a professora, a pesquisadora e a turma, quando a professora da turma estava passando um texto no quadro e escreveu a palavra "brucha" (de propósito, segundo ela), no quadro. As crianças começaram a cochichar e a pesquisadora foi até o quadro para alertar a professora sobre o "erro". A professora diante da intervenção, disse:

> ***Professora:*** *que palavra que está errada aqui no texto?... quero ver quem está prestando atenção... escrevi uma palavra errada... qual é a palavra?*
> ***Crianças:*** *bruxa::::*
> ***Professora:*** *bruxa é com X ou com CH?... quero ver quem sabe*
> ***Staiven:*** *((pensando)) bruxa… bruxa…*
> ***Pesquisadora:*** *a Blue levantou a mão… fala Blue*
> ***Blue:*** *é com X... por que o "h" tá fazendo um som diferente de bru:::xa*
> ***Pesquisadora:*** *espera aí… é o "h" sozinho aqui? qual é… o som igual ao da letra X é o H sozinho?... que letras são?*

Crianças: *CH:::*
Staiven: *não… o "h" é sozinho… mas só que o "bru::xa… ele tem um (b) eu acho… pode deixar aí..*
Professora: *"((apontando para a palavra do quadro)) CH óh... CH... como é que faz aqui?... juntou com A faz CHA... não é? aqui esta "brucha"... tá… e aqui tem o quê?*
Blue: *bruxa…*
Pesquisadora: *((escreveu "bruxa" no quadro)) eu quero que vocês expliquem isso… alguém levantou a mão ali… Blue falou… só um pouquinho… Blue falou… que… aqui o som é diferente… é diferente?... bruXA*
Crianças: *não::::*
[
Blue: *sim::::*
Pesquisadora: *olhem…o que está escrito aqui?*
Crianças: *bruXA::*
Pesquisadora*: aqui também está escrito "brucha"... não é?... o som é diferente?*
Crianças: *não:::::*
Blue: *não… por que termina com XA*
Pesquisadora: "*XA":::: oh… "CHA"::" é o mesmo som… não é?*
Crianças: *sim::::*
Pesquisadora: *a mesma coisa… então eu quero que vocês me expliquem isso… quem é que vai me explicar?...*
Alice: *Staiven falou aqui…*
Staiven: *não… eu não falei nada…*
Pesquisadora: *Staiven... fala... você não sabe não... Staiven?*
Staiven: *sei…*
Pesquisadora: *então fala… oh… o Staiven vai falar… espera aí... gente… vamos ouvir... eu quero que vocês pensem…*
Staiven: *não tem… oh... se você quiser deixar… pode deixar…mas oh... pode deixar… o "B"... o "R" e o "U" juntos… mas… mas a letra… ali oh… mas a letra X... eu nem entendi ali direito… eu nem entendi ali direito por que… ali… parece que... parece que é um… "N"...*
Pesquisadora: *Staiven… espera aqui… vamos voltar aqui… olha aqui...*
Professora: *prestando atenção gente…*
Staiven: *e não tem o som de "bru::xa"*
Bani: *tia…*
Pesquisadora: *o Bani vai falar…*
Bani: *é que o CH é a mesma coisa do X… não é?... é... então... como eu vou saber qual é o certo?... eu estava pensando aqui... não dá para saber*
Professora: *o mesmo som…*
Bani: *é a mesma coisa… por que tá falando igual…*
Pesquisadora: *é a mesma coisa… o mesmo som… verdade… é a mesma coisa… então têm palavras que se escrevem com CH e têm palavras que se escrevem com X... por exemplo… xícara... quem acha que é com X ?*
Crianças: *((levantaram as mãos)):*
Pesquisadora: *a maioria… tá certo… xícara é com X*
Lucca: *oba:::*
Blue: *por que… a diferença é pouca…*
Pesquisadora: *Bani... olha a pergunta… quando que nós vamos saber se a palavra é com X ou com CH? como que a gente sabe disso?...*
Staiven: *não sabe mais… se não a gente vai chegar no dia de prova… lá no ensino médio… nós vamos reprovar… nós vamos ter que fazer tudo de novo… porque… o menino é inteligente… mas só que ele não vai saber…*
Bani: *mas só os inteligentes que vão saber*
Pesquisadora: *então deixa eu explicar isso pra vocês … prestem atenção no que eu vou falar agora... tá?... preste atenção no que eu vou falar… existe uma convenção…*

> *o que é convenção? pra todo mundo se entender… existe só uma forma de escrever as algumas palavras… só uma forma… mesmo que ela tenha os sons parecidos… mesmo que ela tenha sons iguais… mas existe só uma forma… certo?... pra todo mundo se entender… por que senão ela ia escrever qualquer palavra com "x" eu ia escrever qualquer palavra com "ch"... não é assim… existe uma forma única que é para a gente se entender… mas… é… pra você… (...)… pra você saber como que se escreve a palavra… você tem que conhecer a palavra… e como que você conhece… as palavras? como você conhece?... lendo… quanto mais você lê… melhor você escreve… o segredo é a leitura... quem é que leva livrinho pra casa daqui da biblioteca?*
> ***Staiven:*** *eu… não…*
> ***Pesquisadora:*** *ninguém tá levando?...*
> ***Professora:*** *eu peguei os livros pra eles pegarem comigo pra fazer a semana do livro*
> ***Pesquisadora:*** *ah tá… mas é bom pra eles levarem livros para ler em casa também… tá bom?*
> ***Professora:*** *então gente… a palavra bruxa com "ch" não existe na língua portuguesa...*

Frequentemente, em sala de aula, surgem oportunidades de reflexão sobre a língua. Notamos que a pesquisadora, diante da situação, não perdeu a oportunidade de promover uma discussão possibilitando a reflexão por parte das crianças. Esses são momentos riquíssimos que favorecem o processo de apropriação das relações sons e letras e letras e sons pelas crianças.

Retornando às listas, as crianças que iam terminando de produzir as suas auxiliavam os colegas. Além desse movimento de interlocução, foi realizada também uma revisão coletiva de algumas listas, de modo a desenvolvermos coletivamente a reflexão sobre os registros que fizeram e escolhermos juntos os produtos que seriam pesquisados. Digitamos a lista. As crianças, ao chegarem ao supermercado, foram desafiadas a ler os nomes dos produtos e a anotarem os preços de cada um deles. Tanto as que sabiam ler como as que estavam em processo de apropriação dos conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, necessário para o desenvolvimento da leitura e da produção de textos, realizaram a mesma atividade, cada uma superando os seus próprios desafios. Notamos que, para algumas crianças, aquele espaço era bem familiar, e essas auxiliavam aquelas que não conheciam aquele supermercado.

Fotografia 16 – Lista de compras digitalizada

PREFEITURA DE VILA VELHA

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

UMEF

LISTA DE COMPRAS- PESQUISA DE PREÇOS – SUPERMERCADO

1.FEIJÃO	4. BATATA INGLESA	12.MORANGO
2.ARROZ	5.ALFACE	13.MANGA
3.MACARRÃO	6.COUVE	**LIMPEZA/BANHO**
4.AÇUCAR	7.BETERRABA	1.SABÃO EM PÓ
5.SAL	8.CENOURA	2.SABÃO EM PEDRA
6.PÓ DE CAFÉ	9.JILÓ	3.KIBOA
7.ÓLEO	10.PIMENTÃO	4.DESINFETANTE
8.FARINHA	11.PEPINO	5.SHAMPOO
9.FARINHA DE TRIGO	**FRUTAS**	6.SABONETE
10.MAIZENA	1.MAMÃO	7.CREME DENTAL
11.TODDY/ NESCAU	2.MAÇÃ	8.BARBEADOR
12.MARGARINA	3.LARANJA	9.CONDICIONAR
13.MANTEIGA	4.UVA	10.BOMBRIL
14.LEITE/ CAIXINHA	5.GOIABA	11.DESODORANTE
15.YORGUTE	6.MARACUJÁ	12.BUCHA DE LAVAR LOUÇA
16.SUCO	7.LIMÃO	
VEGETAL/LEGUMES	8.ABACAXI	
1.ALHO	9.MEXERICA	
2.CEBOLA	10.MELANCIA	
3.TEMPERO VERDE	11.MELÃO	

Fonte: Acervo da autora (2019).

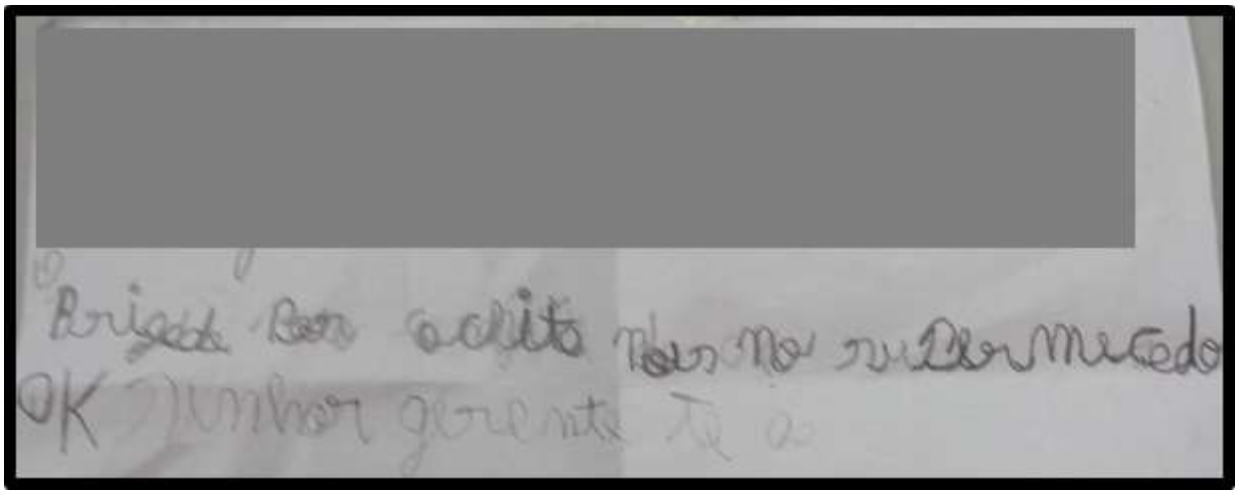
Para fazermos a excursão ao supermercado, pedimos à direção da escola que fizesse um ofício endereçado ao gerente solicitando a autorização de visita. Levamos ao estabelecimento e, três dias depois, tínhamos a resposta que desejávamos. Com a autorização em mão, iniciamos um diálogo com as crianças sobre uma maneira de agradecer ao gerente a autorização da visita, tendo por objetivo principal oportunizar às crianças a produção de textos em contextos reais e atendendo as condições de produção (o que escrever? para quê? para quem?). Todo esse processo nos leva a retomar as ponderações de Geraldi (2015), quando diz que as crianças escrevem quando têm o que dizer, mas não basta ter o que dizer, elas precisam de razões para dizer o que dizem. Muitas vezes “[...] temos algo para dizer a alguém , mas temos razões para não dizer, mas ainda não basta eu ter o que dizer e ter razões para dizer, eu preciso ter claro para quem eu estou dizendo

[...]” (GERALDI, 2015, p. 98). Tendo em vista a situação apresentada, temos razões para crer que essas condições de produção se efetivaram. seguem trechos do diálogo:

> ***Pesquisadora:*** *crianças... tenho uma boa notícia para dar a vocês... passei no supermercado (...) e o gerente autorizou a nossa visita lá... já está tudo certo... quinta feira venham preparados para a nossa excursão*
> *[*
> ***Crianças:*** *oba:::::::*
> ***Pesquisadora:*** *eu estava pensando... não são todos os supermercados que permitem uma turma de crianças entrarem lá para estudar... achei legal o gerente deixar e a gente podia fazer alguma coisa para agradecer a ele... o que vocês acham?*
> ***Lukinhas:*** *acho legal*
> *[*
> ***Rei Davi:*** *acho bom... ele foi legal mesmo... a gente pode ir e falar lá com ele*
> ***Pesquisadora:*** *mas como?... todo mundo vai falar com ele ao mesmo tempo?... vamos imaginar como pode ser... será que vai dar?... temos que pensar na situação como se tivesse acontecendo... todo mundo chegando lá e agradecendo ao gerente*
> ***Blue:*** *a gente pode escrever agradecendo*
> ***Pesquisadora:*** *gente... olha a ideia da Blue... ela disse que podemos escrever... o que vocês acham?...falar com ele ou escrever agradecendo*
> ***Crianças:*** *escrever:::::*
> ***Pesquisadora:*** *ah... tá... vamos escrever então... e vamos escrever o que?... a gente escreve para se comunicar... e existem várias maneiras... cartas... bilhetes... e-mail... e aí?*
> ***Letícia:*** *vamos escrever uma cartinha*
> *[*
> ***Ludimila:*** *vamos fazer um bilhete*
> ***Leticia:*** *((pensando)) bilhete... bilhete*
> ***Pesquisadora:*** *a cartinha que a Letícia quer dizer é um bilhete mesmo... não é... Letícia? ou uma carta?... o que vocês acham?*
> ***Letícia:*** *é... bilhete*
> ***Crianças:*** *bilhete::::*
> ***Pesquisadora:*** *beleza... então... vamos escrever um bilhete... o que vocês vão querer dizer para ele...*
> ***Lucca:*** *obrigado... ué...*
> ***Bani:*** *não... não... é assim... senhor gerente... tem que começar assim*
> ***Luísa:*** *eu vou escrever de Luísa para o gerente do (...) acho melhor*
> ***Pesquisadora:*** *ele tem que saber que é para ele... o gerente é o destinatário... para quem vamos destinar a mensagem... e depois... têm três coisas que não podem faltar em um bilhete... o que não pode faltar no bilhete que vão escrever para o gerente?*
> ***Blue:*** *o que vamos dizer para ele*
> ***Pesquisadora:*** *isso mesmo... Blue... a mensagem... não pode faltar também... e quando você terminar de escrever a mensagem... o que não pode faltar de jeito nenhum?*
> ***Crianças:*** *o nome*
> *[*
> ***Blue:*** *assinar o nome*
> ***Pesquisadora:*** *isso mesmo... o remetente... é muito importante... não pode esquecer... aquele que escreveu a mensagem*

Segundo Potkul (2019), para as concepções hegemônicas de alfabetização, como o associacionismo e o construtivismo, é necessário, em primeiro lugar, aprender a língua materna para depois pô-la em uso. No entanto, em cada bilhete que as crianças escreveram, notamos possibilidades de trabalhar os aspectos linguísticos a partir dos bilhetes escritos para o gerente, alguns dos quais mostraremos a seguir:[11]

Fotografia 17 – Bilhete de Cle para o gerente do supermercado



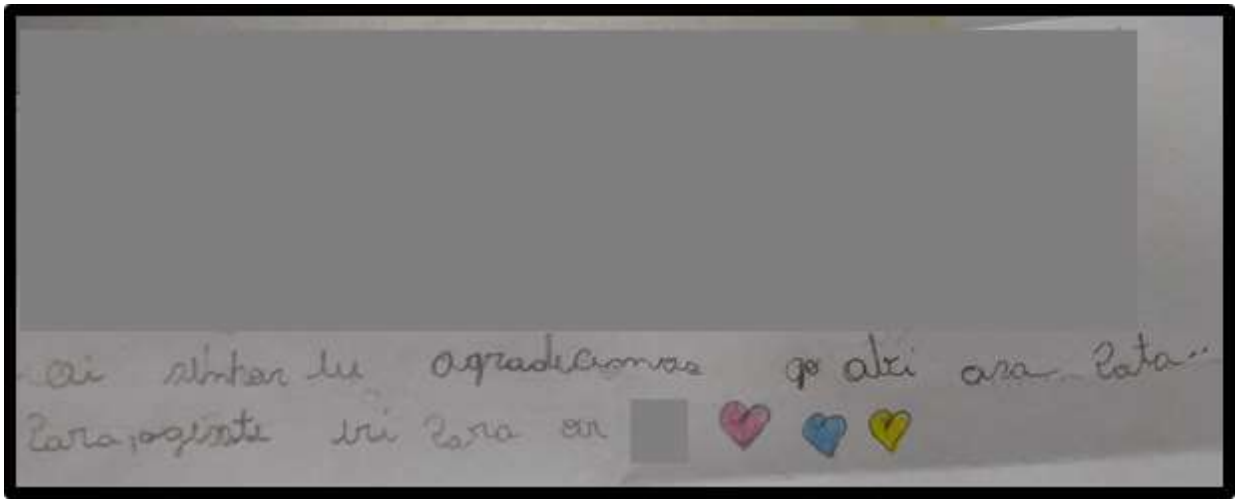
Fonte: Acervo da autora (2019).

De: Cle
Para: o gerente do (...)
O
Brigado por aceita nois no supermercado
Ok (senhor gerente – desmanchou)

Ao enunciar-se, Cle agradeceu ao gerente por aceitar a turma (mostrando isso quando ele escreve a palavra “nois” – nós), no supermercado. O uso do verbo “aceitar” pode ter ocorrido devido ao diálogo com a pesquisadora, quando disse que nem todos permitem um grupo de crianças ocuparem aquele espaço para estudos.

[11] Fotografias tiradas durante o processo de construção dos bilhetes, antes da mediação para revisão dos textos realizada pela professora e pela pesquisadora.

Fotografia 18 – Bilhete de Blue para o gerente



Fonte: Acervo da autora (2010).

De: Blue

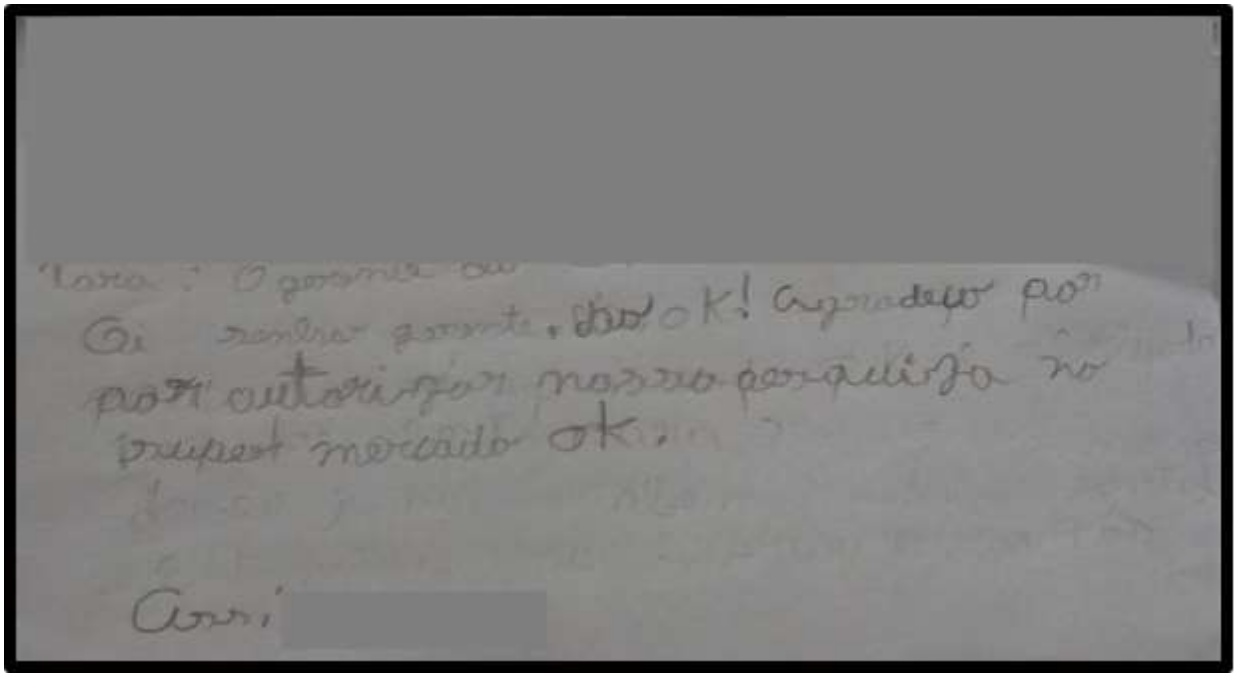
Para: o gerente do (...)

Oi senhor eu agradecemos go abi asa pota

Para, agente iri para or (...)

Blue agradece ao gerente do supermercado por abrir as portas para ela e a sua turma.

Fotografia 19 – Bilhete de Bani para o gerente

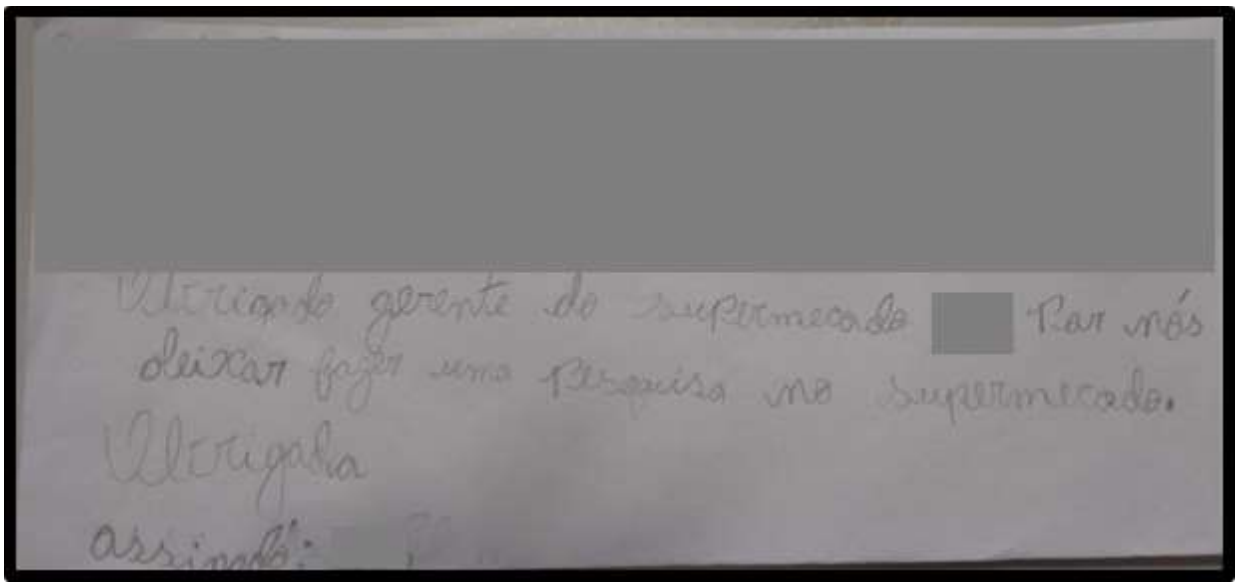


Fonte: Acervo da autora (2019).

De: Bani (escreveu nome completo
Para: o gerente do (...)
Oi senhor gerente. do (...)! Agradeço por
por autorizar nossa pesquisa no super mercado (...)
Ass: Bani

Bani, por sua vez, agradece por autorizar a pesquisa no supermercado. Ao usar o pronome “nossa”, ele se inclui com sua turma.

Fotografia 20 – Bilhete de Letícia para o gerente

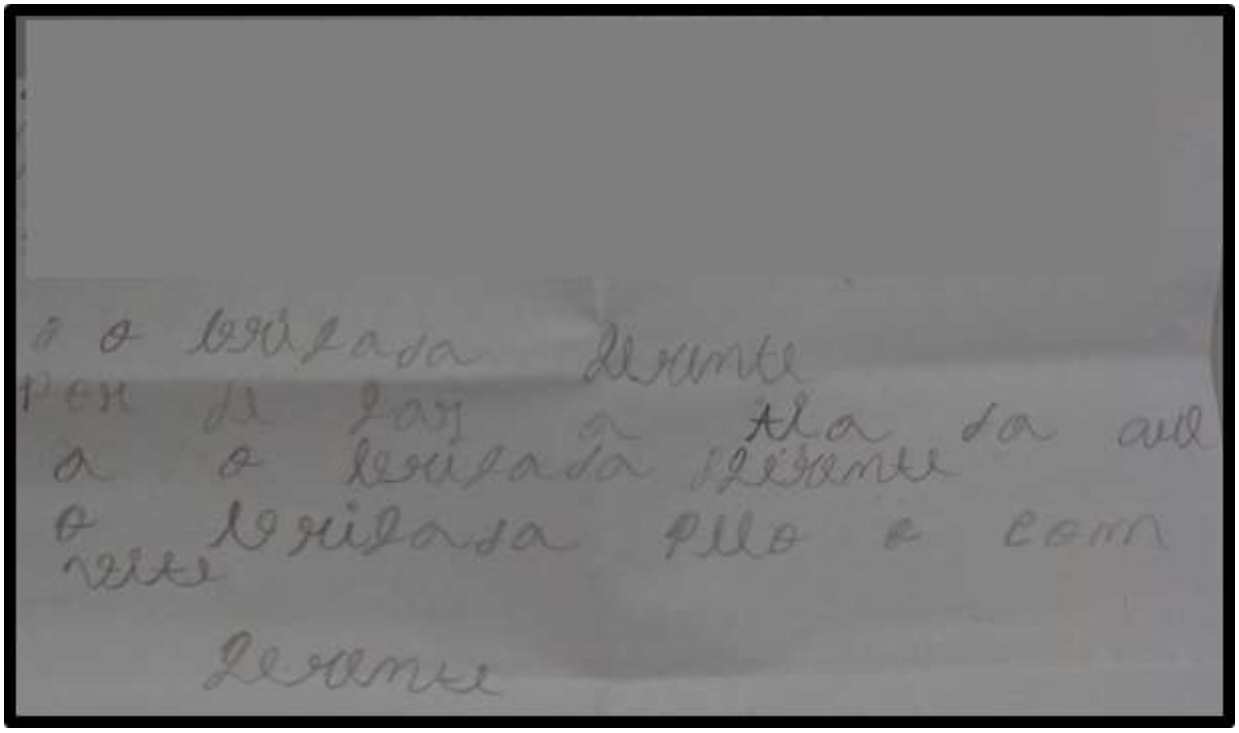


Fonte: Acervo da autora (2019).

De: Letícia
Para: O gerente do (...)
Obrigado gerente do supermercado (...) por nós deixar fazer uma pesquisa no supermercado.
Obrigada
Assinado: Letícia

Letícia também agradece ao gerente e, ao usar o pronome “nós”, também inclui a sua turma.

Fotografia 21 – Bilhete de Ludimila para o gerente dos supermercados (11 jul. 2019)



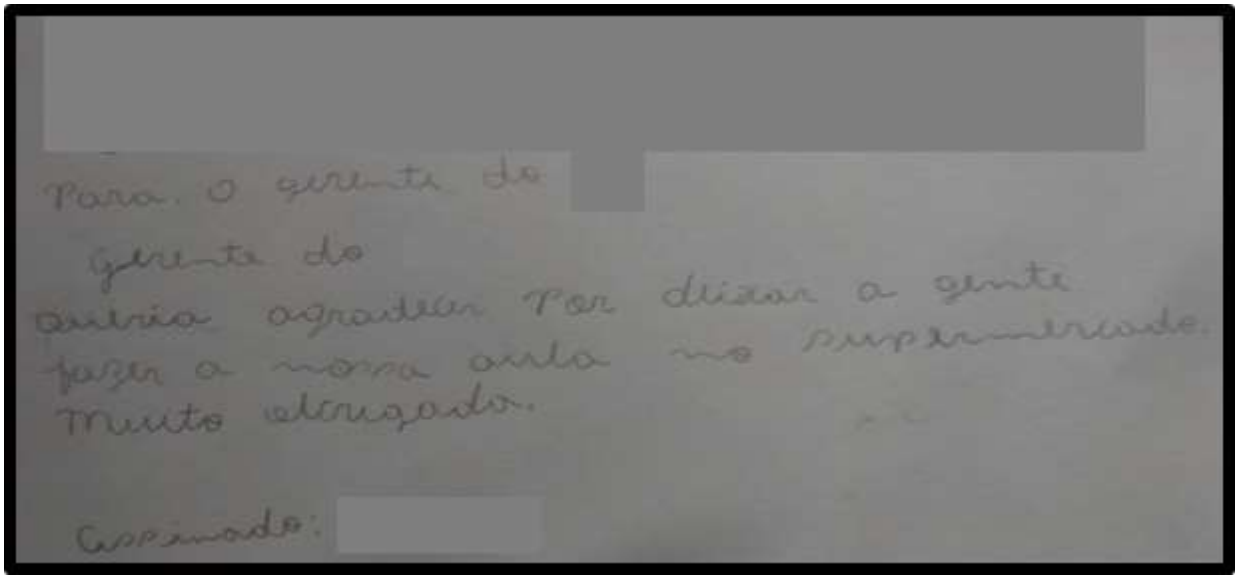
Fonte: Acervo da autora (2019).

De: Ludimila
Para: O gerente do (...)

o brigada gerente
por de gar a tia da aul
a o brigada gerente
o brigada pelo o com
vite
gerente

A Ludimila, quando agradece por deixar a “tia” dar aula, implicitamente estava também incluindo a turma visto que teoricamente a “tia daria aula” para toda a turma.

Fotografia 22 – Bilhete de Luísa



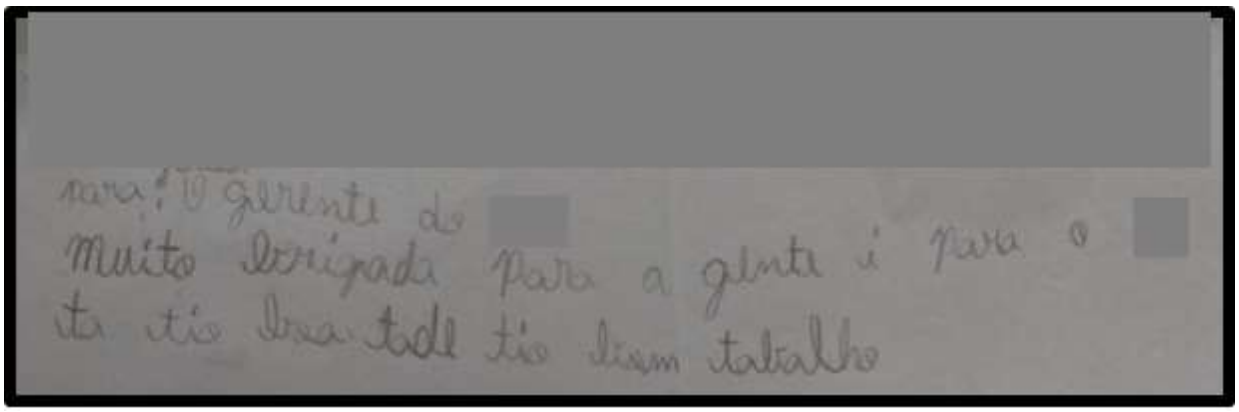
Fonte: Acervo da autora (2019).

De: Luísa
Para: o gerente do (...)

Gerente do (...)
Queria agradecer por deixar a gente
fazer a nossa aula no supermercado.
Muito obrigada.

Assinado: Luísa

Fotografia 23 – Bilhete de Rafa



Fonte: Acervo da autora (2019).

De: Rafa
Para: O gerente do (...)

Muito brigada para a gente i para o (...)
Ta tio boa tade tio bom tabalho

Observamos, no discurso de Rafa, uma tentativa de estabelecer uma intimidade e aproximação com a pessoa do gerente. A palavra “tio”, repetida duas vezes, denota isso. Aconteceu naturalmente. Luria (2010), na obra *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*, assevera que as crianças desde o nascimento estão em constante interação com os adultos, que

> [...] ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, [...] mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma [...] (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 27).

Conforme Souza (2011), para Vigotski, a palavra é o ponto onde se encontram a afetividade e a inteligência e possui dois elementos: o significado e o sentido. O significado refere-se a um sistema de relações objetivas que formam uma espécie de núcleo estável, podendo ser compartilhado com outros indivíduos do mesmo grupo cultural, mais relacionado ao desenvolvimento dos processos cognitivos superiores. Por sua vez, o sentido refere-se ao significado para cada indivíduo, que está, portanto, diretamente relacionado às suas vivências particulares, sendo assim o polo mais afetivo da palavra. No tratamento de Rafa com o gerente, a palavra “tio” está carregada de sentido e, de acordo com a teoria vigotskiana, reúne subjetividade e intersubjetividade, razão e emoção, afetividade e cognição, constituindo relações de complementaridade e não de causalidade ou alternância (SOUZA, 2011). De acordo com Rego (2014, p. 122), Vigotski

> [...] não separa o intelecto do afeto porque busca uma abordagem abrangente, que seja capaz de entender o sujeito como uma totalidade. Segundo ele são os desejos, necessidades, emoções, motivações, interesses, impulsos e inclinações do indivíduo que dão origem ao pensamento e este, por sua vez, exerce influência sobre o aspecto afetivo-volitivo. Como é possível observar, na sua perspectiva, cognição e afeto não se encontram dissociadas no ser humano, pelo contrário, se inter-relacionam e exercem influências recíprocas ao longo de toda a história do desenvolvimento do indivíduo. Apesar de diferentes, formam uma unidade no processo dinâmico do desenvolvimento psíquico, portanto, é impossível compreendê-los separadamente. É justamente por isso que aponta para a necessidade de uma abordagem unificadora dos aspectos intelectuais e afetivos [...].

Como podemos observar, a afetividade desempenha um papel primordial no processo *ensinoaprendizagem.* É essencial que, no ensino de língua materna, o

professor alfabetizador considere também os aspectos afetivos que permeiam as relações humanas; priorize as atividades que primem por possibilitar que as crianças falem, ouçam e sejam ouvidas ao falar, promovendo o diálogo. Só assim ficam evidentes os desejos, as necessidades e as inúmeras emoções das crianças citadas por Vigotski.

Se o objetivo é que as crianças na escola consigam compreender e interpretar o que leem, sendo capazes de produzir textos de acordo com as situações em que estiverem envolvidas, então as unidades básicas do ensino serão sempre a leitura, a produção de textos e a reflexão sobre os recursos expressivos mobilizados nessas duas atividades (GERALDI, 2015). Assim, por meio da escrita dos bilhetes pelas crianças, vimos a oportunidade de uma situação concreta de comunicação. Enquanto as crianças escreviam, iam refletindo sobre a escrita e, após a escrita dos bilhetes, a professora e a pesquisadora realizaram uma mediação que consistia na reescrita das palavras, respeitando as crianças em seu processo de construção da escrita. Vejamos algumas fotos do dia da realização da atividade no supermercado:

Fotografia 24 – Excursão ao supermercado (11 jul. 2019).

Fonte: Acervo da autora (2019).

Fotografia 25 – Turma do 3º ano no supermercado (11 jul. 2019)

Fonte: Acervo da autora (2019).

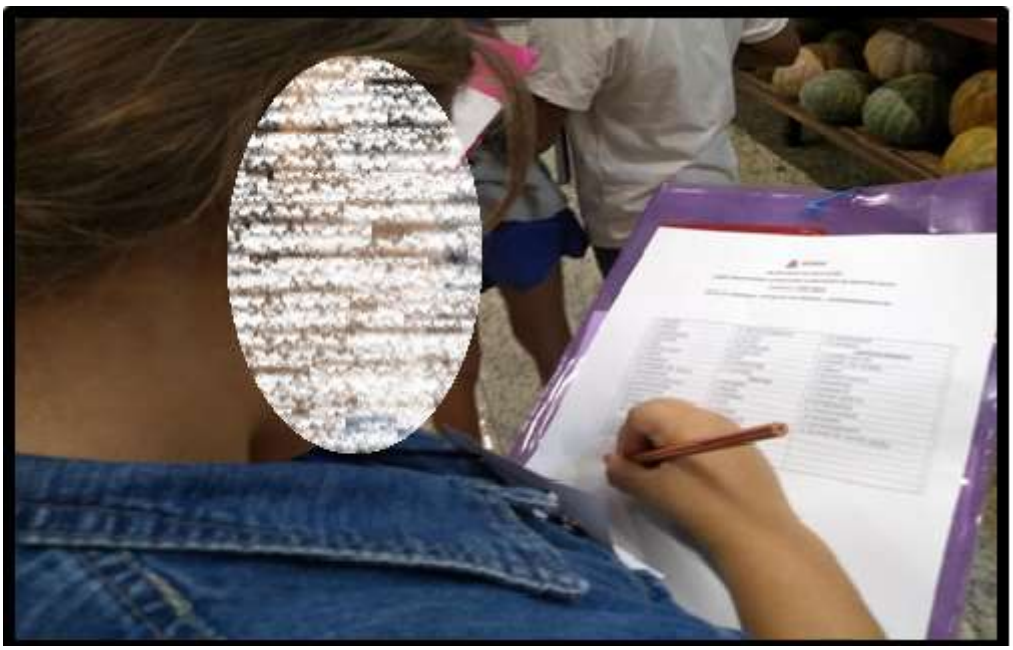
Fotografia 26 – Pesquisa de preços (10 jul. 2019)

Fonte: Acervo da autora (2019).

Fotografia 27 – Praça de alimentação (11 jul. 2019)

Fonte: Acervo da autora (2019).

Fotografia 28 – Leitura e escrita por meio da pesquisa (11 jul. 2019)



Fonte: Acervo da autora (2019).

Fotografia 29 – Gerente do supermercado: o interlocutor das crianças (11 jul. 2019)

Fonte: Acervo da autora (2019).

Ao lermos todos os enunciados das crianças nos bilhetes que fizeram para o gerente do supermercado, observamos que todos foram produzidos a partir da interação realizada antes da escrita. Cada discurso é único, apesar de ser atravessado pelo discurso do outro. Para Smolka (2003), o processo inicial da leitura, que passa pela escrita, e o trabalho inicial da escrita, que passa pela fala, revelam fragmentos e momentos do discurso interior, da dialogia interna das crianças, nessa forma de interação verbal. Costa (2018) corrobora Bakhtin, afirmando que as palavras do outro exercem uma enorme força na constituição das representações que a criança vai constituindo sobre o mundo e sobre si mesma. O ser se reflete no outro, refratando-se. As crianças vão se constituindo a partir do outro, ao que Bakhtin chama de alteridade. Os erros que cometem naturalmente ao iniciarem o seu processo de escrita precisam ser encarados como constituintes de um processo de reflexão que as crianças realizam ao produzirem os seus textos.

Nos métodos tradicionais de alfabetização, os erros são encarados como uma fraqueza que precisa ser vencida pela criança. Atividades de cópias, ditados de palavras e textos fora de contexto e outras atividades sem sentido são incansavelmente aplicadas às crianças a fim de conseguirem errar menos e acertar mais ao serem colocadas em situações de escrita. No entanto, durante a pesquisa, deparamos com alguns professores frustrados e desestimulados, que ficavam todo o tempo reclamando com frases do tipo “já tentei de tudo, ele/a não tem jeito”, “ele/a é

muito preguiçoso/a", "não realiza as atividades, por isso não aprende", "a família não ajuda" etc. Lamentavelmente ouvimos também, relatos de famílias frustradas e, o pior, crianças frustradas por não estarem aprendendo. Parece que efetivamente precisamos ouvir Vigotski quando diz que a linguagem não pode ser ensinada como uma mera técnica, mas como uma atividade relevante para vida.

Smolka (2003), em sua obra *A criança na fase inicial da escrita*, faz uma análise do processo de apropriação da escrita a partir de três pontos de vista diferentes: o primeiro seria o da carência ou da incompetência, quando se assume que a língua é um sistema que funciona com padrões fixos imutáveis; o segundo ponto de vista seria o da construção individual do conhecimento, que considera a escrita como um objeto de conhecimento, que analisa o conflito cognitivo no processo de aprendizagem e vê o erro como fundamentalmente construtivo no processo, e o terceiro ponto de vista, no qual vamos nos deter por embasar os nossos estudos, o da interação, é o da interdiscursividade, que inclui o aspecto fundamentalmente social das funções, das condições e do funcionamento da escrita (para quê, para quem, onde, como, por quê).

O que aparece como relevante nesse terceiro ponto é a consideração da atividade mental da criança no processo de alfabetização não apenas como atividade cognitiva, mas como atividade discursiva. Assim ganham força

> [...] as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita. Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita (mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita). Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos. Pedagogicamente, as perguntas que se colocam, então são: as crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Podem escrever como falam? Quando? Por quê? [...] (SMOLKA, 2003, p. 63).

Em cada evento da pesquisa, procuramos oportunizar que as crianças falassem o que pensavam, a escrever o que falavam em diversas situações que ocorreram na escola. Movimentos de interlocução foram constantes durante todo o estudo. No evento da excursão ao supermercado, não presenciamos as marcas do medo e da vergonha e sim, na busca de compreensão ativa e responsiva pelas crianças,

pudemos perceber as marcas da interação impressa em cada bilhete que escreveram para o gerente.

7.2 POR UMA ABORDAGEM DISCURSIVA NO TRABALHO EDUCATIVO COM AS RELAÇÕES SONS E LETRAS E LETRAS E SONS: ASPECTOS INTERDISCURSIVOS

Neste tópico, analisaremos como as experiências, as vivências das crianças e as relações com outras crianças colaboram para o processo de apropriação da linguagem escrita, ou seja, discutiremos como o envolvimento das crianças em um movimento interdiscursivo com a pesquisadora e seus pares provocou a (re)significação de situações e a busca de sentido nesse processo do aprender. Vale destacar que, de modo geral, a sala de aula é habitada por interdiscursividade. Nos outros itens da seção de análise também há esse elemento, mas consideramos importante tratar dessa questão de modo mais diretivo neste item.

Geraldi (1997, 2014, 2015), Smolka (2003, 2019), Gontijo (2002, 2008,2009) e outros autores afirmam que a alfabetização implica processos de leitura e escrita, desenvolvidos em momentos discursivos de interlocução e interação, e que as crianças aprendem a partir dessas interações. No entanto, ao entrarmos em contato com crianças que chegaram ao 3º ano do ensino fundamental sem terem se apropriado completamente dos conhecimentos do sistema de escrita língua portuguesa, incluindo as relações sons e letras e letras e sons, algumas com o prognóstico ou diagnóstico de “deficientes”, outras com relatos de medo, vergonha e exclusão, conforme discutido anteriormente, passaram a permear a nossa mente algumas indagações: quanto tempo seria necessário para que essas crianças saíssem dessa condição? Em termos pedagógicos, o que podemos fazer para auxiliar o processo *ensinoaprendizagem* dessas crianças? Em outras palavras, passamos a pensar como o fazer pedagógico traduzido em

> [...] 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).

Pensávamos, assim como Geraldi (2012), que se quiséssemos o sucesso de nosso estudo, precisaríamos observar o que as crianças faziam ao nosso redor a cada encontro e principalmente seria fundamental acreditar que elas eram e são capazes de aprender, independentemente de seu histórico na escola e das suas condições de vida. De acordo com Geraldi (2012, p. 33-34), poderemos pensar o que quisermos das crianças, mas provavelmente

> [...] não estaremos autorizados a dizer que elas, mesmo as menos dotadas do ponto de vista das condições materiais, não são boas para aprender línguas. Todos podemos ver diariamente que as crianças são bem sucedidas no aprendizado das regras necessárias para falar. A evidência é que falam.
>
> Se as línguas são sistemas complexos e as crianças as aprendem, de uma coisa podemos ter certeza: elas não são incapazes [...].

Nesse sentido, passamos a pensar em propostas de ensino que considerassem as experiências, os conhecimentos e as vivências daquelas crianças, acompanhando seu desenvolvimento, valorizando suas tentativas e potencializando os diálogos a cada encontro. Buscamos desenvolver um trabalho que tivesse como ponto de partida e ponto de chegada os textos orais e escritos produzidos por elas (GERALDI,1997), desenvolvendo abordagens que lhes possibilitassem a apropriação das relações sons e letras e letras e sons em uma perspectiva discursiva. Assim, "[...] o planejamento das situações de ensino eram também, ao mesmo tempo, lócus de investigação dos modos de aprender das crianças [...]" (SMOLKA, 2019, p.20), isto é, do modo delas se apropriarem da linguagem em sua modalidade escrita. Essa era exatamente uma das nossas maiores preocupações. Sobre isso, Smolka (2019) afirma ainda que podemos encontrar em Vigotski instigantes provocações sobre a natureza social do desenvolvimento humano, sobre as relações pensamento e linguagem, sobre as *relações de ensino* e aprendizagem etc. Esse autor,

> [...] engajado em um projeto de sociedade e comprometido com a educação para todos e para cada um, aí incluindo as crianças pobres, abandonadas, em situações de risco, assim como aquelas com necessidades especiais, surdas, cegas, com deficiência intelectual e /ou múltipla, Vigotski estudava e defendia as leis gerais do desenvolvimento humano, ao mesmo tempo em que ensinava e alertava para a importância de se considerar a situação social de desenvolvimento de cada pessoa. Concebendo o meio, a ambiência social, cultural, como fonte de desenvolvimento, ele mostrava, em seus estudos, como o ritmo de desenvolvimento na relação do indivíduo com o meio é variável e de grande complexidade, desde o funcionamento orgânico (fisiológico, neurológico, endócrino, por exemplo) até os modos de

> (inter)agir, aprender e apropriar-se da cultura, nas relações e condições historicamente determinadas [...] (SMOLKA, 2019, p. 20-21).

Esse posicionamento da autora sobre Vigotski ressalta, entre outras coisas, que se aprende com o outro, por isso a linguagem e as relações sociais são constitutivas do processo de desenvolvimento psíquico. Nessa perspectiva, entendemos que a apropriação das relações sons e letras e sons não ocorre por meio de treinamento, mas pelo diálogo com o outro que se constitui em situações de produção de enunciados e /ou textos orais ou escritos. Para isso, o trabalho educativo que envolve o *ensinoaprendizagem* da linguagem deve ser cuidadosamente pensado e organizado.

Ao adentrarmos o campo de pesquisa, buscamos estabelecer relações em que as crianças pudessem participar ativamente do seu processo de apropriação das relações sons e letras e letras e sons em contextos dialógicos, ou seja, por meio dos textos orais e escritos, cuidando para não tomá-los como pretexto para o ensino dessas relações. Procuramos também observá-las e conhecê-las, atentando aos processos de desenvolvimento a fim de planejar formas de intervenção e de organização de uma prática educativa que privilegiasse a produção de sentidos (NOGUEIRA, 2017).

Desse modo, sempre que possível, ao planejarmos a leitura de textos, a primeira pergunta que fazíamos era: para que se lê o que se lê? (GERALDI, 1997). A fim de estabelecer relações interlocutivas, buscávamos textos que possibilitassem a interação e o diálogo; para as aulas de produção de textos orais e escritos, buscávamos possibilitar o desenvolvimento da autoria e observar as condições de produção para discutir com as crianças algumas das funções da escrita em nossa sociedade: o quê, para quê, para quem escrever, permitindo que escolhessem as estratégias para realizar (GERALDI, 1997), promovendo o diálogo, respeitando os discursos e tomando os textos produzidos por elas como ponto de partida e ponto de chegada para o ensino da língua materna; os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa eram trabalhados a partir das necessidades reais das crianças observadas nos textos, conduzindo-as a um processo de reflexão sobre a linguagem.

Assim, algumas crianças que, ao iniciarmos o trabalho de pesquisa conheciam apenas algumas letras, ao final de dois meses, já eram capazes de produzir textos de maneira que todos pudessem entender participando ativamente do seu processo *ensinoaprendizagem,* levando-nos a indagar: o que motivou essas crianças a se apropriarem da escrita e da leitura em um curto espaço de tempo? Como as interações contribuíram e qual o papel da mediação nesse processo?

Nesse contexto, consideramos importante apresentar a história de Aline a fim de exemplificar nossos posicionamentos iniciais desse item: Aline tinha 9 anos, estava repetindo o 3º ano, oriunda de uma escola pública de outro município e com um histórico de criança público-alvo da educação especial por não ter conseguido aprender a ler.

No primeiro contato na sala de aula, percebemos em Aline uma “timidez” incomum. Ao entregar-lhe um dos formulários de pesquisa, uma colega apontou para ela e falou bem alto que ela não sabia ler. Percebemos um leve rubor em seu rosto. Encolheu-se toda na cadeira, abaixou a cabeça e, sem olhar para a folha, colocou-a embaixo da sua mesa. Nesse momento, decidimos iniciar a primeira abordagem em nosso trabalho com as crianças. Precisávamos conversar com Aline. Assim, improvisamos junto a uma das professoras do 1º ano uma atividade xerocada a fim de, pelo menos, iniciar uma conversa (mesmo sabendo que não era atividade nos moldes que gostaríamos de desenvolver). Realizamos o atendimento às crianças na sala da pedagoga, em grupo de três, seguindo sugestão da professora da turma.

Ao chegar à sala, os dois companheiros de Aline entraram normalmente e se aproximaram da pesquisadora. Aline entrou, mas ficou encostada na parede ao lado da porta com a cabeça baixa. Alguns minutos depois, atendendo ao chamado da pesquisadora, demonstrando muito medo, ela se aproximou.

A pesquisadora conversou um pouco com o grupo sobre a escola, a família, os hábitos e as preferências, preparando-as para a realização da atividade e aproveitando o momento para conhecer e ganhar a confiança do grupo em que ela iria trabalhar dali para frente. Aline só respondia às perguntas feitas diretamente para ela e com um balançar de cabeça na maioria das vezes, apesar do tom descontraído que a pesquisadora tentava dar à conversa. Um tempo depois,

enquanto as outras duas crianças realizavam a atividade, a pesquisadora iniciou um diálogo com Aline:

> ***Pesquisadora:*** *((apontando para o alfabeto)) quantas letras tem aqui?... quantas letras compõem o alfabeto da nossa língua... a língua portuguesa?*
> ***Aline:*** *não sei.*
> ***Pesquisadora:*** *((mostrando as letras do alfabeto)) não faz ideia?... quantas acha que tem?*
> ***Aline:*** *((cabisbaixa, olhando o alfabeto com o canto dos olhos)) não... ((pausa))... não sei*
> ***Pesquisadora:*** *quantas palavras podemos escrever com esse conjunto de letras?...*
> ***Aline:*** *((expressando dúvida e falando bem baixinho)) acho que muitas*
> ***Pesquisadora:*** *sabe quantas? tente imaginar quantas palavras podemos escrever com esse conjunto de letras*
> ***Aline:*** *não sei... mas acho que é o nome das pessoas e das coisas... ((bem baixinho sem tirar os olhos do papel... demonstrando vergonha e medo))*

Iniciamos, tentando compreender o que Aline sabia a respeito do alfabeto. Vimos que, apesar de não reconhecer todas as letras em muitos momentos, sabia exatamente qual era a função delas — “escrever muitas palavras”, “escrever os nomes das pessoas e das coisas”. A pesquisadora incentivou Aline a contar as letras. Ela contou em voz baixa, ficou um tempo calada. Depois de um tempo, sempre com os olhos fixos no papel, respondeu perguntando baixinho:

> ***Aline:*** *vinte e seis?*
> ***Pesquisadora:*** *isso... vinte e seis... o que foi?... você está com vergonha?*
> ***Aline:*** *((balança a cabeça afirmativamente))*
> ***Pesquisadora:*** *ei... não precisa ter vergonha... sabe... Aline... eu já ajudei muitas crianças a aprenderem a ler e escrever... você acredita que pode aprender também?*
> ***Aline:*** *eu acho que não ((respondeu em voz baixa))*
> ***Pesquisadora:*** *ei, Aline... ((com voz terna e firme))... por favor... levanta a cabeça e olha aqui pra mim... eu tenho certeza de que você vai aprender e você precisa ter essa certeza também... estou aqui para te ajudar*
> ***Aline:*** *((levantando a cabeça, balançou-a afirmativamente... abaixando logo em seguida))*
> ***Pesquisadora:*** *você disse que podemos escrever os nomes das pessoas e das coisas... não é?... nós podemos escrever todas as palavras da nossa língua... todas... só com esse conjunto de vinte e seis letras... então... se você vir um texto escrito na nossa língua... a língua portuguesa... um texto de:::sse tamanho ((abrindo os braços para mostrar o tamanho do texto))... foi escrito usando só essas letras... você sabia disso?*
> ***Aline:*** *não*
> ***Pesquisadora:*** *não?... ah... mas agora já sabe... veja aqui essas letras...*

Abreu e Arena (2019, p. 80) assinalam que, mesmo em

> [...] uma proposta de ensino que parta dos gêneros textuais, faz-se necessária e pertinente a apresentação ou ainda o reconhecimento das

> letras, que já fazem parte do cotidiano das crianças, como a ferramenta utilizada para a leitura e a escrita.

Assim, a pesquisadora apresentou à Aline um quadro com o alfabeto contendo letras maiúsculas e minúsculas e percebeu, por meio dessa abordagem, que ela não reconhecia as letras Y, W e J, trocava a letra M pela letra N e vice-versa. Essa ocorrência foi observada tanto na forma maiúscula com na forma minúscula do alfabeto.

Enquanto a pesquisadora atendia as outras crianças, Aline realizava a atividade da folha. Uma das questões da atividade era escrever o nome dos componentes da família. Demonstrando muita insegurança, Aline escreveu o seu nome completo, utilizando a letra cursiva, porém utilizou a letra maiúscula no início apenas do primeiro nome. Para escrever os nomes dos membros de sua família, utilizou letras aleatórias e algumas vezes escrevia repetidamente ARPDALE para palavras diferentes. Ela precisava aprender que para escrever palavras diferentes utilizamos letras diferentes.

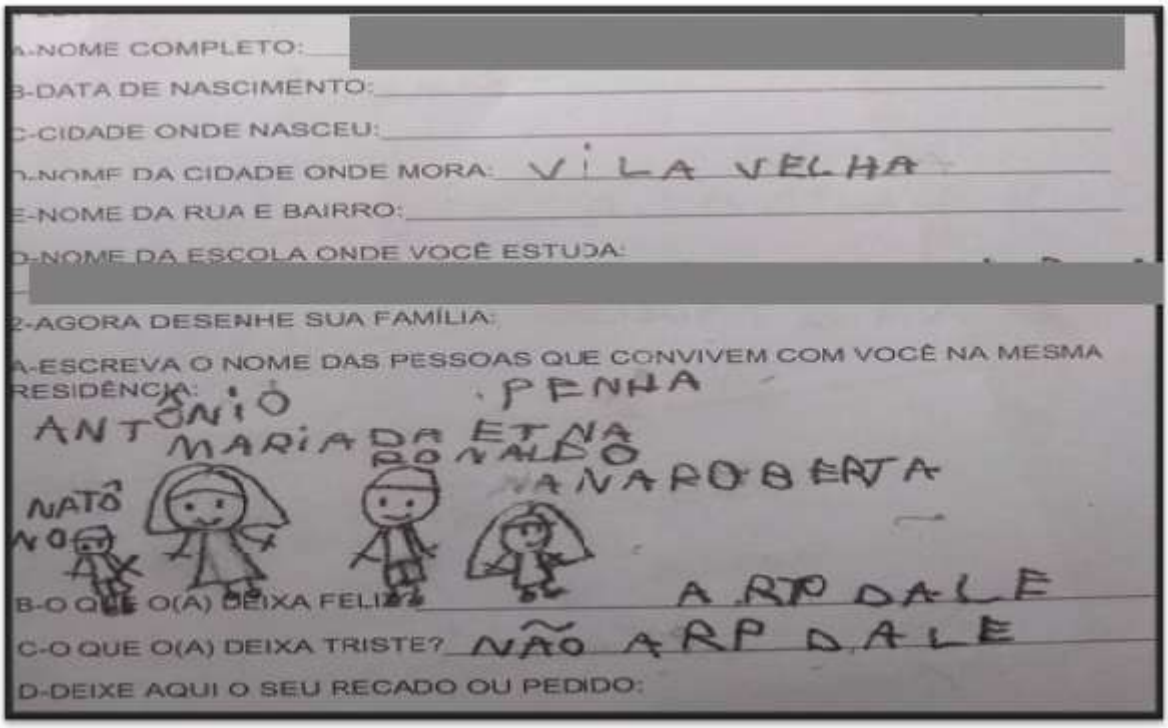
No entanto, observamos que isso não ocorria com todas as palavras. Para escrever Penha, utilizou as letras ETNA, por exemplo. Após ler os nomes dos membros da família de Aline da maneira como ela escreveu, a pesquisadora perguntou:

> ***Pesquisadora:*** *que nome você quis escrever aqui? ((apontando para a palavra Penha))*
> ***Aline:*** *Penha*
> ***Pesquisadora:*** *mas está escrito Penha?... você acha que está escrito Penha aqui?... vamos ler?*
> ***Aline:*** *não*
> ***Pesquisadora:*** *aqui... foi muito bom você ter escrito do seu jeitinho... eu preciso saber como você escreve para eu te ajudar... mas... veja... começa com E... /e:::/... Aline... não precisa ficar com vergonha... você já conhece o nome da maioria das letras e isso é muito bom... mas... você sabia que as letras representam os sons da nossa fala?...*
> ***Aline:*** *((balançou a cabeça negativamente))*
> ***Pesquisadora:*** *aqui... olhe para minha boca... penha... penha... ((marcando a letra P))... começa com que letra?*
> ***Aline:*** *com P*
> ***Pesquisadora:*** *((animada))... isso mesmo... Aline... p... /p/... /p/... você entendeu?... todas as letras representam sons... aqui... ((escrevendo)) o A tem o som /a/... mas também pode ter outro som... quando está acompanhado da letra N ou M... ou quando tem um til assim... oh... sai um sonzinho aqui pelo nariz... /a/... e o E?... o som dele é /è/... ou também pode ser ê::: se está com a letra N ou M... também o sonzinho parece sair pelo nariz... assim... en... como na palavra Penha... entendeu?... pen... penha*

> ***Aline:*** *((esboçando um leve sorriso... em um dos cantos da boca))... balançou a cabeça afirmativamente*
> ***Pesquisadora:*** *quer tentar escrever agora?... mas aqui... pensando nos sons das letras que as letras representam... pense e escreva...*
> ***Aline:*** *sim*
> ***Pesquisadora:*** *então escreve... se precisar... vou atender aqui aos meninos... mas... pode me chamar... se tiver dúvidas... pode perguntar... se quiser*

Aline recomeçou a escrever, parando em alguns momentos e refletindo sobre os sons das letras. A pesquisadora parava em alguns momentos para observá-la. Ela parava, pensava e escrevia. Ao terminar, olhou o que tinha escrito e pareceu satisfeita. Com o mesmo sorriso tímido em um dos cantos da boca, entregou a atividade para a pesquisadora. As palavras ficaram escritas assim: PENA, NANAROBETA, NATÔNO, RONADO.

Fotografia 30 – Primeiro contato com Aline[12] (2 maio 2019)



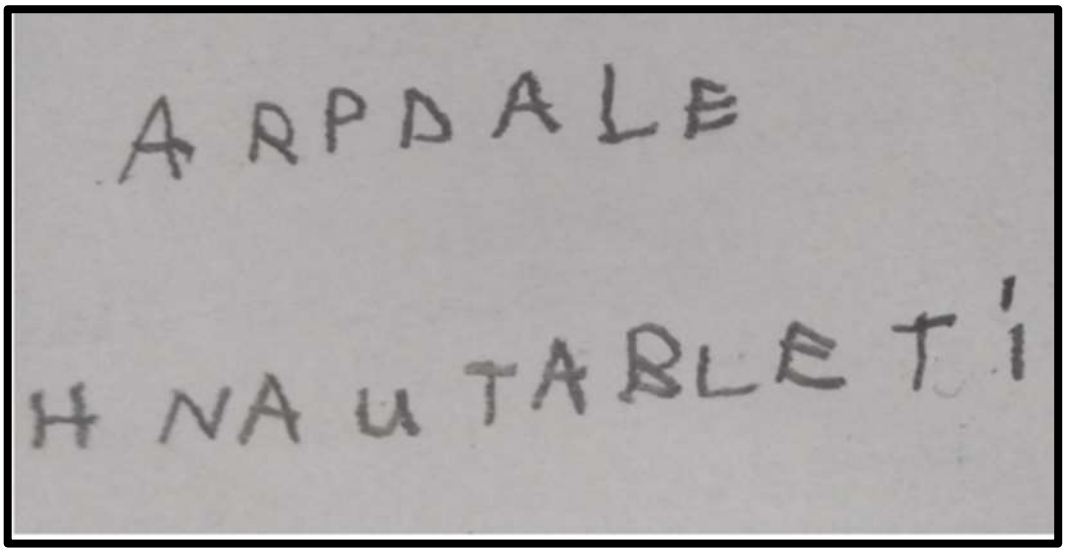
Fonte: Acervo da autora (2019).

Na Fotografia 32, vemos que Aline escreveu ARPDALE (brincar), para escrever o que a deixava feliz; escreveu NÃO ARPIDALE (não saber ler), para o que a deixava triste, repetindo a mesma palavra depois da palavra “NÃO” que já havia decorado, o que percebemos em textos posteriores e que evidenciou sua vontade de escrever

[12] A fotografia foi feita após intervenção da pesquisadora.

convencionalmente. Ela utilizou letras iguais para escrever palavras diferentes, mostrando desconhecer uma norma simples da língua portuguesa, mas demonstrando sua capacidade de aprendizagem. Vimos que ela sabia que, para escrever, usam-se letras, que é necessário variar a letras e, alguns momentos, estabelecer a relação som e letras. Veremos a seguir outros momentos, nos quais Aline tentava apropriar-se da linguagem escrita.

Fotografia 31 – Continuação da atividade recado ou pedido



Fonte: Acervo da autora (2019).

Na fotografia 33, no verso da folha, observamos que, no primeiro momento, Aline expressou seu desejo de ganhar um *tablet* escrevendo sem refletir sobre os sons das letras a “palavra” ARPDALE. Após a mediação, passou a refletir e escreveu: H NA u TABLETi (Ganhar um tablet).

Observamos que, até aquele momento, Aline ainda não compreendia que existe uma relação de simbolização entre as letras e os sons da fala, o que Lemle (2009) chama de primeiro problema quando tratamos das capacidades essenciais para a alfabetização. Após uma breve mediação que potencializou as suas experiências, Aline passou a escrever alfabeticamente. Esse fenômeno ocorreu com outras crianças, levando-nos a acreditar que provavelmente isso se devia ao fato de elas já conhecerem as formas e os nomes da maioria das letras, ou seja, já terem se apropriado de vários conhecimentos a respeito do sistema de escrita da língua portuguesa. Ao serem incentivadas a refletir no momento da escrita, compreenderam a utilização desses conhecimentos. Gontijo (2008, p. 193) assinala

que a capacidade de refletir “[...] sobre as unidades fonêmicas não se desenvolve naturalmente, mas à medida que as crianças [vão sendo] incentivadas a escrever e que passaram a conhecer letras que representavam convencionalmente determinados fonemas [...]”.

Depois dessa experiência com Alice, sabíamos que ainda havia um longo caminho a ser percorrido. Naquele momento, Aline compreendeu que cada letra é símbolo de um som e cada som é simbolizado por uma letra (LEMLE, 2009). No entanto, a relação entre sons e letras é mais complexa do que possa parecer. Foi fácil Aline perceber o som da letra P da palavra “Penha”, porque a letra P corresponde ao som do fonema /p/, o que Lemle (2009) chama de correspondência biunívoca, e que essa relação ideal só acontece em poucos casos, como podemos ver abaixo:

Correspondências biunívocas entre fonemas e letras

p _____ /p/

b _____ /b/

c _____ /c/

f _____ /f/

d _____ /d/

v _____ /v/

a _____ /a/

Esses casos de correspondência biunívoca entre letras e fonemas foi apresentado por Lemle (2009), em um quadro do dialeto carioca que, nesse casos, é similar ao dialeto capixaba, quando, segundo a autora, um elemento do conjunto de letras corresponde a um elemento do conjunto de fonemas e um elemento do conjunto de fonemas, corresponde a um elemento do conjunto de letras. Segundo a autora, chamamos de fonema, em linguística,

> [...] uma unidade de som caracterizada por um lado feixe de traços distintivos. Traços distintivos são características de som que são relevantes na diferenciação entre unidades do sistema. Por convenção, esse tipo de unidade é representado entre barras inclinadas (/ /) (LEMLE, 2009, p. 18).

Quando os aprendizes da língua aprendem que letras simbolizam sons, pensam que cada letra tem o seu som e cada som tem a sua letra, o que, segundo Lemle (2009), é muito coerente para os principiantes. Eles escrevem *vali* para *vale*, *morti* para *morte*, *matu* para *mato*, por exemplo. “[...] Essas situações trazem problemas de escrita para os alfabetizandos [...]” (LEMLE, 2009). E é aí que entra o papel do/a professor/a alfabetizador. Sua mediação e sua concepção de língua/linguagem farão uma grande diferença nesse processo de apropriação das relações sons e letras e letras e sons pelas crianças. Segundo Lemle (2009), o professor alfabetizador deve conhecer essas particularidades nas variedades de correspondências entre os sons e as letras, como também entender que a posição das letras precisa ser levada em conta nessas correspondências, para dar conta de responder as dúvidas que certamente surgirão no momento do aprendizado dessas relações. A Fonética e a Fonologia podem trazer inúmeras contribuições para a prática docente.

De acordo com Cagliari (1996), a fonética estuda os sons da fala e preocupa-se com os mecanismos de produção e de audição. Procura fazer um trabalho com ênfase no aspecto descritivo da realidade fônica de uma língua. Procura analisar também a fala das pessoas da maneira como ela ocorre nas mais variadas situações da vida. Segundo o mesmo autor, se o objetivo da escola é ensinar sobre a língua, deve incentivar a fala e mostrar como a língua funciona. No entanto, muitas vezes, não é isso o que acontece. A escola insiste em práticas que privilegiam os aspectos linguísticos em detrimento de outros aspectos fundamentais para um aprendizado mais eficaz da língua materna. Segundo Bakhtin (2006), a língua,

> [...] para a consciência dos indivíduos que a falam, de maneira alguma se apresenta como um sistema de formas normativas. O sistema lingüístico tal como é construído pelo objetivismo abstrato não é diretamente acessível à consciência do sujeito falante, definido por sua prática viva de comunicação social (BAKHTIN, 2006, p. 97).

Logo, é essencial para os professores que atuam em classes de alfabetização estudar o sistema da língua portuguesa, procurando entender os fundamentos teóricos que o embasam. De acordo com Lemle (2009), alguns conhecimentos básicos sobre sons da fala, letras do alfabeto e língua são instrumentos de trabalho para o professor alfabetizador e a Fonologia vai auxiliar nesse processo de busca. Além desses conhecimentos, quando pensamos na alfabetização das crianças, especialmente das classes populares, reconhecemos a importância de se levar em

conta as subjetividades e as interações verbais que permeiam o ambiente escolar. A negação desses fatores incide negativamente sobre o trabalho que se realiza com os aprendizes da língua materna. Assim, inferimos que, para que haja significativa aprendizagem, reconhecer as funções sociais, a realidade viva e em formação da língua e as crianças como sujeitos dialógicos que estão constituindo-se como tais a partir da sua interação com o outro é fundamental.

A Fonologia ocupa-se em estudar os sons da língua, mas, do ponto de vista de sua função, os aspectos interpretativos dos sons e de sua estrutura funcional nas línguas (CAGLIARI, 1996). Para exemplificar, o autor diz que

> [...] quando um falante diz,*potxi, txia, tudu, tapa, até* etc., a Fonética constata as pronúncias diferentes *tx* e *t*, e a Fonologia interpreta essa diferença atribuindo um valor único a esses dois sons, uma vez que *tx* ocorre somente da vogal *i*. Fato semelhante ocorre quando um falante diz ora *iscada*, ora *escada*. O uso do *i* ou do *e* na palavra escada não altera o significado e, segundo a Fonologia, o *i* e o *e* tem o mesmo valor [...] (CAGLIARI, 1996, p.43).

Lemle (2009) afirma que o modelo ideal do sistema alfabético da língua portuguesa de que cada letra corresponda a um som e cada som a uma letra só se realiza em poucos casos, o que torna complicadas as relações entre sons e letras. Isso mostra a importância desse estudo, especialmente para aqueles profissionais que se ocupam com a alfabetização. Segundo Cagliari (1996), se a escola tem por objetivo ensinar como a língua funciona, deve mostrar também como a fala funciona, pois, segundo o autor, "[...] uma língua vive na fala das pessoas e só aí se realiza plenamente. A vida da língua está na fala [...]" (CAGLIARI, 1996, p. 52).

Cagliari (1998) assevera que descobrir regras de decifração (relação letra/som) e de escrita (relação som/letra) é uma estratégia para se alfabetizar um indivíduo com rapidez e segurança. De maneira bem prática, ele também sugere que o professor pode planejar as suas aulas fazendo o levantamento dos sons que as letras têm. Além disso, deve fazer um levantamento das letras que são usadas para representar um mesmo som. Sugere a escrita de palavras e listas como um procedimento cotidiano para mostrar as funções das letras. Segundo o autor,

> [...] os exemplos das listas servirão para uma discussão reflexiva sobre as relações entre letras e sons e demais fatos linguísticos, como a variação dialetal e a ortografia. Como resumo e conclusão das reflexões, o professor

> ajudará os alunos a formularem regras que expliquem os fatos considerados [...] (CAGLIARI, 1998, p. 138).

Cagliari (1998) considera incrível que alguns professores alfabetizadores e as cartilhas nunca tenham pensado nesses fatos. Concordamos com o autor sobre a importância da reflexão para que haja aprendizado. Percebemos isso durante a mediação realizada com as crianças na produção das autobiografias e outros eventos de produção e revisão coletiva de textos. Contudo, discordamos quando o autor sugere a escrita de palavras como um procedimento cotidiano e escrita de listas como caminhos para uma discussão reflexiva. A escrita de listas de palavras fora de um contexto real de produção de textos, como presenciamos em algumas práticas, mecaniza o processo de estudo da língua, tornando-o totalmente sem sentido.

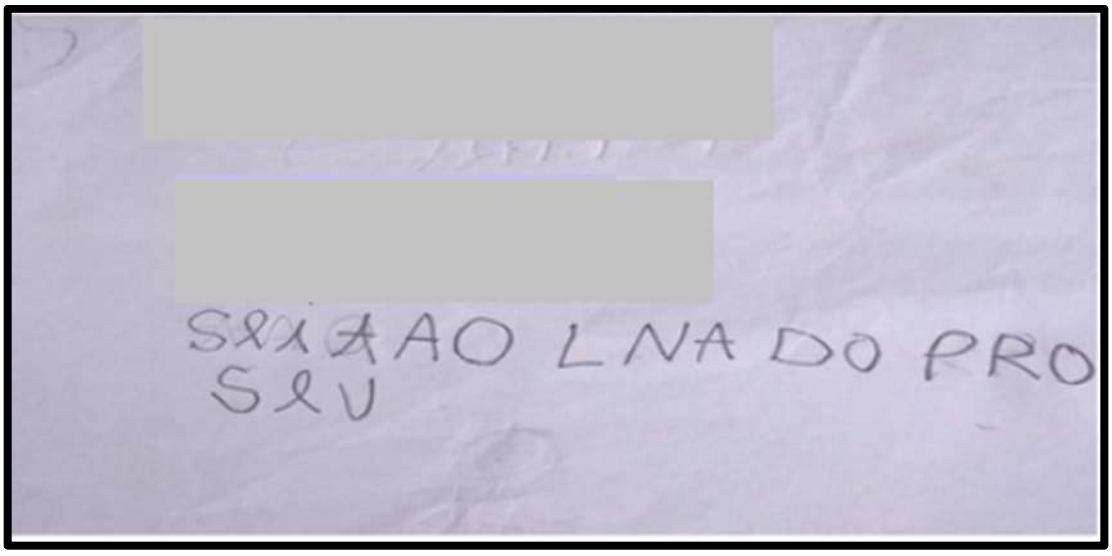
Esses conhecimentos da Linguística, aliados à concepção de linguagem como um lugar de interação e à concepção de criança como um sujeito histórico e social que vai se constituindo à medida que interage com o outros, mas que detém o domínio de suas ações (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009), fizeram toda a diferença na vida de Aline e da maioria das crianças que chegaram ao 3º ano sem estarem alfabetizadas. Diferença não só em relação às letras, como também em relação à sua vida em sociedade. Na escola, Aline mal corria, mal sorria, mal brincava até iniciar suas descobertas, mudando sua maneira de interagir com todos/as à sua volta.

Nas várias situações que ocorriam na escola, víamos oportunidades de produção de textos orais e escritos pelas crianças. Nesses textos, podíamos perceber todas as suas reais necessidades, não apenas de apreender os aspectos linguísticos, mas também de compartilhar aspectos sociais que iam desde momentos felizes, como passeios e aniversários, por exemplo, até problemas nas relações com colegas e familiares.

Após uma discussão sobre a história da escrita, mencionada no início desta seção, as transformações pelas quais passou o nosso alfabeto, a funcionalidade da escrita na época em que foi inventada e hoje em nossa sociedade; considerando a linguagem como um lugar de interação verbal, a enunciação como um produto da interação de dois indivíduos; considerando também que a palavra sempre é dirigida a um interlocutor, levando-se em conta a produção de sentidos (BAKHTIN, 2006),

propusemos que cada criança escolhesse um/uma colega (um interlocutor como supúnhamos), para escrever uma mensagem, uma carta, um bilhete, como quisessem, primeiro por meio de um desenho e depois por meio de sinais gráficos. Aline, assim como seus colegas, concluiu a atividade (Fotografia 34).

Fotografia 32 – Texto escrito por Aline no evento história da escrita (4 maio 2019)



Fonte: Acervo da autora (2019).

ALICE

SeitAO LNA DO PRO

SeU

ALICE ESTÁ OLHANDO PARA O CÉU.

“Alice está olhando para o céu.” Quando buscamos o sentido dessa frase escrita por Aline nesse evento, alguns questionamentos permearam a nossa mente: Será que Aline considerava Alice como sua interlocutora naquele contexto? O que realmente Aline quis dizer à Alice com essa frase?

A proposta era que” escrevessem” algo para comunicar ao colega por meio do desenho, utilizando a escrita pictográfica, assim como vimos na história. Após perceberem que o colega não entendeu o que queriam dizer por meio dos desenhos, deveriam escrever, utilizando letras. A atividade transcorreu normalmente. No entanto, após realizarmos uma comparação da atividade de Aline

com a das outras crianças, percebemos que todas elas também escreveram frases que, ao nosso ver, não pareciam ter a intenção de comunicar algo. Pensamos na maneira como conduzimos a atividade e no diálogo ocorrido antes da realização da mesma e nos indagamos: o que faltou para que Aline e seus colegas pudessem ter consciência dos enunciados que poderiam produzir sobre os mais variados assuntos de interesses comuns em sua relação cotidiana com seus pares?

Pensamos que como aquela era a primeira abordagem com crianças com um histórico pouco favorável em relação à leitura e à escrita, o diálogo e a interação realizados antes da produção poderiam ser explorados o suficiente para que as mesmas entendessem bem as condições de produção: o que elas iriam escrever? Para quê? Para quem? Talvez, a maneira como o trabalho foi desenvolvido não possibilitou às crianças registrarem uma ideia, documentar um fato, pela necessidade ou prazer em comunicar ou interagir com os colegas (SMOLKA, 2003).

“Sorvete de chocolate é bonito e gostoso”; “A cereja é vermelha”; “Bruno está segurando o balão”; “Ele foi pegar o sorvete de uma bola” são alguns exemplos de orações que as crianças escreveram para seus colegas, as quais provavelmente já estavam habituadas a escrever em suas atividades escolares. Para Bakhtin (2011), a oração é uma unidade significativa da língua e, por isso, conseguimos compreender o seu significado linguístico, porém, para o linguista, “[...] não é possível ocupar uma relação responsiva em relação a uma posição isolada se não sabemos que o falante disse com essa oração *tudo* o que quis dizer, que essa oração não é antecedida nem sucedida por outras orações do mesmo falante [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 287, grifo do autor).

Essa assertiva do autor nos fez refletir sobre práticas escolares que desconsideram a linguagem como interação. Como era o primeiro trabalho desenvolvido com as crianças, tivemos a oportunidade de pensar formas de ressignificar nossas abordagens. Concordamos com Smolka (2003, p. 49), quando afirma que, em situações como essas na escola,

> [...] o ensinar e o aprender a ler e escrever se deslocam e se diluem nas questões disciplinares. Assim sendo, o processo de alfabetização como interação e interlocução (convivência e diálogo) é totalmente desconsiderado. A alfabetização, na escola, contrasta violentamente com as condições de leitura e escrita, movimentação e saturação de estímulos

> sonoros e visuais fora da escola. A leitura e a escrita produzidas pela/na escola pouco tem a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Funciona como um empecilho, um bloqueio à elaboração do conhecimento crítico. A alfabetização, na escola, reduz-se a um processo, individualista e solitário [...]

Reconhecemos que as experiências de vida e de linguagem das crianças poderiam ter sido ser mais exploradas no trabalho de leitura e escrita que desenvolvemos. Todavia, como quem ensina também aprende ao ensinar, podemos afirmar que muito aprendemos com essa experiência. Aprendemos que para que as crianças pudessem apropriar-se da leitura e da escrita, em hipótese nenhuma poderíamos desconsiderar os aspectos apontados pela autora. Possibilitar essa apropriação a partir dos diálogos, de suas experiências de vida, reconhecê-las como sujeitos ativos em seu processo de construção do conhecimento sobre a escrita, derruba as barreiras que as impedem de aprender.

Geralmente, a escola “[...] ensina palavras isoladas e frases sem sentido e não trabalha com as crianças no ano escolar da alfabetização, o “fluir do significado”, a estruturação deliberada do discurso interior pela escritura [...]” (SMOLKA, 2003, p.69). A alfabetização é baseada no ensino das unidades menores da língua, desconsiderando os enunciados concretos produzidos naturalmente pelas crianças na escola e fora dela, de acordo com as necessidades surgidas nas diversas situações cotidianas, ou seja, a língua é vista apenas como um sistema de formas normativas. Pareceu-nos que a escola por onde Aline e as outras crianças passaram ensinou-as a repetir e reproduzir palavras e frases feitas. Naquele momento inicial, não conseguimos impedir que elas continuassem reproduzindo.

Segundo Menegassi (2011), existe ainda um grande obstáculo a ser vencido pelos professores alfabetizadores no sentido de desenvolver um trabalho eficiente de produção textual. É no texto que a língua se constitui como forma e como discurso. No entanto, a criança continua produzindo texto para a escola, em que as situações de escrita, na maioria das vezes, são irreais, desconsiderando as situações concretas nas quais se desenvolvem a comunicação e suas formas. Geralmente o único interlocutor é o professor, que não oferece funcionalidade ao ato de escrever.

Concordamos com Arena e Abreu (2019, p. 102), quando afirmam que a escrita e a oralidade precisam ser

> [...] mais vividas do que decodificadas no interior das escolas. Como formas de trocas vinculadas à vida e às relações sociais que se estabelecem com o outro, podem e devem se constituir como ferramentas de transformação humana [...].

A forma tradicional de trabalho realizado nas classes de alfabetização, ao simplificar um modo de ensinar, reduzindo a língua a um sistema de formas normativas, sem vínculo com as práticas de escrita do movimento histórico e cultural, escamoteia a criatividade e a capacidade das crianças no processo de produção de textos escritos (GOULART, 2019). De acordo com Bakhtin (2006), sem uma orientação social de caráter apreciativo e sem a intencionalidade do orientador, não há atividade mental. Sem atividade mental, não há sentido; sem sentido, não há discurso; sem discurso, não há interlocutor; sem interlocutor, como se constituir um locutor, um sujeito?

No momento da escrita da frase, parecia que ela não encarava a língua como um instrumento de comunicação, um meio de troca de mensagens entre as pessoas (GERALDI, 1997) e o diálogo, antes da realização da atividade, não possibilitou que ela o fizesse. Assim, a frase de Aline pareceu centrada nela mesma. Na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (2006), Bakhtin mostra que a atividade mental oscila entre a tomada de consciência e a elaboração ideológica. Ele chama esses dois polos de "atividade mental do eu" e "atividade mental do nós". Quanto à primeira, ele afirma que

> [...] atividades mentais isoladas ou mesmo sequências inteiras podem tender para o polo do eu, prejudicando assim sua clareza e sua modelagem ideológica, e dando provas de que a consciência foi incapaz de enraizar-se socialmente [...]" (BAKHTIN, 2006, p. 117).

Acreditamos ter sido isso que aconteceu com Aline e algumas outras crianças da turma. Faltaram algumas condições para a produção de textos. Sem a devida orientação, sem um motivo, uma razão para dizer realmente, naquele momento inicial, Aline e seus colegas fizeram o que de melhor sabiam e podiam fazer.

A partir do pensamento de Sobral e Giacomelli (2016), quando dizem que o processo de criatividade e de compreensão ideológica nunca se interrompe e a consciência só vem a se formar quando mergulha no conteúdo ideológico, ou seja, no processo de interação social, deduzimos que Aline não estava habituada a participar de práticas discursivas de produção de textos que considerasse situações concretas, suas experiências e interações vivenciadas por ela na escola e fora dela. Concluímos que precisávamos desenvolver estratégias mais eficazes nas próximas abordagens. Precisávamos também entender, assim como esses autores, que existe uma ligação *vital* entre a linguagem e os contextos sociais já que envolve as condições de existência dos falantes. Nessa perspectiva, a linguagem constitui-se como um processo sócio-histórico de produção de sentidos.

Apesar de não termos alcançados todos os objetivos pretendidos com a atividade da história da escrita, a oração escrita por Aline apontou-nos alguns conhecimentos linguísticos que teríamos que trabalhar com as crianças: a segmentação dos espaços em branco, a categorização gráfica das letras, as relações sons e letras e

letras e sons foram alguns dos conhecimentos que incluímos em nosso planejamento, além de outros.

Pudemos perceber ainda que ora Aline usava a letra cursiva, ora no formato de bastão, demonstrando certa insegurança no ato de escrever. Com isso, podemos inferir que conhecia os dois tipos de letras, mas, naquele momento, ainda não havia escolhido ainda qual utilizar em seus textos. Inferimos ainda que provavelmente a mesma precisava aprender que ao nos colocarmos em situação de escrita, utilizamos um sistema alfabético e que esse sistema não possui uma única forma de categorização gráfica.

Notamos que esse fenômeno aconteceu com todas as outras crianças que não estavam alfabetizadas. A maioria demonstrava sentir mais segurança em utilizar a letra de forma, mas, à medida que iam avançando em seu processo de apropriação da linguagem escrita, aliado às suas experiências com a escrita, passaram a utilizar a letra cursiva.

Pouco mais de uma semana após o recesso que aconteceu no mês de julho, levamos as crianças para a sala de estudos do grupo, a fim de realizar uma atividade a partir da leitura do texto *O caso do espelho*, de Ricardo Azevedo. O texto trata de um homem que mora nos cafundós da mata, compra um espelho, achando que é o retrato do pai, e o guarda na gaveta. Quando a mulher dele vai ver o que ele guardou, acha que é o retrato de outra mulher. A leitura foi sendo realizada com algumas pausas estratégicas, incentivando a participação das crianças em um movimento de interlocução.

Enquanto líamos, íamos fazendo perguntas, tentando envolver as crianças no texto. Como algumas crianças pareciam meio dispersas, sentimos a necessidade de retomar a leitura, atentando à entonação e à articulação das palavras, com uma pausa maior na parte do texto que mais poderia apresentar dúvidas, permitindo especialmente que as crianças mais atentas contassem a história, o que possibilitou o envolvimento de todos.

> ***Pesquisadora:*** *quem vocês acham que a mulher vai achar que é: ela mesma ou outra pessoa?*
> ***Crianças:*** *((gritando)) A. ela mesma... ela mesma*
> *B. outra mulher...*

> ***Pesquisadora:*** *calma... calma, crianças... vamos ver... quem acha que ela vai achar que é outra mulher?... levanta a mão... deixa eu contar... agora... quem acha que ela vai se reconhecer... saber que é ela mesma?*

As opiniões sobre o final da história foram divergentes e aproveitamos para observar a participação de cada uma. Observamos que algumas crianças participavam mais que outras e fomos tentando envolver todo o grupo, inclusive Aline, que concordou com o colega que havia inferido que no final da história a mãe da mulher também não se reconheceria no espelho, fato que realmente aconteceu. O objetivo da leitura era fazermos uma dramatização a partir da história lida. Os personagens seriam as próprias crianças e, como eram poucos papéis, combinamos que iríamos fazer a seleção por meio de testes para definirmos quem representaria melhor cada papel. Continuamos a conversa sobre a dramatização.

> ***Pesquisadora:*** *e aí... crianças?... gostaram da história?*
> ***Crianças:*** *sim::::*
> ***Pesquisadora:*** *eu estava pensando... a gente podia fazer um teatro com essa história... uma dramatização... um faz o papel do homem... outra faz o papel da mulher... cada um representa um personagem da história... o que acham?*
> ***Staiven:*** *legal*
> *[*
> ***Crianças:*** *((empolgadas)) legal::::*
> ***Staiven:*** *eu vou ser o homem*
> ***Ica:*** *eu que vou*
> ***Crianças:*** *((burburinho))*
> ***Pesquisadora:*** *calma... crianças... vamos organizar... vamos ver quantos personagens têm na história... vamos pensar sobre as roupas que eles vão usar... ah... e o mais importante... para quem vamos apresentar... escolher o dia... a hora... tudo... temos que pensar direitinho... depois que escolhermos tudo... vamos ensaiar bem ensaiadinho para apresentar para alguém... para quem podemos apresentar a peça depois de pronta?*
> ***Lukinhas:*** *para as crianças... as outras crianças*
> ***Pesquisadora:*** *mas... que outras crianças?... gente... o Lukinhas está sugerindo a gente apresentar a peça para as outras crianças... vamos pensar juntos... quais crianças?... as crianças da sala?... as crianças da escola?... temos que saber quais crianças*
> ***Alice:*** *a gente pode apresentar na hora do recreio para as crianças da escola*
> ***Pesquisadora:*** *legal... todos concordam?*
> ***Crianças:*** *sim:::::*

Depois de alguns minutos de diálogo, combinamos que, em grupos, conversariam sobre os detalhes da dramatização. Escolheriam os personagens e anotariam suas escolhas. Além de escreverem quem seriam os personagens da dramatização, poderiam escrever também, da maneira que sabiam, suas ideias sobre cenário, figurino, data da apresentação etc. Vimos os momentos de escrita como mais uma

possibilidade de reflexão sobre as relações sons e letras e letras e sons. Esse processo estava sendo mediado pela pesquisadora:

> ***Pesquisadora:*** *então agora... vamos registrar no papel as nossas ideias... quem quiser... poderá começar com os nomes dos personagens... quem poderá fazer o papel do homem... do vendedor... da mulher dele... e da senhora... mãe da mulher... escolham quem quer fazer os papéis e anotem para organizar... depois vamos socializar... escolher juntos o personagem para cada papel...*
> ***Lucca:*** *((pensando))... personagem... tia... eu não sei escrever personagem*
> ***Alice:*** *caraca... é maior fácil*
> ***Pesquisadora:*** *personagem... ah... Staiven... por favor... Staiven*
> ***Staiven:*** *eu sei... eu sei.... é p-e-r-s... oh- per-so-na-na-na... gem... e o "G"... "E"*
> *[*
> ***Lucca:*** *na... na... na...na...na...na... na... na... ((escreveu))*
> *[*
> ***Pesquisadora:*** *personagem... gem...((sendo interceptada pelo Lukinhas))... o caso do espelho... leia a palavra espelho novamente*
> ***Lucca:*** *gem... gem... ((falado baixo... sozinha... sendo observada pela pesquisadora))..."G"..."E"*
> ***Pesquisadora:*** *"G"... "E"?... então escreve... olha... personagem... gem... aí ficou escrito personage ((marcando o "ge"))... para ficar gem precisa de que... Lucca?*
> ***Lucca:*** *do til*
> ***Pesquisadora:*** *ah o til?... não... é um sonzinho que sai pelo nariz mesmo... mas não é o til... o til nós só usamos na letra "A" e na letra "O"... ((escrevendo no quadro))... fica assim... ã e õ... vamos ver se a turma sabe... gente... o Lucca quer escrever a palavra personagem também... quer saber que letras usa para escrever gem... gem... persona-gem... que letrinhas que faltam?*
> ***Ch:*** *é o "H"... tia?*
> ***Alice:*** *ah... essa aqui... olha ((apontando para a letra "M" no alfabeto))*
> ***Pesquisadora:*** *como é o nome dessa letrinha?*
> ***Crianças:*** *eme::::*
> ***Pesquisadora:*** *então... que letras usamos para escrever gem?*
> ***Crianças: "****G"... "E" e "M"*
> *[*
> ***Lucca:*** *gem... personagem ((escrevendo e lendo))*

A transcrição acima apresenta o processo interdiscursivo que ocorreu durante a atividade. Lucca disse que não sabia escrever a palavra personagem e isso bastou para que esse momento se estabelecesse. Assim como pontua Smolka (2003, p. 76), procurávamos "[...] trabalhar com as crianças o processo inicial de leitura e escritura na interdiscursividade (num jogo de negociações discursivas e troca de saberes) [...]", criando nas salas de aula, situações de intensa interação verbal, espaços para a elaboração do diálogo e de narrativas entre as crianças, a professora e a pesquisadora. Desse modo,

> [...] o conhecimento sobre a escrita e o conhecimento sobre a aquisição da escrita se construíam numa interação, numa prática discursiva, numa tácita, recíproca — muitas vezes tensa — relação de ensino (mas é precisamente

> nessas “tensões”, nessas interações discursivas que se elaboram as transformações culturais) [...] (SMOLKA, 2003, p. 76).

A autora continua afirmando que geralmente a escola não considera a alfabetização como um processo de construção de conhecimento, nem como um processo de interação, discursivo e dialógico. Não reconhece as tentativas de escrita das crianças, impedindo-as de conhecerem sua capacidade de elaboração, baseando-se, implícita ou explicitamente, nas restrições dos adultos. A escola as inibe, ao reduzir a dimensão da linguagem, limitar as possibilidades da escritura e restringir os espaços de elaboração e interlocução pela imposição de um só modo de fazer e de dizer as coisas. Essa“[...] imposição acaba sendo, de fato, limitada ou ilusória. Pois existe ainda um espaço, um movimento, um dinamismo discursivo no interior da escola. Mesmo bloqueando a “fala”, a escola não consegue bloquear o discurso interior [...]” (SMOLKA, 2003, p. 76).

Considerando o panorama apresentado ao longo de nossa pesquisa, é importante reiterar que partimos do princípio de que as crianças, segundo Smolka (2019), aprendem a ler, lendo e aprendem a escrever, escrevendo; escrevem textos para serem lidos por elas próprias, por outras pessoas ou para cumprir alguma outra função social. Parte-se do princípio de que escrever textos é uma prática social e exige que as crianças utilizem uma das mais importantes produções humanas — o sistema de escrita e seu uso. Desse modo, redobramos a atenção às diferentes situações, nas quais pudéssemos desenvolver com as crianças a produção de enunciados escritos, como já dito anteriormente.

A fim de obtermos um maior apoio no trabalho com as crianças e motivá-las à leitura, tomamos emprestados alguns livros paradidáticos, junto à Secretaria de Educação. Esses livros foram selecionados pensando em um público que ainda estava no processo de apropriação da leitura e da escrita e pensando na faixa etária das crianças. Geralmente esses livros eram manuseados por elas que, atraídas pelas ilustrações, escolhiam as histórias, pedindo que a pesquisadora lesse. Assim, no dia da chegada dos livros que seriam utilizados durante a pesquisa, planejamos essa atividade envolvendo escrita e leitura, em que as crianças propuseram fazer o registro dos títulos dos livros. O objetivo da escrita consistia em guardar as anotações a fim de conferir a listagem no final do ano para que não houvesse

extravio de nenhum livro. O trabalho foi realizado em duplas e cada criança teve oportunidade de ler para o outro anotar e vice-versa. Vale ressaltar que, nesse momento, buscávamos desenvolver enunciados escritos com função de registro. Assim, objetivávamos possibilitar a compreensão pelas crianças da função mnemônica ou de registro. No entanto, antes das anotações, promovemos na sala um diálogo sobre os livros que tomamos emprestados:

> ***Pesquisadora:*** *estão gostando dos livros?... só que tem uma coisa... esses livros são emprestados e eu preciso entregar todos direitinho no final do ano... não pode faltar nem um sequer... como podemos fazer para lembrarmos os nomes de todos esses livros?*
> ***Lucca:*** *((levantando a mão)) eu sei... vamos anotar...*
> ***Staivem:*** *é... a gente anota daí a gente não esquece*
> ***Pesquisadora:*** *verdade... eu não posso esquecer... todo mundo concorda com essa ideia?... a gente escreve os títulos dos livros... deixa bem guardadinho as anotações e no final do ano confere... certo?*
> ***Crianças:*** *sim:::::*
> ***Pesquisadora:*** *que bom... aqui... vocês se dividem em dupla e cada dupla vai escrever alguns títulos... vamos pensar sobre quantos títulos cada dupla vai escrever... escolha a sua dupla... conversem... quando estiverem prontos... vou entregar as folhas pra vocês iniciarem a escrita... um lê... o outro escreve... depois trocam... quem está lendo vai escrever e quem está escrevendo vai ler... não vale copiar... quem precisar de ajuda... me chama*

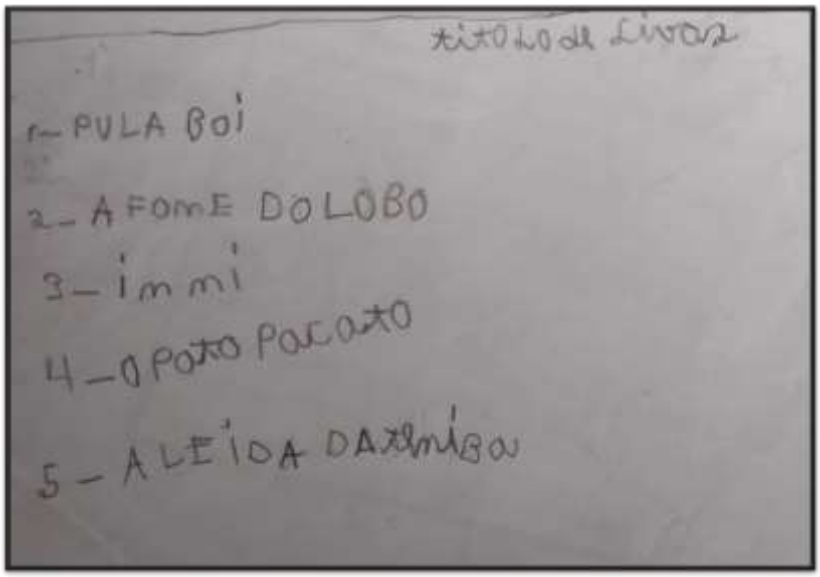
Depois de manusearem os livros e conversarem sobre eles, percebendo a necessidade de registro dos títulos dos livros, as crianças mostraram-se prontas para realizar a atividade. Possivelmente o fato de serem oportunizadas a realizar o registro, ou seja, escrever para atender a uma necessidade (registro e comunicação) e também para serem consultados sobre a sugestão do colega conferiu a elas um senso de responsabilidade em realizar a atividade, já que havia uma função — o controle dos livros para não serem extraviados. Infelizmente essa função é um fato raro em muitas atividades realizadas com as turmas de alfabetização. Além disso, elas iriam ler e escrever para o outro, o que as fez assumirem um compromisso com esse outro. Isso garantiu o esforço e a participação de todos. Não havia nesse grupo “preguiçoso”, “malandro” ou “quem não quisesse nada com nada”.

Fotografia 33 – Títulos de alguns livros utilizados no trabalho com a turma

Fonte: Acervo da autora (2019).

Aline e sua dupla, assim como os demais, não apresentaram maiores problemas na realização da atividade proposta. Como os títulos do texto eram todos com letra de forma, ela escolheu grafar a maioria das palavras com esse tipo de letra, ainda um pouco indecisa, demonstrando que precisávamos continuar trabalhando essa questão com as crianças que apresentavam a mesma necessidade. Um dos recursos que utilizávamos para isso era o alfabeto com os quatro estilos de letras nas suas formas maiúsculas e minúsculas, que ficava todo o tempo exposto na sala de aula, a fim de atender a essas e outras necessidades das crianças em relação às letras, por possibilitar frequentemente momentos de reflexão sobre relações sons e letras e as variadas formas de grafá-las.

Fotografia 34 – Escrita de Aline: lista de títulos de livros (2019)



Fonte: Acervo da autora (2019).

Massini-Cagliari e Cagliari (2001) afirmam que a ortografia é o que define uma letra e os dois aspectos cruciais envolvidos nessa definição são o aspecto gráfico e o aspecto funcional. Corroborando essa ideia, Gontijo e Schwartz (2009) afirmam que os aspectos gráficos obedecem a padrões estéticos, ou seja, a forma como as letras são traçadas, o que para os aprendizes da língua não é algo tão simples visto a enorme variedade gráfica das letras. O aspecto funcional das letras tem a ver com "[...] o valor que cada uma tem dento do sistema de escrita [...]" (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2001, p. 36).

Em relação aos dois aspectos, esses autores continuam afirmando que se tem percebido que os principais problemas enfrentados no período da alfabetização tem a ver com a categorização funcional das letras. Gontijo e Schwartz (2009, p. 35) afirmam que, de acordo com as normas ortográficas,

> [...] as palavras devem ser escritas observando uma sequência definida de letras. Isto é, ao escrever uma palavra, não podemos usar qualquer letra ou em qualquer posição. Sendo assim, o que determina que a letra b, independentemente da sua forma gráfica, seja chamada de bê é o fato de essa letra representar, de acordo com a nossa ortografia, o som /b/. Desse modo, a categorização funcional está ligada às relações sons e letras e letras e sons [...].

A confusão entre a forma gráfica da letra pode levar a criança a não conseguir estabelecer o valor de cada uma delas dentro do sistema. É possível que, sem conhecer bem a forma das letras e sem saber diferenciá-las entre si (categorização gráfica), a criança não seja capaz de efetuar com pleno sucesso a categorização funcional de cada letra, o que pode trazer sérios problemas no processo de apropriação da leitura e da escrita (MASSINI-CAGLIARI, CAGLIARI, 2001). É fundamental que o planejamento das atividades leve em conta esses aspectos, que vão possibilitar às crianças avançarem nesse processo. Para que isso seja possível, é fundamental também que os professores alfabetizadores se apropriem de tais conhecimentos.

Quanto ao aspecto gráfico, apesar de Aline ainda misturar em seu texto a letra cursiva e a letra de forma, acreditamos que, naquele momento, ela já tinha se apropriado desse conhecimento. Quanto ao aspecto funcional, continuava sendo um desafio para ela e para as outras crianças. No entanto, observávamos nelas o

crescente desenvolvimento, não somente nos aspectos que dizem respeito às relações sons e letras e letras e sons, como também nos aspectos gráficos da letras.

A seguir, apresentaremos uma produção de texto coletivo relacionado às normas de convivência na sala de aula. Vale ressaltar que todos os textos têm função de comunicação para quem os produz, seja consigo, seja com o outros. Assim, as normas de convivências que foram produzidas pelas crianças com a nossa mediação objetivaram comunicar os comportamentos “permitidos” na sala de aula. No entanto, a função de regulação de comportamento é central nesse tipo de gênero textual. Dito isso, passemos ao relato.

Nos dias iniciais dos estudos, durante uma aula em que as crianças estavam escrevendo os títulos dos livros, enquanto a pesquisadora dava uma explicação no quadro, houve um desentendimento entre algumas crianças:

> ***Pesquisadora:*** *qual é a primeira sílaba?... //f//*
> ***Ica:*** *for*
> ***Pesquisadora:*** *isso... for*
> *[*
> ***Alice:*** *((gritando)) ôh tia... ôh tia...olha o Staiven chutando a gente aqui*
> ***Staiven:*** *é porque eles estão puxando a minha cadeira para trás*
> ***Alice:*** *eu não estou nada*
> ***Lucca:*** *ela só colocou o pé assim na sua cadeira*
> ***Alice:*** *e você me machucou*
> ***Staiven:*** *machuquei nada... o que que eu fiz?*
> *[*
> ***Alice:*** *machucou... sim... meu dedo**...** você empurrou a cadeira*
> ***Ica:*** *também vou colocar o pé na sua cara ... também*
> ***Pesquisadora:*** *((enquanto observava a discussão)) aqui... dá para voltar aqui?... vamos continuar?... não podemos perder o foco*

Intervimos mais uma vez e logo a aula voltou à normalidade, contudo percebemos ali a necessidade de, juntamente com as crianças, construirmos algumas regras de convivência que pudessem contribuir com todo o processo, por reconhecermos que uma convivência amigável é imprescindível para a socialização e consequentemente para uma boa aprendizagem. Desse modo, planejamos a elaboração das regras para a aula seguinte.

Iniciamos a aula conversando sobre a importância de adotarmos algumas regras necessárias à boa convivência; falamos também sobre a participação de todos na elaboração, sobre a importância de serem elaboradas de acordo com a necessidade

do grupo e sobre o respeito às regras e à sua aplicabilidade para todos de igual modo. Conversamos ainda sobre as sanções possíveis caso houvesse descumprimento do estabelecido. Demos o exemplo do episódio que havia acontecido na aula anterior, fazendo relação com as regras que íamos construir.

> ***Pesquisadora:*** *estão acontecendo algumas coisas aqui na sala que não estou achando legal... ontem eu saí daqui muito chateada*
> ***Bani:*** *por que... tia?*
> ***Pesquisadora:*** *o que vocês acham?... alguém aqui sabe por que eu saí daqui chateada?*
> ***Lucca:*** *lógico... a gente ficou brigando na sala*
> ***Staiven:*** *fui eu... tia?... desculpa...*
> ***Pesquisadora:*** *não... Staiven... não foi você...*
> ***Lukinhas:*** *ele brigou... sim... tia... foi ele... sim*
> ***Staiven:*** *((gritando)) você também*
> ***Pesquisadora:*** *calma... Staiven... é sobre isso que eu estou querendo conversar com vocês... ninguém pode falar de ninguém aqui... não quero falar o nome de ninguém... essa conversa é para a turma toda agora...é para nós... teve de tudo aqui ontem... briga... grito... desrespeito... vocês acham que está bom assim?*
> ***Crianças:*** *não:::*
> ***Pesquisadora:*** *pois é... estamos com um problema... a turma... todo mundo... será que tem como resolver*
> ***Ica:*** *é só tirar o Staiven daqui*
> ***Staiven:*** *ah... cala a boca*
> ***Pesquisadora:*** *estão vendo... isso... Ica... é desrespeito... com o colega e comigo também... Staiven... isso é desrespeito também... esse é um dos problemas... mas tem outros...*
> *[*
> ***Staiven:*** *foi ele que começou*
> ***Pesquisadora:*** *vamos pensar sobre os problemas aqui da sala... mas aqui... ninguém fala o nome de ninguém... beleza?... vamos focar só nos problemas... vamos pensar nos problemas da sala*
> ***Alice:*** *o Bani me xingou ontem*
> ***Bani:*** *não pode falar o meu nome... não ouviu... não?*
> ***Pesquisadora:*** *é... isso mesmo... sem falar o nome do colega... temos que pensar... na sala precisamos ter regras para uma boa convivência... um ambiente assim não é bom para aprender... vocês merecem aprender em um ambiente melhor... como podemos fazer?...*
> ***Alice:*** *a gente pode escrever... assim... oh... não pode xingar o coleguinha...*
> ***Pesquisadora:*** *maravilha... essa já é uma regra... não pode xingar o coleguinha... e por que não podemos xingar o colega?... por que não podemos?*
> ***Ica:*** *ele fica triste... eu fiquei triste quando o Staiven me... epa... ((tapando a boca)) não posso falar o nome... eu fico triste quando todo mundo me xinga... aí eu xingo também... mas eu fico triste*
> ***Pesquisadora:*** *exatamente... todo mundo fica triste quando é desrespeitado... temos que criar um ambiente melhor... agradável... vocês vão até aprender a ler mais rápido... já estão aprendendo... vocês vão ver... então... vamos escrever as regras?... escrever é uma ótima ideia... escrevam como souberem... mas pode perguntar se tiverem dúvidas... depois vamos escrever as regras em um cartaz para a gente ler sempre que precisar...*
> ***Alice:*** *legal...*

Pesquisadora: *cada um vai pensando nos problemas da sala... podem conversar entre vocês... e assim... vocês escrevem... depois a gente socializa... cada um vai lendo as suas regras e a gente escolhe juntos as regras que vamos colocar no cartaz...*
Lucca: *não pode jogar lixo no chão*
Pesquisadora: *muito bem... Lucca... olha outra regra aí...*
[
Staiven: *vamos escrever logo... então*

Conversamos mais um pouco e esse movimento de interlocução que se instalou na sala de aula continuou enquanto as crianças produziam os seus textos. Observamos que a necessidade de criar um ambiente mais propício para a aprendizagem despertou nas crianças o desejo de escrever, na medida em que estavam respondendo a uma questão que tinham no cotidiano da sala de aula: as brigas, os gritos e as constantes discussões. Durante a escrita das regras, as dúvidas sobre as relações sons e letras e letras e sons foram surgindo e, em alguns momentos, consideramos importante socializarmos essas dúvidas com a turma a fim de atendermos também às necessidades de outras crianças:

Alice: *((escrevendo e falando em voz baixa)) res-pei-tar a pro-fe… não… os co...le...gas…*
Pesquisadora: *fala alto Alice…*
Alice: *tia… como que é o GUIN?*
Pesquisadora: *como que é o GUIN ?*
Alice: *é… GUIN... coleguin...*
Pesquisadora: *gente... a Alice quer saber como é o GUIN... como que é o GUIN? "coleGUI:::nhas"... "GUI...GUI"... como é?... quem pode ajudar?*
Lucca: *G... I?*
Pesquisadora: *ahn?...*
Lucca: *G... I*
Pesquisadora: *mas aqui... se escrever o G I como vai ficar?... G...I*
Alice: *GI... vai ficar GI…*
Pesquisadora: *aí… isso mesmo... vai ficar GI... ela falou… como que nós podemos resolver isso?*
Lukinhas: *como é... como é?...*
Pesquisadora: *pra ficar GUI... pra não ficar GI*
Bani: *G... I... H ... I*
Alice: *((riu do colega)) H... que H...*
Bani: *((aborrecido)) para de rir de mim*
[
Pesquisadora: *Alice... ele está tentando... é muito importante a participação de vocês... por isso que estamos escrevendo as regras da sala... vamos lá... GUI... como que é o GUI?*
Alice: *é o Q e o I… não?...*
Bani: *não... é o G e o I*
Pesquisadora: *para escrever GUI tem o G e o I mesmo... mas tem uma letrinha no meio...*
Lukinhas: *R... é o R*
Pesquisadora: *R não… se colocar R... vai ficar GRI*

Alice: *((pensando)) GUI... GUI ...*
Pesquisadora: *como que é... que letras usamos para escrever o QUI?.*
Lukinhas: *Q...I*
Pesquisadora: *com que letra o Q anda coladinho?*
Alice: *U::*
Pesquisadora: *ahn::: QUI... Q...U...I... QUI... então como que é o GUI ?... oh… ela vai falar o GUI...*
Alice: *eu sei... eu sei... é o G... U... I*
Pesquisadora: *GUI... G... U... I... muito bem… viu… é só pensar um pouquinho…*

A dúvida de Lucca justifica-se devido à complexidade do dígrafo GU, que só se constitui dígrafo antes das letras E e I, como na palavra “coleguinha”. Por não pronunciarmos a letra U, muitas vezes, as crianças que estão na fase inicial da apropriação da leitura e da escrita, principalmente aquelas que já entenderam as relações sons e letras e letras e sons, supõem que, para formar a sílaba GUI, o G e o I são suficientes, assim como sugeriu Bani. Segundo Lemle (2009), essas regras podem ser sistematicamente ensinadas por um professor qualificado, todavia corroboramos Geraldi (1997, p. 17), quando afirma que “[...] não se domina uma língua [...] pela aprendizagem de um conjunto de regras de estruturação de enunciados (gramática) [...]”. Os textos das crianças nos dão inúmeras possibilidades de trabalharmos também a gramática de forma a garantir a produção de sentidos pelas crianças. A dúvida surgiu diante da necessidade de escrever a palavra “coleguinha”. A necessidade desperta na criança a vontade de aprender. Ensinar a gramática e a ortografia a partir de palavras soltas impede a reflexão e deprecia o sentido. Se entendermos a linguagem

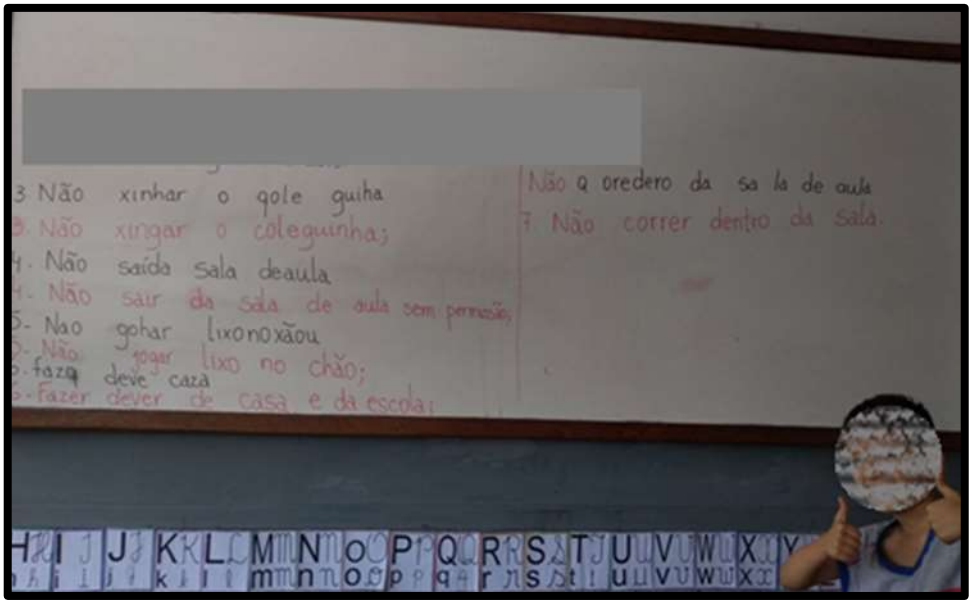
> [...] como mero código, e a compreensão mecânica, a reflexão pode ser dispensada; se a entendermos como uma sistematização aberta de recursos expressivos cuja concretude significativa se dá na singularidade dos acontecimentos interativos, a compreensão já não é mera decodificação e a reflexão sobre os próprios recursos utilizados é uma constante em cada processo [...] (GERALDI, 1997, p. 18).

O interdiscurso com a pesquisadora e com os colegas foram produzindo apropriação de conhecimentos pelas crianças. Em um processo de compreensão ativa e responsiva, a presença da fala do outro deflagrou uma espécie de “[...] “inevitabilidade de busca de sentido”: esta busca, por seu turno, deflagra que quem compreende se oriente para a enunciação do outro [...]” (GERALDI, 1997, p. 19).

As regras de convivência foram sendo elaboradas e outras dúvidas foram surgindo. O diálogo que tivemos antes de iniciar a produção colaborou para que as crianças

elaborassem tranquilamente as regras de convivência da turma, as quais chamamos de combinados. Ao final, fomos revisando as regras e, ao mesmo tempo, escolhendo aquelas que íamos digitar para colar em um cartaz que ficaria exposto na sala. Coletivamente, cada “erro” foi sendo trabalhado de modo que as crianças pudessem refletir sobre eles. Essa reflexão coletiva foi importante para que as crianças avançassem em seu processo de construção da escrita. O estudo da linguagem, considerando a natureza de seu objeto, foi para além da língua por ter se concentrado em manifestações concretas do processo de produção de sentidos (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016).

Fotografia 35 – Revisão das regras de convivência (30 ago. 2019)



Fonte: Acervo da autora (2019).

3. Não xinhar o qole guiha
3. Não xingar o coleguinha.

4. Não saída sala deaula
4. Não sair da sala de aula sem permissão.

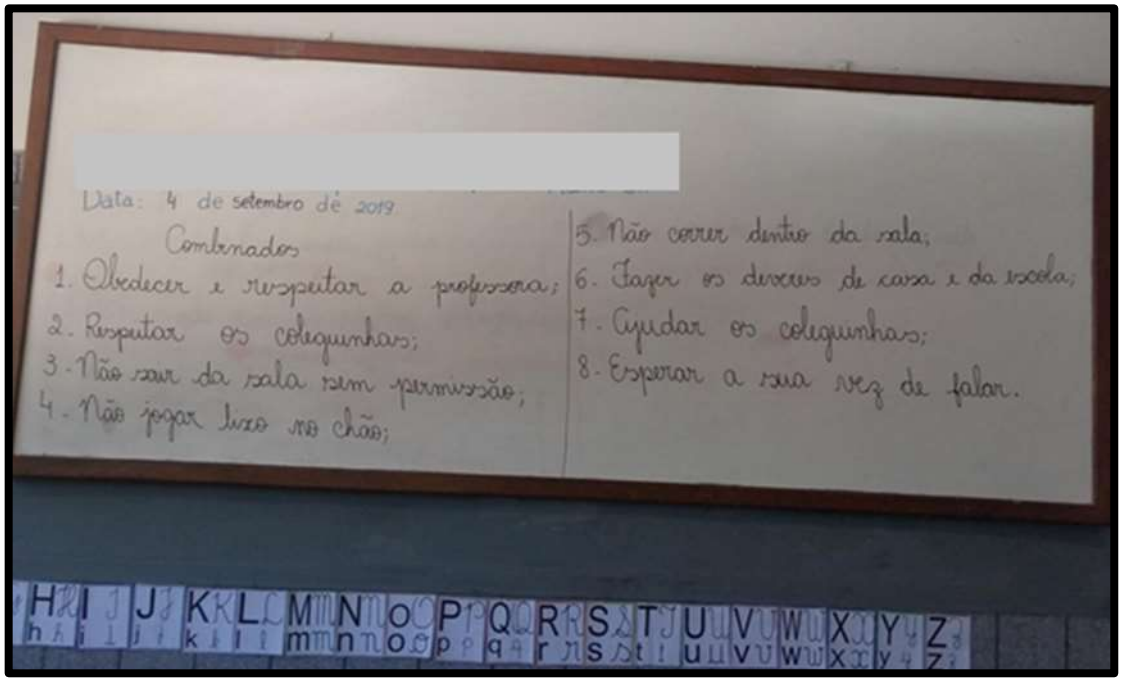
5. Não gohar lixonoxãou
5. Não jogar lixo no chão.

6. faze deve caza
6. Fazer o dever de casa e da escola.

7. Não qore dero da sa la de aula

7. Não correr dentro da sala.

Fotografia 36 – Regras de convivência após a revisão coletiva (04 set. 2019)



Fonte: Acervo da autora (2019).

As regras de convivência elaboradas pelas crianças com a mediação da pesquisadora cumpriram um papel relevante na sala de aula. Para resolver os conflitos que surgiam, as crianças recorriam a elas, de tal forma que foram sobremaneira minimizados. Segundo Sobral e Giacomelli (2016), a linguagem desempenha um papel vital na construção do sentido que a realidade adquire para as crianças, na medida em que permite a manifestação dos vários fenômenos ideológicos. Segundo Sobral e Giacomelli, ela é "[...] o meio privilegiado de construção, transmissão e reprodução das legitimações necessárias à manutenção de uma dada forma de organização social, à sustentação das relações sociais existentes. [...]" (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 149). As crianças encontraram sentido na elaboração das regras de convivência. Essa produção, além de potencializar o trabalho educativo com as relações sons e letras e letras e sons por meio de um movimento interdiscursivo, contribuiu para o fortalecimento das relações.

7.3 POR UMA ABORDAGEM DISCURSIVA NO TRABALHO EDUCATIVO COM AS RELAÇÕES SONS E LETRAS E LETRAS E SONS: LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Ao longo de nossa discussão, assumimos o conceito de alfabetização em uma concepção discursiva de linguagem, defendido por Gontijo, Costa e Oliveira (2019), no qual a alfabetização é vista como uma prática sociocultural em que se desenvolvem a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos do sistema de escrita da língua portuguesa e a compreensão das relações sons e letras e letras e sons.

Notemos que as autoras utilizam a palavra “compreensão”. Se tomarmos como referência essa palavra na teoria bakhtiniana, perceberemos que, no entendimento desse filósofo da linguagem, aos nos relacionarmos com o outro por meio da linguagem, estamos a todo tempo demandando compreensão ativa e responsiva, isto é, como seres responsivos, buscamos compreender os enunciados com seus variados temas. Assim sendo, no conceito de alfabetização que assumimos neste estudo, na relação *ensinoaprendizagem* das relações sons e letras e letras e sons postula-se que os alfabetizandos procuram compreender como ocorrem essas relações em um contínuo movimento de diálogo, reflexão e responsividade. Nessa direção,

> [...] de modo geral, as falas em aula são tomadas como ‘meio’, como atividades instrumentais de acesso e apropriação de um conhecimento que se erige como tema ou assunto destas falas. Ou seja, o diálogo (exposição do professor ou trabalho entre professor e alunos) normalmente topicaliza um certo tema. Este é considerado como o que se tem a aprender. Fala-se sobre ele; lê-se sobre ele. Nestas interlocuções afloram [tentativas de compreensão] (GERALDI, 1997, p. 7).

Considerando esse panorama que enfatiza o *ensinoaprendizagem* da linguagem escrita, tomando os textos como ponto de partida e ponto de chegada, apresentaremos, ao longo deste item, um evento no qual realizamos a leitura de um livro com as crianças, objetivando instaurar o diálogo, o que culminou em uma produção de textos. As crianças, sujeitos da pesquisa, apresentaram suas dúvidas e/ou modos de compreensão das relações sons e letras e letras e sons em vários momentos. Logo, nossa aposta ao longo de nosso estudo é que, durante esse processo, as crianças, ao desejarem a concretização de suas intuições discursivas

nos enunciados escritos e/ou textos, se sentem, de certo modo, motivadas na busca de apropriação dos aspectos linguísticos da modalidade de linguagem escrita. Vale ressaltar que, nesse contexto, a apropriação das relações sons e letras e letras e sons pelas crianças aparece como elemento central.

Feitas essas considerações, apresentaremos, a seguir, um evento em que lemos com as crianças o livro *Felpo Filva*, de Eva Furnari, e que culminou com a produção de autobiografias pelas crianças. Antes é necessário evidenciar que, neste item, não há análises específicas que tratem dos diálogos com as crianças sobre as relações sons e letras e letras e sons. Nossa intenção foi salientar um trabalho integrando a leitura, a produção de textos, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e as relações sons e letras e letras e sons.

Iniciamos explorando a capa do livro e dialogando com as crianças sobre suas ideias a respeito do tema da obra que seria lida. Assumimos a ideia de leitura como o diálogo entre autor-leitor-texto. Assim, o conceito de alfabetização que ora defendemos nesta pesquisa assume a leitura como produção de sentidos. Por conseguinte,

> [...] como mediadores de leitura, é necessário perguntar, proporcionar a construção de argumentos, escutar as leituras das crianças e com elas reaprender o eterno processo de ler. Nessa direção, a leitura e a produção de textos se configuram como produção de sentidos e produção de enunciados e, ao mesmo tempo, oportunizam a compreensão das relações sons e letras e sons e a aprendizagem de conhecimentos sobre o sistema de escrita (GONTIJO, COSTA, OLIVEIRA, 2019, p. 41).

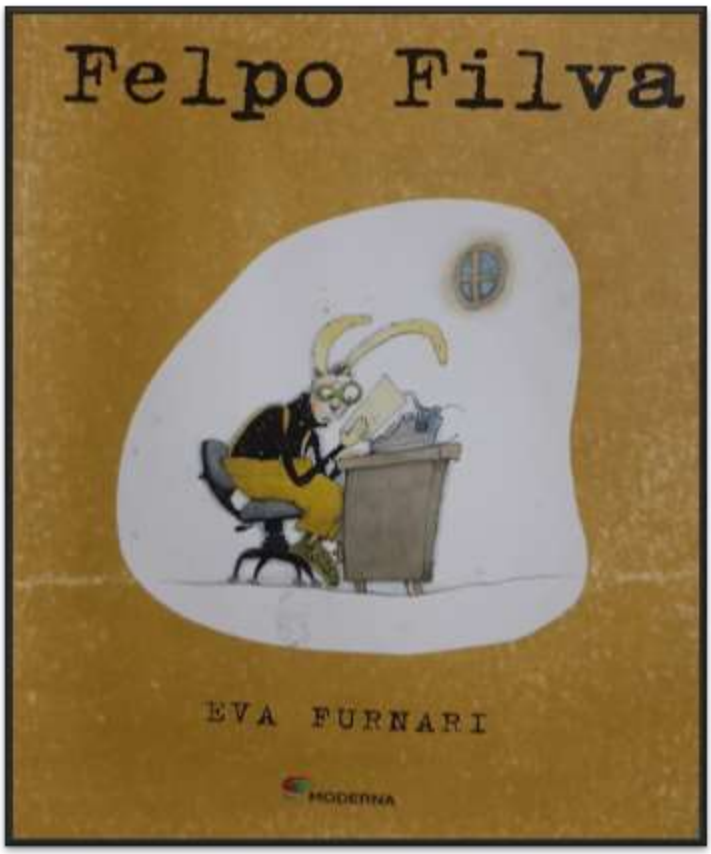
Tomando como referência esses princípios, nos colocamos na posição de mediadora no processo de leitura, na tentativa de possibilitar às crianças posicionamentos sobre o livro, oportunizando o diálogo com o texto, com os colegas da turma e com a pesquisadora, mediadora desse processo. Eis o início de nossa conversa:

> ***Pesquisadora:*** *((mostrando o livro)) olha o que tenho aqui...quem consegue ler o titulo?*
> ***Alice:*** *((levantando a mão)) eu leio*
> ***Pesquisadora:*** *então vamos lá... atenção... crianças... a Alice vai ler*
> ***Alice :****Fe... Fe...Fe-po*
> ***Pesquisadora:*** *((apontando para a palavra)) tem o l aqui... olha...*
> ***Crianças:*** *(...)*
> ***Pesquisadora:*** *((marcando o som da letra l)) Fel::po... Felpo Filva*

Crianças:*((rindo))*
Alice: *Sepo Silva?*

A pesquisadora repetiu o título do livro e seguiu fazendo a exploração da capa, cuja gravura é um coelho sentado em uma cadeira escrevendo em uma máquina de datilografia (Fotografia 39). Nesse momento, as crianças inferiram sobre a ação do coelho, o que poderia estar escrevendo e qual a sua profissão. Uma das crianças reconheceu o instrumento utilizado pelo coelho e a conversa girou em torno do que usamos hoje para escrever em substituição à máquina datilográfica. Em alguns momentos, discordavam da opinião do outro, o que gera uma tensão própria das interações entre os sujeitos e que possibilita a constituição dos sujeitos. Em outros momentos, eram unânimes em concordar.

Fotografia 37 – Livro lido antes da produção das autobiografias (2019)



Fonte: Acervo da autora (2019).

O livro utiliza vários gêneros, de acordo com as necessidades de enunciação dos personagens em várias situações cotidianas. Segundo Bakhtin (2011, p. 262), “[...] a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são

inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana [...]". A autora, em sua obra literária, apresenta essa ideia por meio diálogo entre os personagens Felpo e Charlô, que usam diferentes gêneros discursivos durante esse diálogo.

Retornando à conversa com as crianças sobre a capa do livro, a pesquisadora as interpelou sobre o que e para quem ele estava escrevendo. Vejamos:

> ***Pesquisadora:*** *o que vocês acham que ele está escrevendo?*
> ***Alice:*** *uma carta... uma carta para o irmão dele*
> ***Pesquisadora:*** *então a história do livro é sobre um coelho que escreve uma carta?... é isso?*
> ***Crianças***: *é:::*
> ***Pesquisadora:*** *todo mundo concorda?... será que é só carta que ele escreve?... na verdade... durante a história do livro ele vai escrever vários gêneros textuais...não é só carta ... não... além de cartas...ele também escreveu sua autobiografia... poemas... fábulas... depois vamos escolher um desses para a gente escrever também... pode ser sua autobiografia, um poema... alguém aqui já escreveu um poema?... depois podemos ler para...*
> *[...]*
> ***Lucca:*** *autobiografia?...o que é autobiografia?*
> ***Pesquisadora:*** *o que é uma autobiografia?... alguém sabe?*
> ***Lukinhas:*** *((levantando a mão bem rápido)) eu sei... é a história da minha vida*
> ***Pesquisadora:*** *da sua vida?... ou da minha vida? ((risos))*
> ***Lukinhas:*** *pode ser da vida de cada um*
> ***Pesquisadora:*** *isso mesmo...Lukinhas...o Felpo escreveu a história da sua vida... e vocês vão poder conhecer quando eu ler para vocês... alguém aqui gostaria de contar a história da sua vida?... quem gostaria?*
> ***Crianças:*** *eu::::*
> ***Pesquisadora:*** *mas... deixa eu perguntar uma coisa... para quem vocês escreveriam a história da vida de vocês?*
> ***Aline:*** *para as pessoas lerem...*
> ***Alice:*** *é... as pessoas da escola*
> ***Pesquisadora:*** *ah... então vocês escreveriam a autobiografia de vocês e a gente poderia colocar no mural da escola para todo mundo da escola ver?... as crianças... os professores... não é?*
> ***Lukinhas:*** *é... ia ser legal*
> *[...]*
> ***Crianças:*** *legal*
> ***Pesquisadora:*** *espera aí... mas...o que vocês escreveriam sobre vocês que poderia interessar às pessoas que vão ler?... o que será o Felpo escreveu sobre a vida dele?*
> ***Crianças:*** *((pensando))*
> ***Alice:*** *eu vou escrever que gosto de brincar de bola... ah...e que sou muito bonito ((risos))*

A intenção da pesquisadora era, caso percebesse interesse da turma, desenvolver um trabalho com poemas, finalizando com um sarau, mas, diante da dúvida de Lukinhas, o diálogo seguiu em direção à produção das autobiografias. Começaram a conversar animadamente e a conversa girou em torno do que iriam escrever sobre

suas vidas que poderia interessar aos interlocutores dos seus textos. Apesar de já ter em mente a produção de textos, a pesquisadora havia pensado em estabelecer esse diálogo em outro momento, ao término da leitura do livro. No entanto, colaborou para que o diálogo continuasse por reconhecer que é o acontecimento que resulta no processo de comunicação discursiva. Possibilitar essa relação dialógica às crianças é importante porque, enquanto se apropria dessa "[...] "dialogia" falando com os outros, a criança vai também elaborando a escrita como uma forma de diálogo [...]" (SMOLKA, 2003, p. 74). A autora segue afirmando que a passagem

> [...] desses primórdios da escrita para um trabalho de escritura para "o outro" apresenta uma variedade, muitas vezes imprevisível, de percursos. Esquemas visuais, motores, auditivos, mnemônicos, imaginativos, cognitivos, interpretativos... entram em jogo, além das condições de interação e interlocução das crianças [...] (SMOLKA, 2003, p. 74).

Considerando esses apontamentos de Smolka (2003), seguimos nossa conversa com as crianças

> ***Pesquisadora:*** *combinado... então... vocês escrevem a autobiografia... depois a gente faz um grande mural para todo mundo da escola conhecer um pouco da vida de vocês... e vocês vão ficar famosos igual ao Felpo ((risos))... agora vou começar a leitura*
> ***Alice:*** *((rindo)) famoso?...*
> ***Pesquisadora:*** *sim... famoso Alice... agora vamos ouvir a história*

Concordamos com Geraldi (1997) quando afirma que a produção de textos orais e escritos deve ser o ponto de partida de todo o processo de *ensinoaprendizagem* da língua materna, pois é no texto que a língua se revela em sua totalidade, quer como conjunto de formas, quer como discurso. Desse modo, após conhecer algumas necessidades de aprendizagem das crianças por meio das interações nos *espaçostempos* que vivemos com elas na escola, iniciamos o trabalho de leitura com o livro *Felpo Filva*, de Eva Furnari (2006). Esse livro apresenta a história de Felpo, um coelho solitário, poeta e escritor que, por meio da escrita de cartas e outros gêneros textuais, conhece, namora e casa com Charlô, uma coelha que também era poetisa e escritora. Esse trabalho de leitura começou a ser realizado somente com as crianças que estavam sendo alfabetizadas.

Como o livro tinha muitas páginas, a partir de um diálogo com as crianças, ficou combinado que dividiríamos o livro em capítulos, que seriam lidos em três dias. No primeiro dia de leitura do livro, embora a maioria das crianças demonstrassem muito interesse pela história, algumas pareciam meio dispersas. Algumas vezes, precisávamos fazer pausas a fim de chamar-lhes a atenção para o desenrolar da narrativa. Isso já havia acontecido em outros momentos de leitura no início do trabalho, o que sempre nos levava a questionar o motivo dessa ocorrência.

No entanto, no segundo dia, as crianças mostraram um interesse incomum. Pensamos que isso se devesse ao fato de, ao final da leitura no dia anterior, fazermos um pequeno suspense. Planejamos previamente em parar no seguinte trecho: *"*Quem planta ovo colhe passarinho? Aquela Charlô era maluca! Ela tinha tido a ousadia de reeescrever o seu poema e ainda dizer que ele não tinha imaginação!!! Agora ela tinha exagerado!!!*"* (FURNARI, 2006, p. 18), lançando mão de uma das estratégias da leitura. De acordo com Koch (2007, p. 36), as estratégias cognitivas

> [...] em sentido restrito, são aquelas que consistem na execução de algum "cálculo mental" por parte dos interlocutores. Exemplo prototípico são as inferências, que, como já foi dito, permitem gerar informação semântica nova a partir daquela dada, em certo contexto. Sendo a informação dos diversos níveis apenas em parte explicitada no texto, ficando a maior parte implícita, as inferências constituem estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e elevando em conta o contexto (em sentido amplo), constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada no texto [...].

Ainda, segundo a autora, essas estratégias têm a função de permitir ou facilitar o processamento textual, tanto em termos de produção quanto em termos de compreensão. Por sua vez, as estratégias interacionais visam a fazer com que os jogos de linguagem transcorram sem problemas, evitando o fracasso da interação (KOCH, 2007). Seguem trechos de um diálogo entre a pesquisadora e as crianças, após a leitura de parte da história:

> ***Pesquisadora:*** *Vixi... o Felpo ficou com muita raiva... e agora? ((pausa))... ((com voz baixa fazendo suspense e falando pausadamente)) o que será que ele vai fazer?... o que vocês acham?*
> ***Alice:*** *((pensando)) acho que ele vai procurar ela para bater*
> ***Lucca:*** *((discordando com veemência))que bater... ele vai conversar com ela*
> ***Alice:*** *mas ele estava com muita raiva*

> ***Pesquisadora:*** *e aí... crianças?... o Lucca acha que ele vai conversar... a Alice acha que ele bater nela... e vocês?... o que acham?*

A maioria da turma concordou com o Lucca. Percebemos que a leitura do texto havia despertado um maior interesse de toda a turma, possivelmente porque a pesquisadora desenvolveu uma mediação durante a leitura do livro, de modo que as crianças se envolverem a ponto de dialogarem com o texto que estava sendo lido, já que "[...] a leitura produz nas crianças atitudes responsivas. Dessa forma, elas não ouvem ou leem passivamente enunciados alheios, se posicionam e elaboram uma compreensão ativa e responsiva sobre os textos" (GONTIJO, COSTA, OLIVEIRA, p. 41, 2019).

Nessa direção, ao retomar a leitura, a pesquisadora decidiu fazer uma pausa e, enquanto aguardavam o que de fato iria acontecer, ela disse:

> ***Pesquisadora:*** *vocês só vão saber amanhã... não faltem... hein... quem vai querer perder?... a seguir cenas do próximo capítulo... ((risos))*
> ***Crianças:*** *((quase em uníssono)) ah:::::::::*

No outro dia, ao reiniciar a leitura, o interesse demonstrado foi intenso, dando a impressão de que o grupo era outro. Ao mostrar as páginas, a maioria não se conteve e levantou-se para olhar mais de perto, com uma curiosidade que, aos nossos olhos, parecia ter surgido naquele momento, como em um passe de mágica. Assim que chegaram à sala, já foram perguntando se iríamos continuar a leitura do livro. Pareciam ansiosos. Oportunizamos um momento para que relembrassem o que foi lido no dia anterior e, para nossa surpresa, conheciam todos os detalhes da história.

Fotografia 38 – Segundo dia da leitura do livro *Felpo Filva* (4 set. 2019)

Fonte: Acervo da autora (2019).

Todos participaram ativamente desse momento e a pesquisadora, muito satisfeita, afirmou:

> ***Pesquisadora:*** *que linda essa curiosidade de vocês... parecia que não estavam gostando ontem... não estavam interessados*
> ***Ica:*** *((sorrindo)) é... mas é legal*
> ***Raio:*** *((empolgada)) muito legal*

Por meio da leitura as crianças estimulam a imaginação e tornam-se mais criativas, particularmente quando lhes é oportunizado o diálogo. Também desenvolvem a sua capacidade de análise, fato que pode colaborar para que elas se tornem mais críticas, especialmente se o professor, de maneira intencional, procura motivá-las a estabelecer relações do texto lido com as experiências vividas por elas e com a realidade em que estão inseridas, o que acaba por dar sentido à leitura. Ferreira e Dias (2004, p. 440) afirmam que o ser humano

> [...] tem o ímpeto de atribuir sentidos às coisas do mundo e que a ausência de relações de significado entre coisas o perturba. A mente humana necessita organizar as vivências e experiências de modo significativo e articulado, buscando relações até mesmo entre acontecimentos que não revelam ligações ou correspondências evidentes entre si [...].

Em tempos de *videogames*, jogos eletrônicos, *tablets* etc., torna-se cada vez mais desafiador atrair a atenção das crianças para os livros. A maioria delas que frequentam as nossas escolas têm acesso a eles somente no espaço escolar e despertar o interesse pela leitura na criança não é tarefa das mais fáceis, sobretudo se for uma leitura mecânica e escolarizada, como cumprimento de tarefa. Por isso, entendemos que é nossa incumbência planejar aulas de leitura que proporcionem às crianças movimentos de interações, interlocuções e produção de sentidos, pois nesses movimentos as ações de ler e escrever vão se constituindo e se aprofundando, especialmente quando as crianças encontram no jogo de palavras e da escrita pontuada a possibilidade de expressar sentimentos e opiniões (GOULART; SANTOS, 2017).

No livro, a personagem Charlô escreve um telegrama para Felpo, que responde escrevendo ter gostado muito da sinceridade dela e que também seria sincero contando todos os seus defeitos para ela. Para exemplificá-los, iria contar a fábula *O coelho e a tartaruga*, terminando com a moral da história "devagar se vai ao longe". Após a fábula, ele escreve uma carta contando todos os seus defeitos para Charlô. A pesquisadora fez uma breve pausa na leitura para dialogar com a turma. Vejamos um trecho desse diálogo:

> ***Pesquisadora:*** *por que Felpo escreveu esse texto para Charlô?... o que ele queria dizer para ela?*
> ***Alice:*** *ele quis dizer tá.. que ela tá... é:::... pa ver... pa voltar... esse texto.. pa ver... o que que a Charlô... o que que o Felpo... ele fez esse texto para a Charlô co-corrigir esse texto...*
> ***Pesquisadora:*** *será que foi para ela corrigir?... ele contou uma história... que já existia... era de outro autor... essa história... ele escreveu para ela uma fábula... o que ele quis dizer?... ele escreveu a história da tartaruga e do coelho... estou querendo saber...por que ele quis contar essa história para ela?*
> ***Alice:*** *para fazer outra história...para Charlô fazer outra história*
> *[*
> ***Lukinhas:*** *para pedir desculpas*
> ***Pesquisadora:*** *para pedir desculpas?... para ela fazer outra história?... vamos... gente... vamos pensar...*
> ***Alice:*** *para ela fazer outra história...*
> ***Pesquisadora:*** *mas ele queria dizer alguma coisa... vocês viram que ela chamou Felpo de pessimista?... falou que não gostava dos textos dele...*
> ***Alice:*** *ah... então é para...*
> *[*
> ***Tal:*** *para ela aprender a não zombar dos textos dele*
> ***Pesquisadora:*** *para ela aprender a não zombar dos textos dele?... para pedir desculpas... para fazer outra história... então... vamos ver?... vamos ver o que ele queria dizer ((reiniciando a leitura))*

Nesse trecho da conversa, podemos observar que as crianças expressaram diferentes pontos de vista sobre os motivos que levaram Felpo a escrever uma fábula para Charlô com uma moral no final. As informações solicitadas estavam implícitas e demandava um esforço mental para que elas pudessem responder, mesmo não estando de acordo com o texto. É o que Geraldi (1997) chama de *caminhada interpretativa do leitor:* buscar os sentidos a partir das "pistas" fornecidas pelo texto, dando atenção ao fato de que a compreensão é uma forma de diálogo e dar às contrapalavras das crianças, em sua atividade responsiva, a atenção e o respeito devido. Percebemos que, nesses momentos, o texto "[...] se oferece sempre como uma tensão entre as leituras que lhe são previstas e as leituras que, imprevistas, podem ser construídas [...]" (GERALDI, 1997, p. 110). Essas pausas durante a leitura também são importantes para ativar a curiosidade natural das crianças e deixá-las mais atentas ao texto. O autor ainda assevera que

> [...] recompor a *caminhada interpretativa* do leitor (que, evidentemente, pode ser o professor enquanto leitor de textos) exige atenção ao acontecimento dialógico que ocorre no interior da sala de aula. É por isso que a presença do texto constrói-se como possibilidade de reapropriação, pelo professor e pelos alunos, de seu papel produtivo [...] (GERALDI, 1997, p.113).

A pesquisadora continuou lendo a carta de Felpo que explicava ser lento, muito lento e que fazia tudo devagar. Que era um coelho com alma de tartaruga, que não gostava de sair da toca, que odiava cenoura e que sua comida preferida era bolinho de chocolate do jeito que a avó dele fazia. Seguiu contando outros defeitos físicos e de sua personalidade. A pesquisadora continuou a leitura.

> ***Pesquisadora:*** *((lendo)) então... como você pode ver... é melhor eu não aceitar o seu convite... e se um dia eu aceitar... essa decisão pode levar muitos anos... adeus... Felpo...*
> ***Lua:*** *terminou?*
> ***Pesquisadora:*** *será que já é o final?*
> ***Crianças:*** *não::::*
> ***Pesquisadora:*** *ele não aceitou o convite... e por quê?... por que ele não aceitou o convite?.. o que vocês acham?...*
> ***Tal:*** *porque ele ia devagar... ele era um coelho com alma de tartaruga*
> ***Ica:*** *ela era a coelha e ele era a tartaruga*
> ***Pesquisadora:*** *ah... muito bom... e por que ele fez essa comparação?*
> ***Crianças:*** *((pensando))*
> ***Pesquisadora:*** *na fábula... a tartaruga venceu ou perdeu?*
> ***Crianças:*** *venceu*
> ***Pesquisadora:*** *então... o que ele queria dizer para ela?*
> ***Tal:*** *que ele tinha um monte de defeitos*
> *[*

Lukinhas: *mas que ele podia ganhar*
Alice: *eles não estavam na corrida*
Pesquisadora: *sim... Alice... mas o Lukinhas está certo... gente... aqui... a Tal e o Lukinhas disseram que ele era um coelho cheio de defeitos... mas ele podia ganhar... isso é verdade... por que Felpo fez essa comparação?*
Alice: *todo mundo tem defeito*
Pesquisadora: *isso... Alice... e a gente deve ficar apontando os defeitos dos outros?*
Crianças: *não:::::::::*
Pesquisadora: *então a Tal estava certa?... o que ela disse mesmo?*
Staiven: *era para ela aprender a não ficar zombando dos textos dele*
Pesquisadora: *ela tinha razão... então?*
Crianças: *sim:::::::*
Pesquisadora: *isso... isso mesmo... vocês viram como o Felpo se sentiu quando ela falou mal dos textos dele?*
Lukinhas: *ele passou até mal*
Pesquisadora: *pois é... não devemos ficar zombando dos defeitos dos outros... o Felpo ficou muito triste... o que será que a Charlô vai achar quando receber essa carta?... ah... me deu uma vontade de continuar a leitura... eu marquei para ler até aqui.... mas me deu uma vontade de continuar...*
Alice: *((empolgado)) então vai... tia*
[
Ica: *vai...*
Alice: *vai... tia... continua*
Pesquisadora: *eu vou continuar amanhã*
Crianças: *ah... não*

“Todo mundo tem defeito”. Essa frase pode denotar o pensamento de Alice sobre experiências vivenciadas por ela em algum momento da sua vida. Quando fala “todo mundo”, provavelmente não está se referindo somente aos personagens do texto. Notamos que a pesquisadora respeitou as ideias e foi fazendo as intervenções para que as crianças compreendessem não somente as informações explícitas, como também as informações implícitas do texto, e construíssem outros sentidos, o que contribui para o desenvolvimento da criticidade e criatividade das crianças.

De acordo com Geraldi (1997), os sentidos produzidos na leitura resultam de duas dimensões possíveis: uma em que a cooperação do leitor se realiza por sua tentativa de recuperar com a máxima aproximação possível as estratégias usadas na produção e, com as pistas que as revelam, aproximar-se do sentido que lhe previu o autor, o que Geraldi denominou “deveres filológicos”, ou produzir infinitos sentidos no contraponto das estratégias de produção e das estratégias de leitura.

Como mencionado anteriormente, a leitura do livro foi realizada dividida em três partes. No momento de parar, tanto a pesquisadora quanto as crianças estavam tão

envolvidas com o texto que não queriam que parasse. Diante dos pedidos da turma, a pesquisadora continuou lendo mais uma parte do texto:

> ***Pesquisadora:*** *((lendo)) pronto... foi difícil... mas Felpo conseguiu escrever e foi sincero... abriu o seu coração... contou tudo... mesmo achando que depois daquela carta a Charlô não iria mais querer saber dele... (...)... Felpo tentou (...)... diversas vezes... mas não conseguiu... seus pensamentos não se concentravam na tarefa... só pensava... em quem?*
> ***Crianças:*** *na Charlô:::*
> ***Pesquisadora:*** *((lendo)) (...) Felpo passou dias escrevendo outras coisas... poemas... textos... frases... e... no meio disso tudo... sem querer... saiu algo bem diferente do que ele costumava criar... um conto de fadas... ele escreveu um conto de fadas mas nós não vamos ler agora... só na próxima aula de leitura*
> ***Crianças:*** *ah:::::... não*
> ***Lua:*** *aí você lê depois do recreio?*

Ao final desse trecho, no momento da leitura do livro e da conversa entre a pesquisadora e as crianças, podemos perceber o interesse dela crianças pelo texto lido. Além de Lua, outras crianças ficaram pedindo à pesquisadora que continuasse a leitura após o recreio, que já havia começado. Um dos motivos do interesse e da curiosidade pode ser atribuído à divisão da leitura em capítulos. Notamos isso durante toda a trajetória de leitura da obra.

Inicialmente planejamos o trabalho de produção das autobiografias apenas com o grupo de crianças que estavam sendo alfabetizadas, na busca também de produção de dados para a pesquisa. Realizamos as duas primeiras partes da leitura com esse grupo; no entanto, no dia da leitura da última parte da história, fomos abordados pela professora da turma que se mostrava preocupada por ter que enviar com urgência para a Secretaria de Educação um instrumento preenchido a partir de uma produção de textos pelas crianças da turma. Desse modo, pediu para incluir as demais crianças nessa aula.

Desse modo, em vez de darmos continuidade ao trabalho que já estava sendo realizado, reiniciamos a atividade com toda a turma do 3º ano a fim de envolvê-la na produção das autobiografias. Ao invés de ir para o andar de cima onde ficava a sala onde estávamos desenvolvendo os trabalhos, procurando uma mediação qualificada, ficamos no andar de baixo, na sala de aula, realizando a atividade com a turma. Antes de começarmos a leitura da história, oportunizamos a enunciação das

crianças fazendo a exploração da capa do livro, assim como fizemos com o primeiro grupo de crianças que participaram da atividade.

> ***Pesquisadora:*** *nós vamos iniciar agora um trabalho de leitura e para isso escolhemos um livro muito legal... eu gosto muito e tenho certeza que vocês vão gostar também... os meninos e meninas do projeto também gostaram... uma parte da história ele já conhecem... vou reler para eles e ler para vocês... já comecei a leitura com eles e eles estão gostando muito... não é mesmo, crianças?*
> ***Crianças:*** *sim:::::::::*
> ***Pesquisadora*** *((apontando para o título))... este é o título do livro... podem ler?*
> ***Crianças:*** *((em uníssono))**:** Felpo Filva*
> ***Pesquisadora:*** *isso... Felpo Filva... parece um trava-língua, mas é isso mesmo... Felpo Filva... vamos observar bem a capa do livro?.... vamos lá... para quem não conhece a história ainda... o que vocês acham... ah... vou falar aqui da autora... o nome da autora é Eva Furnari... Eva Furnari é uma autora brasileira que escreve livros para crianças [...] ah... ela desenha também... então... olha só... o que vocês estão vendo aqui ((mostrando a capa))*
> ***Crianças:*** *um coelho*
> ***Pesquisadora:*** *um coelho... fazendo o que?*
> ***Crianças:*** *sentado numa cadeira... escrevendo*
> ***Pesquisadora:*** *um coelho... sentado numa cadeira... escrevendo... escrevendo... então... escrevendo o que?... sobre o que vocês acham que a história vai contar?... não vale os meninos do projeto... sobre o que vocês acham que ele está escrevendo? vocês acham o que vai contar essa história aqui?... olhando a capa*
> ***Crianças:*** *[...] ((crianças pensando))*
> ***Alice ((sorrindo)):*** *eu sei... pode falar... tia?*
> ***Pesquisadora:*** *espere um pouquinho... Alice... deixe seus colegas pensarem um pouco... hein...vamos lá...gente... quem é esse Felpo Filva? será que é o nome do coelho?*
> ***Crianças:*** *sim*
> ***Pesquisadora:*** *é o nome do coelho...e quem será ele? o que será que ele faz? fala... pode chutar... gente... não tem problema errar... não*
> ***Rei Davi:*** *((demonstrando insegurança)) ele escreve?*
> ***Pesquisadora:*** *ele escreve?... será que ele é escritor?... será que ele é escritor... quem concorda?*
> ***Lucca:*** *ele é escritor*
> ***Pesquisadora:*** *ele é escritor... e ele escreve o que?... vocês acham que ele escreve o que?*
> ***Rei Davi:*** *escreve histórias*
> ***Pesquisadora:*** *isso... e que tipo de história que ele escreve? o que vocês acham?*
> ***Rei Davi:*** *história sobre ele*
> ***Pesquisadora:*** *história sobre ele?... então... vamos ver...prestem atenção que vou iniciar a leitura*

Reiniciamos a leitura e, à medida que íamos lendo, fizemos pausas, levantando alguns questionamentos a fim de possibilitar a interação das crianças com os colegas, com a leitora e com o texto, procurando, de acordo com Geraldi (1997), integrar a leitura à produção em dois sentidos: primeiro sobre o “que se tem a dizer”, pela compreensão responsiva que possibilita a contrapalavra do leitor à palavra do

texto que se lê; por outro lado, sobre as “estratégias do dizer”, que, por ser um texto, supõe um locutor/autor.

Nossa tentativa em integrar leitura e produção de textos era a busca por perspectivas de um ensino que não fosse de reconhecimento, mas de conhecimento; que não fosse somente de reprodução, mas de produção e que privilegiasse a escolha das estratégias de dizer, mais do que definir como se diz (GERALDI, 1997). A mediação e as interlocuções realizadas ao longo da leitura da história de Felpo tinham por objetivo propor a produção de textos. Os textos orais que iam produzindo ao longo da leitura viabilizaram esse processo.

Nesse contexto, a produção da autobiografia possibilitou-nos conhecer o que cada criança pensava sobre si mesma e quais os fatos que cada uma entendia como relevante apresentar aos leitores do seu texto. Segundo Geraldi (1997, p. 164), essa escolha de estratégias não se dá em abstrato, “[...] elas são selecionadas ou construídas em função tanto do que se tem dizer quanto das razões para dizer o que se diz [...]”. Consideramos também as condições de produção e o funcionamento da escrita conforme preconiza Geraldi (1997) e Smolka (2003), o que ficou evidente no diálogo com as crianças.

Esperava-se que, ao escrever sobre a própria vida, as crianças escolhessem os fatos mais relevantes que desejavam expor ao produzirem os seus textos, não só devolvendo à escola aquilo que a escola diz, mas levando para a escola fatos da sua vida que a escola não sabe. A experiência do vivido passando a ser o objeto da reflexão. Segundo o autor, o vivido

> [...] é o ponto de partida para a reflexão. Aqui a ação educativa é fundamental, não só pelas comparações que o professor e alunos podem ir estabelecendo entre as diferentes histórias, mas sobretudo pelas ampliações de perspectivas que cada história, individual, permite [...] (GERALDI, 1997, p. 163).

É considerar o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças durante o processo de alfabetização não apenas como atividade cognitiva, mas como atividade discursiva. De acordo com Smolka (2003), a função interativa da linguagem instaura e constitui o conhecimento na e pela escrita. Assim, é importante perceber a alfabetização como um processo discursivo pelo qual as crianças

aprendem a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprendem a falar e a dizer o que querem pela escrita. Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer, ou seja, elas aprendem a escrever, escrevendo:

> [...] isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos. Pedagogicamente, as perguntas que se colocam, então, são: as crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Podem escrever como falam? Quando? Por quê? [...] (SMOLKA, 2003, p. 63).

As pausas para o diálogo e os encaminhamentos realizados durante a leitura do texto tinham por objetivo possibilitar a interação autor-texto-leitor, fator importante para o conhecimento de mundo e para a formação de leitores e produtores de textos. De acordo com Gontijo, Costa e Oliveira (2019), se o conhecimento de mundo resulta das interações discursivas, o trabalho com a leitura, ainda que na fase inicial da alfabetização, não pode se limitar à decodificação, ou seja, à identificação das letras, sílabas e palavras e seus correspondentes sonoros, ou à compreensão de significados, isto é, reconhecimento dos sentidos produzidos somente pelo autor do texto. Desse modo, ao tomar "[...] a leitura como processo de produção de sentidos, com produção de textos, fazemos uma opção nitidamente política, cuja finalidade é contribuir para a formação de sujeitos responsivos e responsáveis [...]" (GONTIJO, COSTA; OLIVEIRA, 2019, p. 41).

Como as crianças já sabiam que iriam produzir, cada uma, a sua autobiografia, no momento da leitura da autobiografia do personagem Felpo Filva, a pesquisadora continuou fazendo as pausas a fim de possibilitar o diálogo, dando ênfase à produção da autobiografia do personagem. Na hora da leitura desse trecho:

> ***Pesquisadora:*** *((lendo)) "um certo dia... quando Felpo já era um poeta famoso... tomou uma decisão... ele queria contar para todos a triste história de sua vida... iria escrever a sua autobiografia"...os meninos do projeto decidiram fazer uma autobiografia... mas... quem sabe o que é uma autobiografia?*
> ***Alice:*** *é um texto*
> ***Pesquisadora:*** *é um texto... mas é um...*
> ***Blue:*** *é quando você escreve sobre... você... deve ser legal escrever sobre você mesmo*
> ***Pesquisadora:*** *isso mesmo... Blue... é quando você escreve sobre você mesmo... é a história de sua vida... e ele resolveu que ia escrever sobre ele mesmo... ia fazer sua autobiografia... deixa eu fazer uma pergunta para vocês... quem aqui já escreveu uma autobiografia?*

Algumas crianças levantaram as suas mãos.

Pesquisadora: *((surpresa)) você já escreveu sua autobiografia? para que você fez? para que e para quem escreveu?*
Rei Davi: *para mim mesmo*
Pesquisadora: *((denotando surpresa)) foi para você mesmo?*
Rei Davi: *a tia passou um dever pra escrever sobre a gente*
Pesquisadora: *e para que você escreveu sobre você?*
Rei Davi: *pra professora ver*
Pesquisadora: *e para que a professora queria saber sobre você?... sabe dizer por quê?*
Rei Davi: *não*
Pesquisadora: *não sabe?... e mesmo assim escreveu?*
Rei Davi: *escrevi porque ela mandou*
Pesquisadora:*ah...tá... quem mais fez uma autobiografia?... você já fez Staiven? para quem?*
Staiven: *para minha mãe*
Pesquisadora: *para sua mãe?... você falar de você mesmo para sua mãe? e sua mãe não te conhecia? ((em tom de brincadeira))... ((risos))*
Crianças: *((risos))*
Staiven: *ela me levou no médico... não fui eu que fiz... falei... não fui eu quem pedi pra fazer... foi o doutor*
Pesquisadora: *foi o doutor quem pediu?... para quem fazer?*
Staiven: *eu*
Pesquisadora: *para você fazer? escrever sobre você mesmo para sua mãe ler?... e você sabe o porquê?*
Staiven: *não*

Esse momento de interação durou alguns minutos. Percebemos que algumas crianças, especialmente as consideradas alfabetizadas, já haviam passado pela experiência de produzir textos sobre si mesmos, segundo elas. No entanto, conversamos sobre quem seriam os interlocutores dessas produções, ou seja, para quem foram escritas as que eles estavam relatando e para quem eles escreveriam agora.

Após um tempo de conversa, continuamos a leitura, parando em alguns momentos para dar ênfase aos assuntos considerados relevantes e que contribuiriam para a produção dos textos. Diante das perguntas feitas pela pesquisadora — “você acha que pode se tornar um escritor também?” “quem acha que pode ser tornar um escritor ou uma escritora agora?” —, observamos que algumas crianças não levantaram a mão demonstrando certa insegurança em responder afirmativamente. Vejamos:

Ica: *escritor?...*
Pesquisadora: *sim... isso mesmo...o que o Felpo escreveu no início da história?...*
Crianças: *a autobiografia:::*

> ***Pesquisadora:*** *olha só... nós vamos fazer um grande mural na escola e agora vocês vão ter oportunidade de se tornarem escritores famosos como o Felpo Filva e a Charlô...*
> ***Letícia:*** *eu não sou escritora... vou escrever que só gosto de dormir*
> ***Pesquisadora:*** *pode escrever... Letícia... gente... a Leticia falou que vai escrever que só gosta de dormir...vamos pensar maneiras diferentes de escrever isso... sabiam que podemos escrever as mesmas coisas de diferentes maneiras?... e aí?... vamos pensar... como você vai escrever... Letícia?...*
> ***Letícia:*** *eu só gosto de dormir... isso?*
> ***Pesquisadora:*** *isso... podemos escrever isso de outra maneira?...*
> ***Crianças:*** *((pensando)):*
> ***Alice:*** *eu durmo na minha cama*
> ***Pesquisadora:*** *eu só gosto de dormir... eu durmo na minha cama... quer dizer a mesma coisa?... o que acham?...é a mesma coisa?*
> ***Lukinhas ((pensando)):*** *não... eu durmo... eu gosto de dormir... é diferente não é tia?*
> ***Pesquisadora:*** *vamos... eu gosto de dormir...*
> *[...]*
> ***Deku:*** *eu amo dormir*
> ***Pesquisadora:*** *e aí?... tem o mesmo sentido agora?...*

A transcrição apresenta um interessante diálogo realizado com as crianças sobre a possibilidade de escreverem sobre si mesmas, indicando suas particularidades como gostar de dormir, onde dormir e sobre as diferenças entre as frases “eu durmo” e “eu gosto de dormir” ou ainda “eu amo dormir”.

Esse momento foi muito importante para que as crianças pensassem que podemos nos referir às mesmas coisas de diferentes maneiras ou pretendíamos observar como cada criança escreveria a frase sobre gostar de dormir de forma que pudesse revelar “[...] diferentes camadas e aspectos de uma personalidade individual, o estilo individual pode encontrar-se em diversas relações de reciprocidade com a língua [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 266). É fundamental que as crianças tenham oportunidade de discutir e refletir sobre esses e outros aspectos antes da produção de textos, a fim de aplainar os caminhos para essa produção.

Apesar de as crianças terem aceitado a proposta de escrever sobre suas vidas e a pesquisadora ter sugerido a produção das autobiografias para as outras crianças da turma do 3º ano, a mediação realizada antes da leitura, a fim de motivá-las para produzir o texto, e o fato de serem oportunizadas a participar de um movimento de interlocução também, após a leitura do texto, minimizaram os problemas que

geralmente as crianças enfrentam ao terem que escrever textos totalmente desprovidos de sentido e fora de um contexto. Para Geraldi (1997, p 182), a mediação

> [...] não deve impor as estratégias do texto que se lê como o único caminho a ser seguido pelo que aprende; mas mediação que, alertando para tais aspectos, vai permitindo ao que aprende a sua própria transformação pessoal pelo fato de dispor, cada vez que lê, de outras possibilidades de escolha de estratégias de dizer o que tem a dizer [...].

Assim, durante todo o processo de leitura da história, deu-se a contribuição da pesquisadora, que fez-se interlocutora, mesmo não sendo destinatária final dos textos que as crianças iriam produzir, ora questionando, ora sugerindo, apontando caminhos possíveis para que as elas dissessem o que quisessem dizer por meio das autobiografias (GERALDI, 1997).

Segundo Costa (2018), todo autor de textos dirige-se ao seu interlocutor com uma intenção discursiva. Assim, ao escreverem sobre elas próprias e sua vida, as crianças foram movidas pela intenção de contar aos outros aquilo que eles ainda não sabiam sobre elas. O espaço da sala de aula, naquele momento, se configurou culturalmente, porque, segundo Goulart e Santos (2017), nesse processo de trabalho com a linguagem, elas revelaram suas crenças, seus valores, seus modos de sentir, suas condições socioeconômicas etc. A criança age

> [...] como protagonista na escola para ocupar papéis de leitora e de escritora, narradora, protagonista, autora, sendo interlocutora, alguém que fala e assume o seu dizer. Vão emergindo e se explicitando não só as diferentes funções, mas as diversas “falas” e lugares sociais (GOULART; SANTOS, 2017).

O trabalho com as autobiografias possibilitou-nos considerar os sujeitos e suas ações sociais no mundo e a dimensão de interdiscursividade histórica presente em todas as situações de produção de linguagem. Essa prática buscou vincular a alfabetização das crianças ao processo de produção de sentidos.

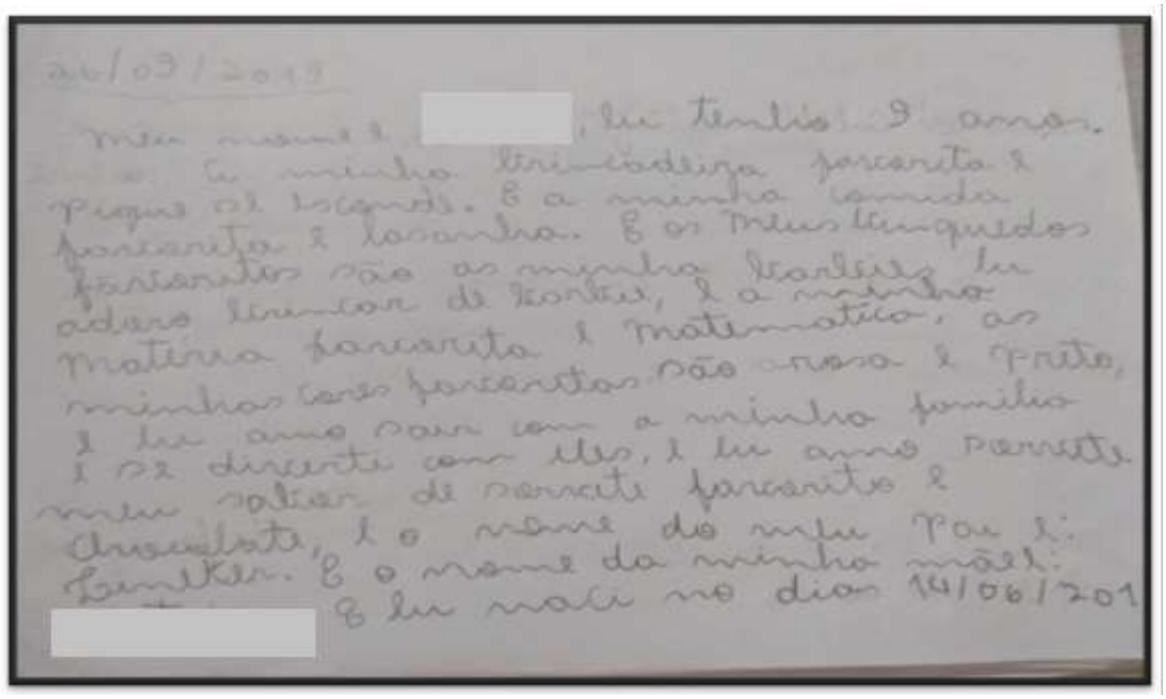
Antes de iniciarem a produção dos seus textos, a proposta era que as crianças conversassem com os seus colegas sobre suas vidas. As carteiras já estavam dispostas de três em três, o que facilitou o diálogo entre os alunos. Assim, cada um teve oportunidade de iniciar oralmente a sua autobiografia. Constatamos que daí para a escrita eles não encontraram barreira. Todos queriam falar. Orientados pela

pesquisadora, criaram os critérios de fala. Isso facilitou o momento da produção dos textos.

A seguir, apresentaremos alguns textos produzidos pelas crianças. Vamos perceber como esse momento dialógico interferiu diretamente nas autobiografias, como os textos foram sendo preenchidos a partir de um movimento intertextual em que “[...] os outros falam no meu texto, eu incorporo e articulo a fala dos outros [...]” (GOULART; SANTOS, 2017, p. 108).

Apresentamos os textos de Letícia e Luísa que sentaram juntas para dialogarem sobre suas vidas:

Fotografia 39 – Autobiografia de Luísa (26 set. 2019)

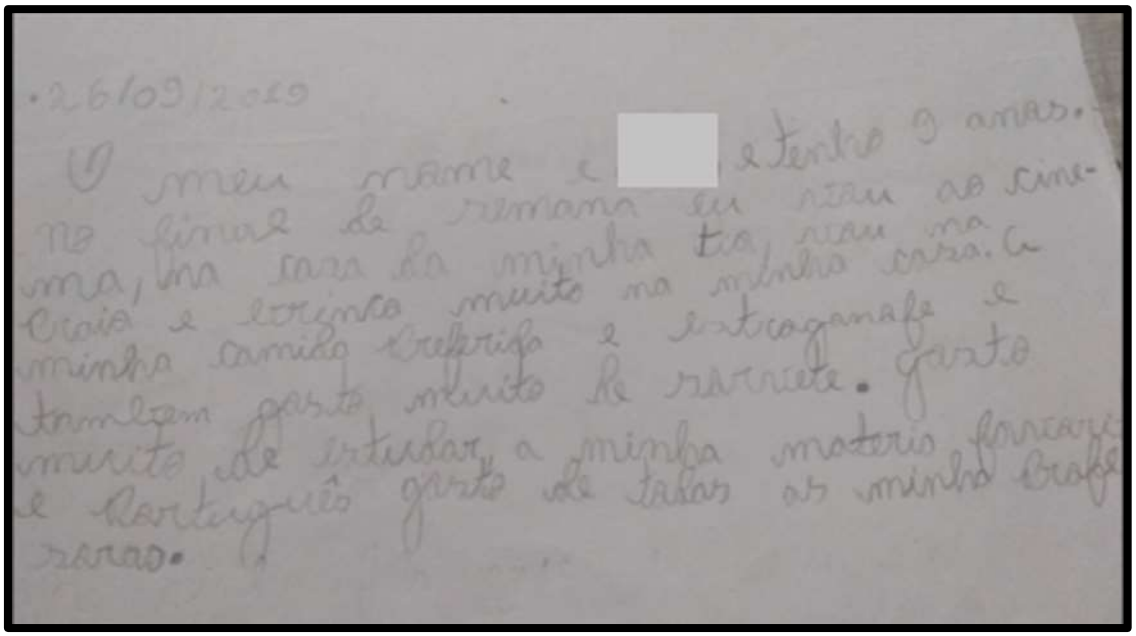


Fonte: Acervo da autora (2019).

Meu nome é Luísa, eu tenho 9 anos.
A minha brincadeira favorita é pique-esconde e a minha comida favorita é lasanha. E os meus brinquedos favoritos são as minhas barbies.
Eu adoro brincar de barbie e a minha matéria favorita é matemática, as minhas cores favoritas são rosa e preto e eu amo sair com a minha família e me divertir com eles. E eu amo sorvete e meu sabor de sorvete favorito é chocolate. E o nome do meu pai é (...) e o nome da minha mãe é (...).

Eu nasci no dia 14/06/ (...).

Fotografia 40 – Autobiografia de Letícia (26 set. 2019)



Fonte: Acervo da autora (2019).

O meu nome é Letícia e tenho 9 anos.
No final de semana eu vou ao cine-
ma, na casa da minha tia, vou na
praia e brinco muito na minha casa. A
minha comida preferida é estrogonofe e
também gosto muito de sorvete. Gosto
muito de estudar, minha matéria favorita
é português. Gosto de todas as minhas *profe*
soras.

Quando lemos e comparamos esses textos, alguns elementos deixam evidente a interação que ocorreu entre as duas autoras. Na expressão “e também gosto muito de sorvete”, quando Letícia usa o advérbio “também”, podemos inferir que seu texto está interligado ao texto de Luísa. As comidas e as matérias preferidas também nos dão fortes indícios dessa interação. Segundo Costa (2018, p. 91), o papel do outro

> [...] é excepcionalmente grande na formação da consciência. As palavras do outro que vêm carregadas de uma tonalidade valorativo-emocional têm enorme força na constituição das representações que a criança vai constituindo sobre o mundo e sobre si mesma [...].

Percebemos nitidamente que Letícia foi guiada por Luísa por se identificar com ela. Suas histórias de vida estão entrelaçadas nos mesmos tons, na mesma configuração formal. Ao narrarmos sobre a nossa vida, passo a passo nos entrelaçamos na estrutura formal da vida do outro. Tomamos conhecimento da nossa vida por meio das palavras alheias das pessoas com quem convivemos e que nos são íntimas (BAKHTIN, 2011). Esse outro

> [...] que se apossou de mim não entra em conflito com meu *eu-para-mim*, uma vez que não me desligo axiologicamente do mundo dos outros, percebo a mim mesmo numa coletividade: na família, na nação, na humanidade culta; aqui, a posição axiológica do outro em mim tem autoridade e ele pode narrar minha vida com minha plena concordância com ele. Enquanto a vida flui em indissolúvel unidade axiológica com a coletividade dos outros, é assimilada, construída e organizada no plano da possível consciência alheia dessa vida, é percebida e construída como uma possível narração que sobre ela o outro faz para os outros [...] (BAKHTIN, 2011, p.140, grifos do autor).

Se a vida é assimilada, construída e organizada a partir do outro, que direito temos de impedir que as interações aconteçam? Nas produções das autobiografias, essas interações foram possibilitadas por termos consciência da importância do papel do outro na constituição dos sujeitos. Sabemos que essa interação algumas vezes pode ser confundida por indisciplina. Pensa-se erroneamente que uma turma disciplinada é aquela em que todas as crianças ali presentes ficam em silêncio total cumprindo suas tarefas. Por vezes, os professores dessas turmas são elogiados por terem o tão falado “domínio da turma”, apesar de perpetrarem ações que sufocam e oprimem.

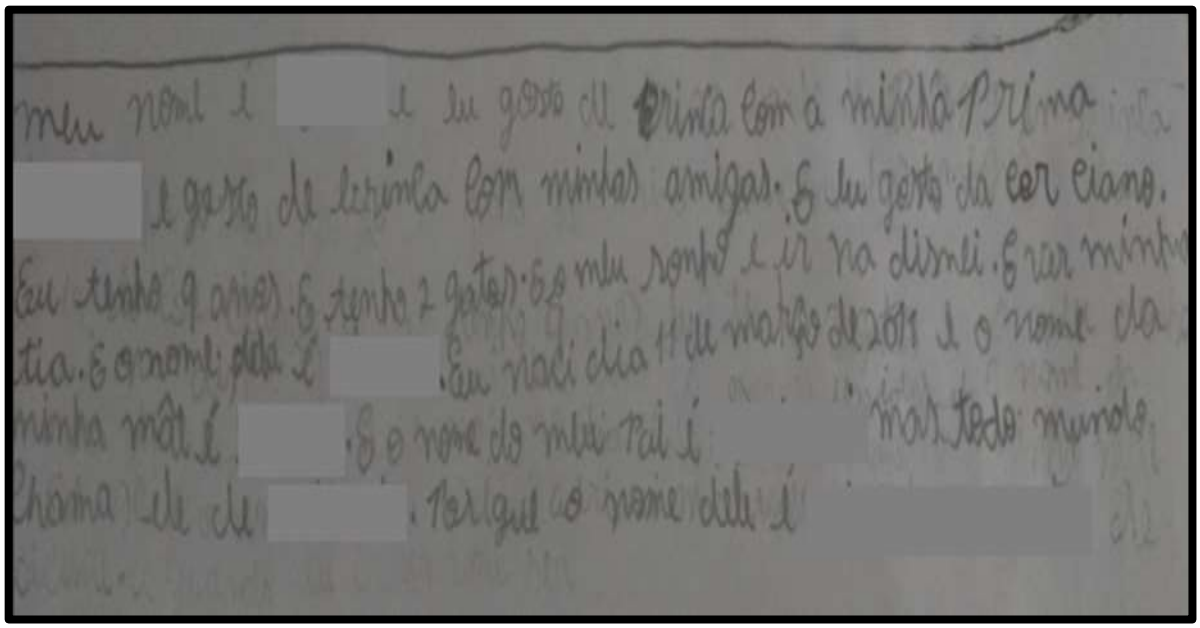
É no espaço de interlocução que se constituem os sujeitos e a linguagem, como já vimos (GERALDI, 1997). Desse modo, podemos observar que os textos produzidos pelas crianças apresentam algumas similaridades. Mesmo os textos daquelas que não estavam tão próximas evidenciam a interlocução coletiva realizada antes do início da produção de textos:

> ***Pesquisadora:*** *vamos produzir a nossa autobiografia... eu também quero escrever a minha autobiografia... vamos pensar... quem vai ler a minha autobiografia?... quem vai ler a autobiografia que vocês vão escrever agora?*
> ***Staiven:*** *nós vamos ler para os nossos colegas e...*
> *[*
> ***Lukinhas:*** *vamos colocar no mural*
> ***Rei Davi:*** *é... muita gente vai ler... as pessoas da escola...*

> ***Pesquisadora:*** *então... temos que pensar o que os nossos colegas e as pessoas que vão ler no mural vão querer saber sobre a nossa vida... qual foi a primeira coisa que o Felpo escreveu em sua autobiografia?*
> ***Crianças:*** *o nome:::*
> ***Pesquisadora:*** *isso... o nome dele... então eu escrevo o meu nome... por que é importante escrever o nome?*
> ***Agatinha:*** *pra todo mundo saber quem a gente é*
> ***Pesquisadora:*** *ah... então... posso começar com o meu nome... meu nome é Alzenira... mas todo mundo me chama de Nira... e aí tenho que pensar... o que pode interessar às pessoas que vão ouvir e ler o meu texto?*
> ***Ema:*** *eu vou escrever o que eu vou ser quando crescer... ((sorrindo com ares de orgulho)) eu vou ser médica*
> ***Blue:*** *ah... e eu quero escrever que eu vou ser veterinária*
> ***Pesquisadora:*** *esperem... vocês vão falar sobre isso agora nos grupos... entre vocês... conversem sobre o que vocês vão escrever nos textos de vocês que as pessoas vão gostar de saber... aquilo que vocês acharem importante... o texto é de vocês...*

Esse diálogo durou alguns minutos. As crianças que já estavam sentadas em grupo continuaram o diálogo sobre o que elas escreveriam em seus textos. Em alguns momentos, a pesquisadora era solicitada para tirar dúvidas sobre o que poderiam ou não escrever. Seguem abaixo os textos de Agatinha e de Ema indicando essas similaridades.

Fotografia 41 – Autobiografia de Agatinha (26 set. 2019)

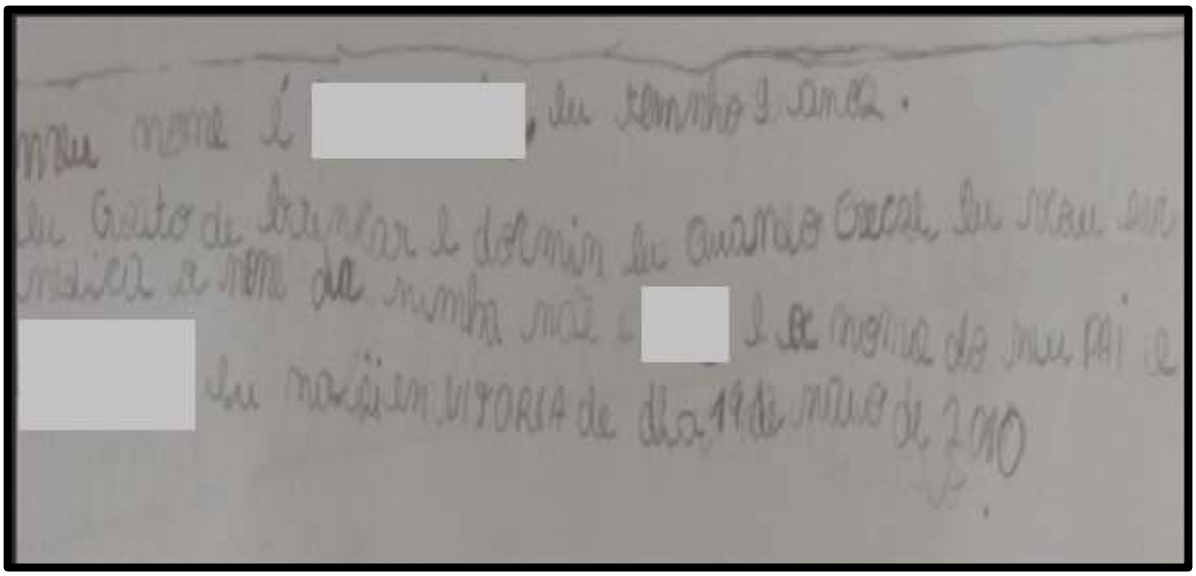


Fonte: Acervo da autora (2019).

Meu nome é Agatinha. eu gosto de Brinca com a minha prima
(...). e gosto de brinca com minhas amigas. E eu gosto da cor ciano.
Eu tenho 9 anos. E tenho 2 gatos. E o meu sonho e ir Na Disney. E ver minha

tia. E o nome dela é (...). Eu nasci dia 11 de março de 2011 e o nome da minha mãe é (...) o nome do meu pai é (...) mas todo mundo chama ele de (...). porque o nome dele é (...)

Fotografia 42 – Autobiografia de Ema (26 set. 2019)



Fonte: Acervo da autora (2019).

Meu nome é Ema. eu tenho 9 anos. eu gosto de brincar e dormir eu quando crecse eu vou ser nedica o none da minha nãe é (...) e o nome do meu pai é (...) eu nasiem vitoria de dia 19 de naio de 2010

Diversas operações discursivas, conforme Geraldi (1997), foram realizadas pelas crianças na construção dos seus textos, a fim de atingir os propósitos que motivaram suas falas. Os textos de Agatinha e Ema revelam sonhos, projetos de vida, gostos, preferências etc. Mostram também as suas reais necessidades linguísticas. O trabalho com linguagem que desconsidera o contexto para o estudo da língua possivelmente tende ao fracasso: “[...] intenções, crenças, desejos que, reconhecidos nas ocorrências linguísticas, podem contribuir e contribuem na construção dos sentidos produzidos nas interações [...]” (GERALDI, 1997, p. 59).

Na proposta da produção das autobiografias integramos à leitura e às produções orais e escritas de textos, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e as relações sons e letras e letras e sons. Essa articulação permeou todo o processo do início ao fim do trabalho. Após a produção das autobiografias, realizamos um

atendimento individualizado às crianças da turma, especialmente àquelas que apresentavam maiores dificuldades, pretendendo, por meio da mediação, levá-las a refletir sobre o seu texto e entendê-las em suas singularidades. No atendimento a Blue, tivemos a seguinte conversa:

> ***Pesquisadora:*** *gostei muito do seu texto...vi que gosta muito de ler e escrever... não é?... sabia que eu também gosto muito de escrever?*
> ***Blue:*** *((sorrindo)) é mesmo?... eu gosto muito mesmo*
> ***Pesquisadora:*** *e você gosta de ler o que e de escrever o quê?*
> ***Blue:*** *eu gosto de ler livros de histórias... e... de escrever... ((pensando)) escrever eu escrevo um monte de coisas*
> ***Pesquisadora:*** *fala uma coisa que gosta de escrever*
> ***Blue:*** *eu gosto de escrever cartas e gosto de escrever histórias também*
> ***Pesquisadora:*** *é mesmo?... que legal... e vi aqui também que você quer ser veterinária... não é mesmo?... me fala sobre isso*
> ***Blue:*** *eu tinha uma cachorra que o nome dela era Dara e ela morreu... aí eu fiquei com vontade de ser veterinária para cuidar de cachorros... eu amo cachorros... gosto de cuidar dos animais*
> ***Pesquisadora:*** *que lindo... Blue... você vai ser uma grande veterinária... o seu texto vai para o mural... não é? então... precisamos fazer uma revisão nele porque quando ele for para o mural deve estar bem bonito... para todo mundo ler*
> ***Blue:*** *é... minha mãe vai vir... ela vai ler*
> ***Pesquisadora:*** *então... temos que caprichar... sua mãe e mais um monte de gente vai ler... não é?... temos que caprichar... leia o texto para mim*

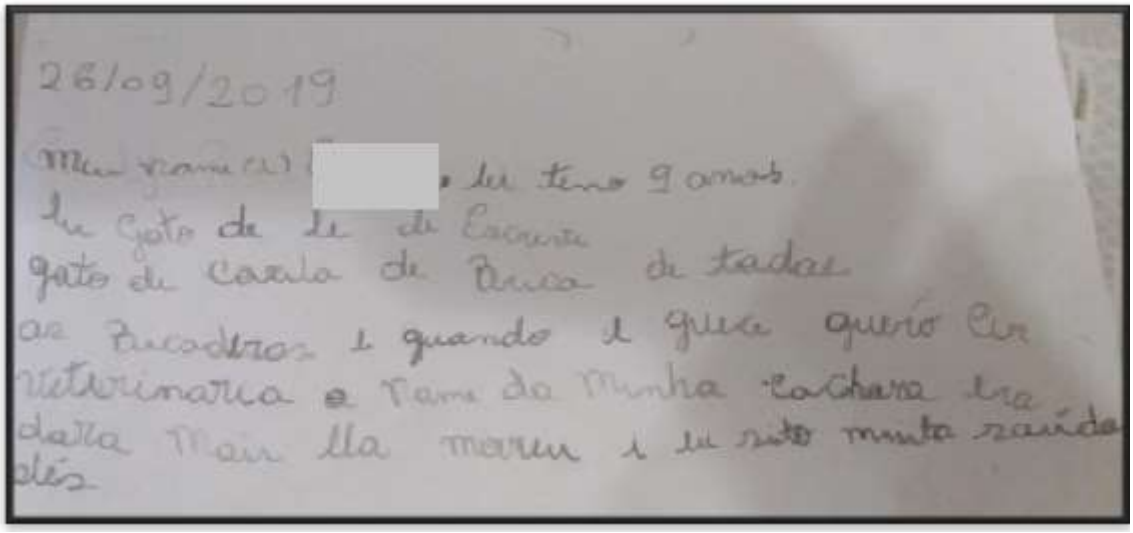
Blue iniciou a leitura do seu texto e ficou combinado entre ela e a pesquisadora que durante a segunda leitura, iriam começar a revisão.

> ***Pesquisadora:*** *o que está escrito aqui?*
> ***Blue:*** *morreu*
> ***Pesquisadora:*** *é?... leia novamente*
> ***Blue:*** *só que está "moreu"*
> ***Pesquisadora:*** *e que letra você vai colocar para ficar "morreu"?*
> ***Blue:*** *vou ter que botar mais um "r" ((se pôs a escrever))*
> ***Pesquisadora:*** *ela morreu e eu tenho muita saudade... não é isso? Então... esse "i"... a gente fala "i"... i eu tenho... mas não é "i"... é "e"... e eu tenho muita saudade...*
> ***Blue:*** *então a gente fala "i" e escreve "e"?... a gente fala errado... estranho...*

Esses momentos de reflexão são imprescindíveis a fim de que as crianças avancem em seu processo de apropriação da escrita. No livro *Guia teórico do alfabetizador*, Lemle (2009) afirma que, nessas horas, o professor alfabetizador precisa estar preparado para explicar essas distinções entre a fala e a escrita; responder dizendo que nós falamos errado é um equívoco linguístico, um desrespeito humano e um erro político.

Segundo Geraldi (1997), a produção de textos se dá quando criamos as condições necessárias para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer produção de textos, quer leitura de textos. Quando paramos para analisar na íntegra o texto de Blue, podemos observar elementos que nos permitem pensar sobre o que as crianças querem nos dizer por meio dos seus discursos.

Fotografia 43 – Autobiografia de Blue (26 set. 2019)



Fonte: Acervo da autora (2019).

Meu nome é Blue. eu teno 9 anos.
eu goto de le de Escreve
goto de coxila de brica de todas
asbicaderas e guando e guece quero cer
veterinaria o nome da Minha cachora era
dara Mais ele morreu i eu sito muita saudades

Blue diz em seu texto que tem nove anos. Gosta de ler, escrever, cochilar e brincar de todas as brincadeiras. Diz ainda que, quando crescer, quer ser veterinária e sente muitas saudades da sua cachorrinha Dara que morreu.

Quando nos atemos ao texto de Blue, notamos que dele emergem algumas possibilidades de reflexão. Percebemos que, embora a autora ainda não domine totalmente a ortografia, seu discurso é completo no que deseja comunicar aos seus interlocutores, ou seja, Blue não precisou dominar todas as normas da escrita de um texto para enunciar seus desejos, seus sonhos, seus sentimentos. No ato da

produção, ela não estava preocupada com parágrafos ou pontuação, coerência ou coesão. Encontrou na produção da sua autobiografia a oportunidade de expressar o sonho de ser veterinária, motivado pela saudade que sentia da sua cachorrinha Dara e seu amor pelos animais, o que deixou evidente em uma conversa com a pesquisadora, deslocando-se assim no tempo e estabelecendo no futuro, conforme aponta Geraldi (1997, p. 193), "[...] a razão de ser de sua ação presente que, concretizada, torna-se pré-dado para futuras ações, sempre orientadas pelo sentido que lhe concede a razão perpetuamente situada à frente [...]".

No dia 4 de dezembro de 2019, finalizando o ano letivo, aconteceu na escola o "Dia A", Dia da Alfabetização, um evento em que todos os professores de todas as turmas apresentam aos pais e à comunidade os trabalhos desenvolvidos durante o ano letivo e promovem um dia de reflexão sobre a alfabetização.

Fotografia 44 – Mural das autobiografias

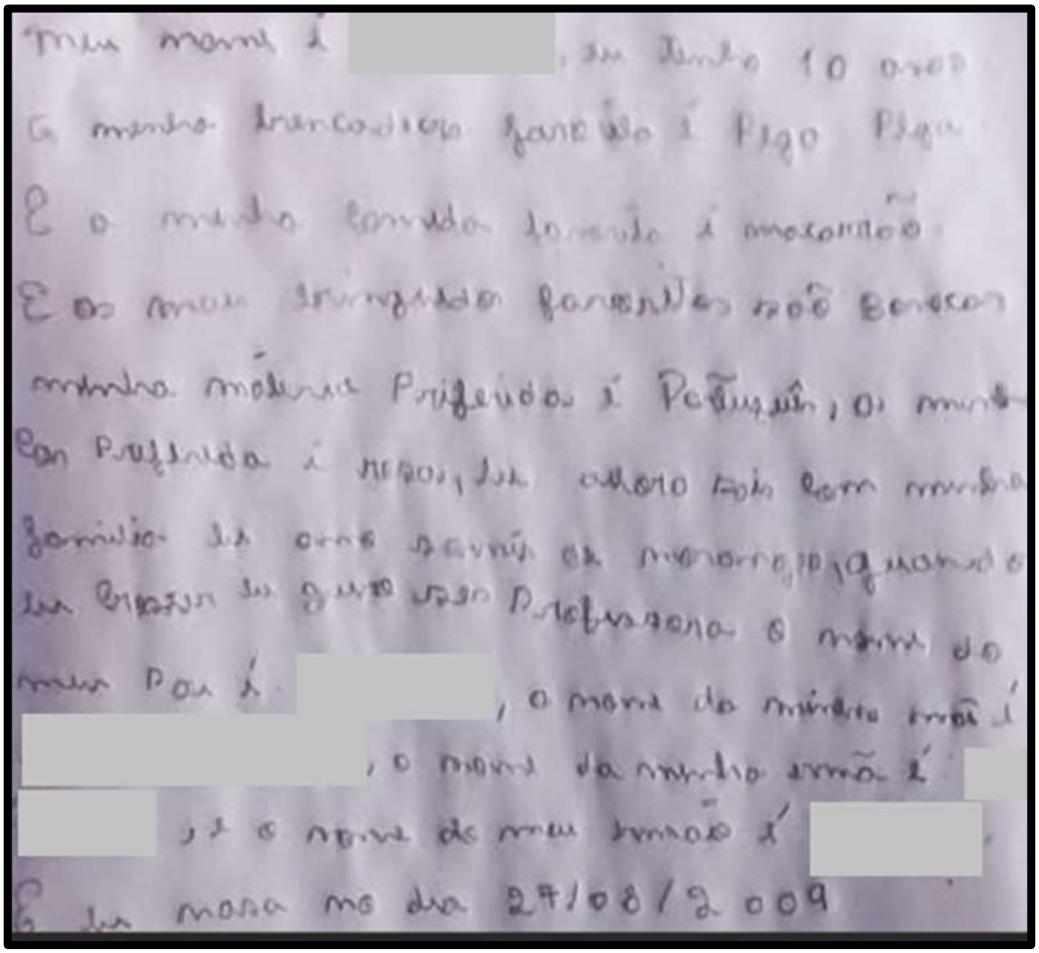
Fonte: Acervo da autora (2019).

Fotografia 45 – Visita das famílias (Dia A)

Fonte: Acervo da autora (2019).

Juntamente com as crianças e a professora da turma, pensamos em confeccionar um mural a fim de expor as autobiografias das crianças. Aline, assim como as outras crianças, escreveu sua autobiografia, encerrando o ano letivo de 2019 totalmente alfabetizada. Segue sua autobiografia:

Fotografia 46 – Autobiografia de Aline (2019)



Fonte: Acervo da autora (2019).

A discursividade permeou todo o texto de Aline quando expõe nele suas preferências: brincadeira, brinquedo, comida e outras; o amor por sua família e o sonho de ser professora, declaração que nos chamou a atenção no seu texto. Passamos a indagar: quando será que nasceu esse sonho? Ele já existia antes, estava guardado e renasceu após a sua alfabetização ou será que foi a partir do momento em que ela aprendeu a ler e escrever? Vamos deixar que a própria Aline nos responda:

> ***Pesquisadora:*** *eu fiquei muito feliz ao ler a sua autobiografia... e eu li sobre o seu sonho... queria saber quando começou o seu sonho?*
> ***Aline:*** *o sonho?*
> ***Pesquisadora:*** *é... o sonho de ser professora*
> ***Aline:*** *primeiro que eu não sabia ler... eu não pensava em ser professora... só depois que eu aprendi a ler*
> ***Pesquisadora:*** *você nunca pensou nisso?*
> ***Alice:*** *não... só depois*
> ***Pesquisadora:*** *aí depois que você aprendeu a ler... você parou e pensou... agora eu posso ser professora... não é?*

Aline: *((expressão afirmativa))*
Pesquisadora: *e o que te levou a pensar a querer ser professora quando crescer?*
Aline: *porque eu gosto de ser professora para ensinar as crianças*
Pesquisadora: *hum... então tá... e o que você acha que precisa para você chegar a realizar esse sonho?*
Aline: *eu preciso de muito estudo*
Pesquisadora: *isso... muita leitura... não é?...*
Aline: *é*
Pesquisadora: *e você tem certeza de que vai alcançar esse sonho*
Aline: *sim... tenho certeza... agora eu tenho*
Pesquisadora: *ah... que bom... Aline...eu fico muito feliz...*

Como vimos, o fato de aprender a ler e escrever, devolveu à Aline o direito de sonhar. As crianças possuem direitos e esses precisam ser respeitados. O ensino da língua materna somente como um sistema de formas normativas cerceiam não só os sonhos, como também todo o sentido do aprender. As formas normativas podem ser trabalhadas a partir de enunciados concretos em contextos reais.

Por meio da leitura e da produção de textos, possibilitamos as condições para que as crianças pudessem refletir sobre como grafar as palavras a partir do texto que elas próprias produziram, corroborando a ideia de Geraldi (1997, p. 189) de que, “[...] criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aulas, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá [...]”.

Não é nossa intenção desconsiderar a importância de trabalhar as formas e as normas convencionadas para a produção de um texto. Precisamos compreender que, ao concebermos a língua portuguesa somente como um sistema de formas normativas, pronto e acabado, desconsideramos as subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo do aprender. No entanto, para que isso ocorra, precisamos realmente, ensinar às crianças a pensar sobre a linguagem e o sobre o funcionamento da língua portuguesa de forma contextualizada, a partir dos enunciados que elas próprias produzem todo o tempo na escola.

As dificuldades ortográficas e gramaticais que as crianças apresentam tornam-se evidentes no texto. Categorização gráfica, segmentação dos espaços em branco, símbolos utilizados na escrita (pontuação e acentuação), as relações sons e letras e letras e sons foram conhecimentos que precisaram ser trabalhados a fim de que as

crianças avançassem em seu processo de apropriação da leitura e da escrita, mas isso só foi possível observar no texto produzido por elas.

A partir dessas observações, é possível organizar o nosso trabalho de maneira que se atendam as especificidades das crianças em relação aos conhecimentos indispensáveis à sua alfabetização. Para isso, o professor pode ter como aliada a Linguística, especialmente a Fonética e a Fonologia, devido às inúmeras contribuições que essas áreas poderão trazer à organização do seu trabalho como alfabetizador. No entanto, os conhecimentos em nada irão ajudar se não mudarmos nossa concepção sobre o ensino da língua, pois "[...] a língua como sistema de formas normativas e idênticas é uma abstração que pode ser justificada de modo teórico e prático apenas do ponto de vista da decifração e ensino de uma língua alheia e morta [...]" (BAKHTIN, 2006, p. 110). Esse sistema não pode ser a base para compreensão e explicação dos fatos linguísticos que ocorrem nos *tempos/espaços* da sala de aula (BAKHTIN, 2006).

Segundo Geraldi (1997), a concretude da língua está no texto — enunciado concreto —, constituído nas situações cotidianas de interação verbal. Nos momentos de interação e interlocução, por meio do diálogo mediado pela leitura, é que formamos e ampliamos nossas experiências discursivas. Assim, nos apropriamos dos recursos expressivos para construirmos nossos discursos orais e escritos, como em alguns eventos ocorridos durante a pesquisa.

A alfabetização, como prática social e cultural, tendo a produção de textos como ponto de partida e ponto de chegada de todo o processo, como defendem inúmeros autores que corroboram práticas referenciadas em uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, possibilita a reflexão de todos os envolvidos nesse processo, colaborando para a formação de sujeitos mais criativos e críticos, prontos a atuar nessa sociedade tão carente desses atributos. Essa forma de conceber o processo de alfabetização, segundo Góes e Piffer (2019, p. 81),

> [...] traz desdobramentos para pensarmos as práticas de produção de textos na escola, uma dimensão constitutiva do trabalho com a linguagem que amplia as experiências discursivas das crianças, pois, por meio da produção de textos, elas podem se posicionar, expressar suas ideias, contar experiências, enquanto colocam em prática e aprimoram seus conhecimentos sobre a língua[...].

Nessa esteira de discussão, Moura e Miotello (2016) argumentam que Geraldi propôs uma metodologia de aprendizagem e de trabalho de língua portuguesa nas escolas, tendo como base a prática da leitura como “[...] lugar da escuta da palavra do outro, a prática da escrita como lugar da resposta à palavra do outro, e a prática da análise linguística como exercício do estudar/dizer [...]” (MOURA; MIOTELLO, 2016, p. 139).

Assim, o evento de produção das autobiografias foi pensado de modo a potencializar o diálogo existente em toda relação de ensino e que muitas vezes é negado nas práticas tradicionais de alfabetização. Pensando nas múltiplas formas de integrar a leitura, as relações das crianças com a escrita e a produção de textos, os conhecimentos de língua portuguesa com as relações sons e letras e letras e sons, tentamos romper a ideia de linearidade do desenvolvimento, a ideia de prontidão e as sequências pré-estabelecidas de ensino, com o propósito de mobilizar o desejo, construir a vontade, explorar possíveis sentidos de aprender a ler e a escrever, percebendo e viabilizando os alcances e possibilidades dessa atividade exclusivamente humana, segundo preconiza Smolka (2017). Essa proposta produziu uma onda de mudanças no trabalho desenvolvido na escola, mas reconhecemos que ainda há muito por fazer.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A ÚLTIMA PALAVRA?

As políticas neoliberais têm subordinado a educação aos interesses do mercado. A ideologia que tem balizado essa política influencia os princípios e os valores educacionais da atualidade. Assim, quando voltamos os nossos olhos para o cenário atual, nos parece que a alfabetização é o principal alvo dessas políticas. Em contrapartida, entidades de base têm promovido pesquisas e estimulado diálogos, o que acaba sendo um enfrentamento a essas políticas que detêm seu maior interesse nos lucros que a educação, e mais especificamente, a alfabetização podem dar, em detrimento de políticas que garantem o direito à educação de qualidade, conforme preconiza a legislação vigente, com destaque para a constituição de 1988.

Desse modo, movidos por um sentimento de resistência, adentramos o campo de pesquisa a fim de produzirmos dados sobre o estudo das relações sons e letras e letras e sons, propondo abordagens que tomam o texto como unidade de ensino, porque é por meio dele que garantimos o direito à escuta e ao posicionamento pelas crianças dos diferentes temas que envolvem a vida.

Assim sendo, consideramos a relevância de alguns dados produzidos no campo de pesquisa, por apresentar algumas ações que vão de encontro a essas políticas de alfabetização que intencionalmente insistem em perpetuar métodos que cerceiam a criatividade e a criticidade dos estudantes. Nesse sentido, em nossa pesquisa em uma turma de 3º ano, buscamos engendrar uma prática de ensino da língua materna que privilegiasse o diálogo. Reconhecemos, assim como Potkul (2019), a complexidade de se constituir espaços dialógicos na escola para produção de textos. No entanto, reconhecemos também as crianças como sujeitos relacionais, históricos e sociais que buscam compreender o mundo e a si mesmos a partir da sua relação com o outro, o que deve ser considerado durante as práticas educativas que se fundamentam na interdiscursividade nas turmas de alfabetização.

O objetivo central do nosso estudo foi possibilitar reflexões sobre práticas concernentes à alfabetização a partir da pesquisa a respeito de uma abordagem discursiva voltada para o processo *ensinoaprendizagem* das relações sons e letras e letras e sons. Além disso, inicialmente pretendíamos também analisar como os conhecimentos sobre a língua portuguesa eram trabalhados, integrados ou não à

leitura e à produção de textos em uma turma do 3º ano do ciclo de alfabetização de uma escola pública municipal; além de pretendermos, *a priori*, realizar uma intervenção pedagógica nessa turma de modo a contribuir na construção de conhecimentos sobre a língua materna por um grupo de crianças. No entanto, devido ao tempo passado com a turma, de maio a dezembro de 2019, realizamos estudos que possibilitaram, além das reflexões pretendidas sobre o trabalho das relações sons e letras e letras e sons, pensar em uma prática mais abrangente e profícua que desse conta de alfabetizar um grupo de crianças que já haviam perdido todo o estímulo por aprender. Ao realizarmos a intervenção pedagógica nessa turma, foi possível ampliar as possibilidades de essas crianças construírem seus conhecimentos em relação à leitura e à escrita, fatores indispensáveis para que possam atuar criticamente na sociedade. Além disso, compartilhar práticas discursivas por meio de um *ebook* (livro em formato digital) constituiu-se também um dos nossos objetivos.

Ao longo dos anos atuando em classes de alfabetização, presenciando e vivenciando práticas pedagógicas que enformam ao invés de formar, que enjaulam ao invés de libertar, fato que sempre nos produziu desconforto, fomos elaborando inúmeras indagações. A partir dessas indagações é que sentimo-nos provocados a dar continuidade a um processo de busca por práticas pedagógicas mais profícuas e eficazes, que deem conta de formar sujeitos mais críticos e que possam provocar transformações nessa sociedade cada vez mais injusta e excludente.

Destarte, ao longo da pesquisa, fomos estabelecendo diálogos com alguns autores que apareceram no texto a fim de também auxiliarem os professores alfabetizadores no trabalho concernente ao ensino da língua materna. Com base em Geraldi (1997), tentamos fazer da produção de textos orais e escritos o ponto de partida e o ponto de chegada do processo de estudo da língua materna, durante toda a pesquisa. Baseando-nos em Bakhtin e em sua teoria da enunciação, procuramos privilegiar o diálogo no *ensinoaprendizagem* das relações sons e letras e letras e sons, na medida em que concordamos com Bakhtin (2011, p. 261), quando afirma que “[...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos [...]”, nas diversas situações na escola.

Bakhtin (2011) alerta ainda sobre a importância de conhecermos a natureza do enunciado e a diferente relação com as peculiaridades das diversidades de gêneros do discurso. O desconhecimento, em uma investigação e no estudo da língua materna, redunda em formalismo e em uma abstração exagerada, corrompendo a historicidade da pesquisa e debilitando as relações da língua com a vida.

A fim de evitarmos esse formalismo e possibilitar às crianças a produção de textos de forma que atendesse às suas reais necessidades de comunicação e em contextos concretos de produção, em alguns momentos, sentimos a necessidade de buscar mais conhecimentos teóricos no sentido de robustecer e dar mais sentido à nossa prática. Corroboramos Pimenta (2012), quando diz que o saber docente deve ser nutrido pelas teorias de educação e não somente pela prática. Esse processo demandou um tanto de diligência e esforço que, ao final, valeram a pena. O fenômeno do desenvolvimento da criatividade e da inventividade não foi privilégio apenas das crianças.

Seguimos parafraseando Geraldi (2016): mesmo correndo o risco de ser repetitivo; mesmo sabendo que o refrão “água mole em pedra dura tanto bate até que fura” não é aplicável às relações humanas, entre as quais se situam aquelas de *ensinoaprendizagem*; mesmo sabendo que, se na natureza, a água fura a pedra no decorrer dos anos, no mundo da vida humana somente se alcançam mudanças quando dialogicamente as pessoas constroem em conjunto novas compreensões, é preciso defender, como ele tem feito, ao longo dos anos, que as concepções de linguagem é que embasam o trabalho pedagógico que fazemos no ensino de qualquer das facetas do uso ou da descrição de uma língua. Segundo o autor, enquanto essa concepção não for assumida como própria, as atividades de ensino não serão geridas pelo professor, mas repetidas por ele como uma rotina, sem construir uma prática verdadeira, porque o passado não ilumina o futuro. Nesse caso, o professor continuará dependente de orientações que lhe venham de fora, quer na forma de livros didáticos, quer na forma de exercícios e aulas disponíveis em portais na internet a que acessa, não para pesquisar e construir sua aula, mas para executá-la de forma automática e mecânica. Sem autonomia, esse professor segue executando aquilo que não provém de si, mas lhe é dado de fora sem internalização dos princípios e das concepções que orientam a sua prática,

permanecendo um eterno dependente de novas orientações, de novos exercícios e novas aulas prontas a serem “executadas”, sem jamais ministrá-las com assinatura própria, com autoria.

De maneira geral, as barreiras do conformismo precisam ser rompidas. Passou da hora de irmos à procura de maiores conhecimentos sobre os modos de ensinar e aprender a linguagem escrita, buscando formas criativas e eficazes de conduzir o processo *ensinoaprendizagem*, de maneira que examinemos o fenômeno concreto de linguagem no conjunto de um enunciado individual ou de gênero discursivo (BAKHTIN, 2011), para que os sujeitos envolvidos nesse processo, como já dissemos anteriormente, sintam-se respeitados em sua necessidade de enunciação, tornando-se consequentemente mais críticos, conhecedores dos seus direitos e cumpridores de seus deveres. Essa iniciativa constitui-se em um ato político e social, pois os sujeitos, por meio da escrita, podem enunciar-se para denunciarem, criticarem e libertarem-se das amarras da dominação.

Enquanto essa faceta política da alfabetização tem sido cerceada nas escolas, enquanto professores alfabetizadores negam sua importância, políticas públicas têm sido implementadas no sentido de, segundo seus autores, promover melhorias na alfabetização em nosso país. No entanto, essas políticas, ao que nos parece, privilegiam, de algum modo, a leitura como decodificação, relegando a produção de textos a segundo plano, o que tem trazido sérios prejuízos à educação. Investem o dinheiro público em materiais e em métodos que, ao longo do tempo, têm mostrado sua ineficácia. Gontijo (2014, p. 21) assevera que

> [...] estratégias e técnicas de ensino que foram criticadas ao longo da década de 1990 estão sendo retomadas em muitos estados brasileiros e que a nova perspectiva oficial busca congregar diferentes abordagens no campo da alfabetização, mantendo as mesmas suposições e intenções, ou seja, a alfabetização é a base para o desenvolvimento social e individual e, por isso mesmo, se deve restringir ao ensino de habilidades específicas.

Apesar de já terem passados alguns anos da sua publicação, essa assertiva de Gontijo (2014) parece-nos ter sido escrita para os dias atuais. As políticas públicas concernentes à alfabetização passaram por algumas mudanças, todavia essas mudanças geralmente têm sido estabelecidas com as mesmas intenções, de forma a favorecer a lógica do mercado.

Prova disso é que recentemente foi lançada a Política Nacional de Alfabetização (PNA) por meio do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, sendo considerada por alguns como um marco na educação brasileira. O Ministério da Educação lançou um guia explicativo para essa política. O documento informa que se basearam em fatos científicos para afirmar que os métodos fônicos são necessários por serem os mais eficazes para alfabetizar. No entanto, pesquisas têm comprovado a ineficácia desses métodos.

Isso não tem acontecido por acaso. Se há uma ideologia por trás dessas políticas de favorecimento à classe dominante, que é minoria, em detrimento da falta de valorização da educação para as classes populares, que é infinitamente a maioria em nosso país, não devemos silenciar. Ensinar é um ato político e, assim como Freire (2016), não devemos ser convencidos por essa ideologia fatalista de que a realidade é assim mesmo, de que não há nada a fazer, pois há muito a ser feito especialmente nesses tempos difíceis em que estamos vivendo.

Na verdade, estamos vivendo para além dos tempos difíceis que já vivíamos, estamos vivendo um momento histórico, qual nunca houve na educação brasileira e mundial. Uma pandemia tendo como causador o novo Coronavírus, por causar a morte de milhares de pessoas ao redor do mundo, obrigou os principais agentes da educação, os professores, a atuarem das mais diferentes formas que não a presencial. Nesse momento, os professores têm sido cobrados a ensinar em condições excepcionais, quando conseguem. Sem falar das crianças que, em sua maioria, têm sido cobradas a aprender em situações das mais adversas, isso quando têm alguma condição de estudar. Dados da Fundação Carlos Chagas apontam que, no Brasil, 81,9% dos estudantes da Educação Básica deixaram de frequentar as instituições de ensino. São cerca de 39 milhões de pessoas. No mundo, segundo dados da UNESCO, esse número soma mais de 1,2 bilhão de pessoas, totalizando 64,5% dos estudantes (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020).

Há quem diga que a alfabetização é uma das fases da escolarização mais importantes da vida do indivíduo, se não for a mais importante. Desse modo, surgem à nossa frente alguns questionamentos: o que sobrará dessas políticas de alfabetização após esse período de pandemia? O que sobrará de nós, professores alfabetizadores? E ainda: o que será das crianças que estavam em processo de

apropriação da leitura e da escrita e daquelas que iniciaram esse processo nesse ano de 2020, muitas sem uma mediação pedagógica qualificada e sem a interação com seus pares, fundamental nesse processo?

Na primeira estrofe do poema de Machado de Assis, *Os dois horizontes*, lemos: “Dois horizontes fecham nossa vida: / Um horizonte, — a saudade / Do que não há de voltar; / Outro horizonte, — a esperança / Dos tempos que hão de chegar; / No presente, — sempre escuro, — / Vive a alma ambiciosa / Na ilusão voluptuosa do passado e do futuro.” Sabemos que não temos respostas para nenhuma dessas perguntas. Possivelmente ninguém as tem, entretanto uma coisa é certa: não podemos perder a esperança. Sabemos que alguns podem ficar no meio do caminho, paralisados por esse vírus, por essa situação. Em contrapartida, outros, diante desse cenário, tomarão consciência do compromisso que têm com uma alfabetização que dê conta de formar sujeitos mais críticos, inventivos e criativos, capazes de buscar novas formas de atuar nessa tão desafiadora sociedade, reconhecendo, mais do que nunca, que é preciso um maior aprofundamento sobre temáticas que objetivem a emancipação política, pessoal e social desses sujeitos.

Estamos todos passando pela mesma situação, estamos no mesmo barco. No entanto, aqueles que nutrirem a esperança de que esse tempo presente não ficará para sempre escuro e que a ilusão voluptuosa do futuro poderá deixar de ser uma simples ilusão para se tornar realidade, vão continuar fazendo a diferença na Educação. Precisamos nos recriar, nos reinventar. Diante do contexto em que estamos vivendo, podemos refletir com Bakhtin (2011, p.410), quando afirma que

> [...] não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão relembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo.

Não há limites para o contexto dialógico. Assim, precisamos continuar também o nosso processo de renovação e o nosso contínuo processo de busca pelo sentido.

Isso não pode acabar. Em um futuro bem próximo, estaremos novamente com alguns olhinhos voltados para nós, professores alfabetizadores, tendo muito a dizer e apelando ao nosso bom senso para que possibilitemos sua participação, em movimentos dialógicos e interdiscursivos, de uma grande festa de renovação.

Reconhecendo a inconclusibilidade e a importância dessa temática, concluímos esse texto corroborando o pensamento de Alves (2016), baseado em Bakhtin, quando diz que toda palavra possui acento valorativo. Sabemos que as crianças sempre têm muito o que dizer. Ao final disso tudo, ao retornarmos às nossas salas de aula, precisamos tomar o enunciado concreto como unidade de análise, considerando as vozes dessas crianças, seus posicionamentos, sua valoração, seu direcionamento, sua expressividade e as coerções do "[...] gênero discursivo concernente a um projeto do dizer, a um propósito discursivo e, mais ainda, recuperar a historicidade que é constituinte e constitutiva de toda atividade de linguagem nas diferentes esferas da atuação humana [...]" (ALVES, 2016, p. 176). Novos horizontes descortinam-se à nossa frente, carregando com eles grandes transformações sociais. O nosso maior desafio pode ser a busca pela compreensão dessas transformações e o diálogo pode ser a nossa principal arma nessa busca. Ele precisa ser a marca do nosso trabalho.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marcia Martins de Oliveira; ARENA, Adriana Pastorello Buim. A origem da escrita e a diferença entre a fala e escrita: por que ensinar esse conteúdo para crianças não alfabetizadas. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF**, Belo Horizonte, v. 1, n. 9, p. 79-103, jan./jun. 2019.

ALCÂNTARA, Regina Godinho de. **As relações sons e letras/letras e sons em livros didáticos de alfabetização (PNLD, 2010)**: limitações e desafios ao encontro de uma abordagem discursiva da linguagem. 2014. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

ALVES, Maria da Penha Casado. O enunciado concreto como unidade de análise: a perspectiva metodológica bakhtiniana. *In*: RODRIGUES, Rosangela Hammes; PEREIRA, Rodrigo Acosta (Org.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 163-177.

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin. A tripla articulação ética, estética e epistemológica. *In*: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia. **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007.

ASSIS, Machado de. **Obra completa**. Organizada por Afrânio Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1997. p. 201. v. III.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1965 -1987.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BECALLI, Fernanda Zanetti. **Nos cadernos escolares de um passado recente:** uma história do ensino da leitura no Estado o Espírito Santo (2001 a 2008). 2013. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção de sentidos**. 2. ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso em: 23 out. 2019.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1996.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

COSTA, Dania Monteiro Vieira. **Produção de textos na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

COSTA, Kaira Walbiane Couto. **Cadernos de formação do PNAIC em língua portuguesa**: concepções de alfabetização. 2017. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

COSTA, Kaira Walbiane Couto. **Práticas de alfabetização em duas escolas de ensino fundamental do município de Vitória**. 2010. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

COSTA, Kaira Walbiane Couto; PEROVANO, Nayara Santos. Avaliação da aprendizagem no contexto do PNAIC no estado do Espírito Santo. *In*: GÓES, Margarete Sacht; ANTUNES, Janaína Silva Costa; COSTA, Dania Monteiro Vieira (Org.). **Experiências de formação de professores alfabetizadores**. 11. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 89-107.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MYNAIO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Vozes: Petrópolis, 2002. p. 51-66.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da criança: pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Revista Brasileira de Educação**, n 19, p. 129-137, 2002. Trabalho apresentado no GT Educação Popular, na 24ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, MG, de 7 a 11 de outubro de 2001). Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a10.pdf. Acesso em: 30 maio 2020.

FERNANDES, N.; TOMÁS, C. A participação infantil: discussões teóricas e metodológicas de pesquisa com crianças. In: MAGER, M. et al. **Práticas com crianças, adolescentes e jovens:** pensamentosdecantados. Maringá: editorada UEM, 2011.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A leitura , a produção de sentidos e o processo inferencial. **Psicologia em Estudo**,

Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, set./dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a11.pdf. Acesso em 21 maio 2020.

FRANCIOLLI, Fátima Aparecida de Souza. O trabalho do professor e a alfabetização: uma análise dos ideários educacionais. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.) **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [*online*]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-09.pdf. Acesso em: 12 abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; BERNARDES, Alessandra Sexto; SAMPAIO, Maria Leopoldina, PEREIRA, Ana Paula Marques Sampaio. Os sujeitos nos textos de Vigotsky e do Círculo de Bakhtin: implicações para a prática da pesquisa em educação. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 50-55, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/fractal/v27n1/1984-0292-fractal-27-1-0050.pdf. Acesso em: 30 jul. 2019.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Pesquisa Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica. **Informe n. 1**, 16 jun. 2020. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/fcc-noticia/fcc-divulga-resultados-iniciais-de-pesquisa. Acesso em: 15 jul. 2020.

FURNARI, Eva. **Felpo Filva**. São Paulo: editora Moderna, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GERALDI, João Wanderley. Dialogia: do discursivo à estrutura sintática. *In*: RODRIGUES, Rosangela Hammes; PEREIRA, Rodrigo Acosta (Org.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 179-189.

GERALDI, João Wanderley**. O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2012.

GERALDI, João Wanderley. O texto nos processos de aquisição da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 5, p. 174-184, jan./jun. 2017. Disponível em: abalf.org.br> revistaeletronica> index.php> rabalf> article>. Acesso em: 17 abr. 2019.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GÓES, Margarete Sacht; PIFFER, Maristela Gatti. Experiências formativas sobre a produção de textos escritos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *In:* GÓES, Margarete Sacht; ANTUNES, Janaína Silva Costa; COSTA, Dania Monteiro Vieira (Org.). **Experiências de formação de professores alfabetizadores**. 11. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 71-88.

GONÇALVES, Rosalina Tellis. **As relações grafofônicas na Provinha Brasil (2008-2012)**. 2015. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização**: a criança e a linguagem escrita. Campinas: Autores Associados, 2003. v. 1.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas: Autores Associados, 2014.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização**: novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Texto e linguagem).

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; OLIVEIRA, Luciana Domingos de. Conceito de alfabetização e formação de docentes *In*: GÓES, Margarete Sacht; ANTUNES, Janaína Silva Costa; COSTA, Dania Monteiro Vieira (Org.). **Experiências de formação de professores alfabetizadores**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019. p. 15-45.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A.; GOULART, Cecília M. A. Apresentação. *In*: GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A.; GOULART, Cecília M. A. (Org.). **A alfabetização como processo discursivo**: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017. p. 11-23.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização:** teoria e prática. Curitiba: Sol, 2009.

GOULART, Cecília M. A. Alfabetização em perspectiva discursiva: a realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo ensino-aprendizagem da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF**, Belo Horizonte, v. 1, n. 9, p. 60-78, jan./jun. 2019.

GOULART, Cecília M. A.; SANTOS, Andréa Pessôa dos. Estudos do discurso como referência para processos de alfabetização em perspectiva discursiva. *In*: GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A.; GOULART, Cecília M. A. (Org.). **A alfabetização como processo discursivo**: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017. p. 99-112.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSITICA. **Brasil em síntese**. Disponível em: https://brasilemsintese.ibge.gov.br/populacao/taxas-de-fecundidade-total.html. Acesso em: 19 abr. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: Coordenação de População e Indicadores Sociais/IBGE, 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2009.

LENZ, Cristiane. A crítica ao subjetivismo idealista em Marxismo e Filosofia da Linguagem. **Conexão Letras**, v. 11, n. 16, p. 184-194, 2016. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/. Acesso em: 30 jul. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.,1986.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MENEGASSI, Renilson José. O interlocutor nas propostas de produção textual no livro didático. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 50, n. 1., p. 169-187, jan./jun., 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa): **Caderno de Apresentação**. Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf. Acesso em: 30 out. 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, p. 329-341, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf. Acesso em: 24 abr. 2019.

MOURA, Maria Isabel de; MIOTELLO, Valdemir. A escuta da palavra alheia. *In*: RODRIGUES, Rosangela Hammes; PEREIRA, Rodrigo Acosta. **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 129-140.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Notas sobre as implicações pedagógicas da concepção de alfabetização como processo discursivo. *In*: GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A.; GOULART, Cecília M. A. (Org.). **A Alfabetização como processo discursivo**: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017. p. 65-84.

PIMENTA, Selma Garrido; Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta, Selma; Evandro Ghedin (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 7.ed. – são Paulo : Cortez, 2012.

PINO, Angel Sirgado. O social e o cultural na obra de Vigotsky. **Educação e Sociedade,** ano XXI, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

POTKUL, Renata Strzepa. **Produção de textos na alfabetização**: por uma proposta discursiva. 2019. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional da Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

REGO, Teresa Cristina. **Vigotsky**: Uma perspectiva histórico cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2014.

RIZZO, Joselma de Souza Mendes. **O ensino das relações sons e letras e letras e sons no contexto da alfabetização no município de Vitória**. 2015. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

ROCHA, Ruth. **O livro da escrita**. São Paulo: Melhoramentos, 1996.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Psicol. USP**, [*online*], v. 17, n. 2, p. 11-41, jun. 2006.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; BECALLI, Fernanda Zanetti; CORNÉLIO, Shênia D'Arc Venturim. A leitura no PNAIC: dilemas e possibilidades. *In*: GÓES, Margarete Sacht; ANTUNES, Janaína Silva Costa; COSTA, Dania Monteiro Vieira (Org.). **Experiências de formação de professores alfabetizadores**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 47-69.

SILVA, Danielle Sousa; LEITE, Francisco de Freitas. O subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato no círculo de Bakhtin. **Miguilin – Revista Eletrônica do NETLLI**, v. 2, n. 2, p. 38-45, maio/ago. 2013. Disponível em: http//periódicos.urca.br/ojs/index.php/migren/article/downlad/555/519. Acesso em: 2 jul. 2019.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. [Livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2017.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans)formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF**, Belo Horizonte, v. 1, n. 9, p. 12-26, jan./jun. 2019.

SOARES, Natália Fernandes**.** A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/soares.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Elementos sobre as propostas de Volochínov no âmbito da concepção dialógica de linguagem. *In*: RODRIGUES, Rosângela Hammes; PEREIRA, Rodrigo Acosta (Org.). **Estudos dialógicos da linguagem e**

pesquisas em linguística aplicada. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 141-162.

SOUZA, Eliane Cristina Freitas de. **As práticas de alfabetização de duas turmas de primeiro ano de ensino fundamental**. 315 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. **Psic.: Teor. e Pesq**., v. 27, n .2, p. 249-254, abr./jun. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n2/a05v27n2.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.

TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália.. A participação infantil: discussões teóricas e metodológicas de pesquisa com crianças. *In*: MAGER, Miryam *et al*. **Práticas com crianças, adolescentes e jovens**: pensamentos decantados. Maringá: Editora da UEM, 2011. p. 251-272.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1 e 2º graus. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VIGOTSKII, Lev Semenovich, 1896-1934 V741L. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem /** Vigotskii, Lev Semenovich, Luria Alexander Romanovich; Leontiev, Alex N. tradução de: Maria da Penha Villalobos 11ª edição. São Paulo: ícone, 2010.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaievínov. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLOCHÍNOV, Valentin; BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo - São Paulo: Editora 34, 2018.

ZANELLA, Andréa Vieira. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas psicol.,** Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, ago. 1994. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000200011. Acesso em 31 jul. /2019.

ZUIN, Poliana Bruno; REYES, Cláudia Raimundo. **O ensino da língua materna**: dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire/ Poliana Bruno Zuin, Reyes. Aparecida,: Ideias & Letras, 2010.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresentamos aos ***profissionais*** (sujeitos da pesquisa) da ....., unidade da rede municipal de ensino de Vila Velha - ES, o projeto de pesquisa *Aspectos discursivos sobre a compreensão das relações sons e letras e letras e sons pelas crianças*[13], de autoria da mestranda Alzenira Barcelos Monteiro, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O objetivo da pesquisa é perceber os aspectos discursivos presentes no momento da compreensão pelas crianças de uma turma do ciclo de alfabetização das relações sons e letras e letras e sons, nas quais tenham interesse em estabelecer processos de interlocução por meio da leitura e da linguagem escrita.

Como instrumentos de pesquisa, serão utilizados formulários para análise de documentos, para realização de entrevistas e observação participante em sala de aula, com gravações em vídeo e registros em diário de campo, bem como uma proposta de intervenção didática a ser vivenciada numa turma do ciclo de alfabetização dessa unidade de Ensino Fundamental. Solicitaremos às famílias consentimento para participação das crianças na pesquisa com esclarecimentos sobre o tratamento ético dos dados. O trabalho será realizado a partir de negociações com os sujeitos e os resultados serão disponibilizados aos interessados durante e após o relatório final que será apresentado na dissertação com possibilidade de publicação.

Vitória, julho de 2019.

Alzenira Barcelos Monteiro

Nome do profissional	Função	Assinatura	Telefone
	Professora		
	Pedagoga		
	Diretor		

[13] Título pensado inicialmente para o projeto de pesquisa, mudando para *Alfabetização: uma abordagem discursiva voltada para o processo* ensinoaprendizagem *das relações sons e letras e letras e sons*, a partir das configurações que foram sendo desenhadas no decorrer da produção e análise dos dados.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresentamos aos **pais/responsáveis das crianças/sujeitos** da turma ..... da ....., o projeto de pesquisa *Aspectos discursivos sobre a compreensão das relações sons e letras e letras e sons pelas crianças*, de autoria da mestranda Alzenira Barcelos Monteiro, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Desse modo, a pesquisa será realizada na sala de aula e em outros espaços da escola, por meio da observação participante com gravações em vídeos e áudios, em fotos, entrevistas, registros em diário de campo e em propostas de intervenções didáticas a serem vivenciadas pela turma do ciclo de alfabetização. Para garantir o tratamento ético dos dados, o nome da escola será mantido em sigilo, serão utilizados os nomes que as crianças escolherão e as filmagens serão efetuadas sem comprometimento da ação educativa, preservando, sobretudo, a integridade do grupo. Os dados (filmagens, fotos e entrevistas) resultados da pesquisa serão apresentados na dissertação e poderão ser utilizados para publicação. Por isso, solicitamos sua autorização por meio da assinatura deste consentimento.

Eu,_____, responsável pelo aluno (a) _____, do _____, autorizo sua participação no projeto de pesquisa *Aspectos discursivos sobre a compreensão das relações sons e letras e letras e sons pelas crianças*, de autoria da mestranda Alzenira Barcelos Monteiro, concordando com os procedimentos acima apresentados.

Assinatura:

_____RG:_____

Vila Velha, _____de 2019.

APÊNDICE C – ROTEIRO DO FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Instrumento de pesquisa a ser utilizado para coletar informações destinadas à escola-campo.

1. Nome da escola:_____
2. Fundação:_____
3. Endereço:_____
4. Dados da comunidade:

_____

_____

_____

5. Bairros de origem da clientela: _____
6. Aspecto físico:

a) Número de salas de aula: _____

b) Condições das salas de aula:

_____

_____

_____

c) Possui biblioteca?_____ Condições de funcionamento:_____

_____

d) Possui sala-ambiente? _____ Quais?

_____

e) Possui sala de professores, sala de direção, coordenação pedagógica, secretaria?

_____

f) Possui refeitório?

_____

h) Possui área livre? Parquinho? Como são utilizados?

_____

_____

7. Organização das turmas:

a) Média de alunos por turma:_____ b) Número de alunos por turno: Matutino:_____ Vespertino:_____

c) Número de turmas por turno: Matutino:_____ Vespertino:_____

d) Organização das turmas: Matutino: _____ Vespertino:_____

8. Recursos humanos:

a) Número de professores/as por turno: Matutino:_____ Vespertino:_____

b) Composição do corpo técnico-administrativo:

_____

_____

c) Faxineiras e merendeiras:

_____

d) Pessoal de apoio:

_____

9. Recursos materiais:

a) Tipo de material pedagógico existente na escola:

_____

_____

b) Recursos audiovisuais:

_____

_____

10. Rotina escolar:

a) A chegada das crianças na escola:

_____

_____

b) O recreio:

_____

_____

c) O momento da saída:

_____

_____

d) Outras atividades:

_____

_____

e) Eventos:

_____

_____

11. Usos da escrita no ambiente escolar:

a) Espaços destinados à circulação de material escrito:

_____

_____

b) Por quem e para que são utilizados esses espaços:

_____

_____

c) São aproveitados como recurso pedagógico? Como?

_____

_____

12. Histórico da escola:

_____

_____

APÊNDICE D – ROTEIRO DE FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE AULA/TURMA

1. Aspecto físico:

a) Dimensão espacial: _____

b) Mobília: _____

c) Há ambientes específicos na sala de aula? Quais?

_____

d) Materiais expostos: _____

2. A turma:

a) Número de alunos:

Meninas: _____ Meninos: _____

b) Forma de organização da turma:

_____

c) Número de crianças ingressantes este ano: _____

3. Sobre a organização do trabalho coletivo:

a) Há regras para orientar o trabalho e a organização diária:

_____

b) São explicitadas? Como?

_____

c) São cobradas? Como?

_____

4. A rotina diária:

_____

_____

APÊNDICE E – ROTEIRO DE FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA CRIANÇA

1. Nome da criança:

_____

2. Endereço completo:

_____

_____

3. Dados pessoais:

a. Data de nascimento: _____/_____/_____

b. Sexo: _____

c. Idade: _____ (especificar meses)

d. Algum problema relacionado com a saúde? Qual?

_____

4. Dados da vida escolar:

a) Já estudou? ( ) Sim ( ) Não

b) Onde e quanto tempo?_____

5. Programas favoritos:

Rádio: _____

TV: _____

Outro (s): _____

6. Diversão preferida da criança:

_____

7. Dados familiares:

a) Pessoas que moram com a criança:

_____

_____

b) Pai: _____

Profissão:_____

Trabalho atual: _____

Renda mensal: _____

Grau de instrução:_____

b) Mãe: _____

Profissão: _____

Trabalho atual: _____

Renda mensal: _____

Grau de instrução: _____

c) Responsável:_____

Profissão: _____

Trabalho atual: _____

Renda mensal: _____

Grau de instrução: _____

d) Número de irmãos:

Nenhum irmão ( )

Um irmão ( )

Dois irmãos ( )

Três irmãos ( )

Mais de três irmãos ( )

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PARA AS FAMÍLIAS

Vila Velha, ____ de julho de 2019.

Senhores pais ou responsáveis,

Para complementar dados da pesquisa sobre *Aspectos discursivos sobre a compreensão das relações sons e letras e letras e sons pelas crianças*, de autoria da mestranda Alzenira Barcelos Monteiro, que estamos realizando na turma de seu/sua filho(a), solicitamos sua colaboração com o preenchimento deste questionário. Agradecemos seu apoio e colocamo-nos à disposição para quaisquer dúvidas.

Alzenira Barcelos Monteiro

1. Aluno(a): _____ Nascimento: _____
2. Endereço completo: _____

_____

3. Nome do pai:_____

Série ou grau que concluiu na escola: _____ Profissão: _____

4. Nome da mãe: _____

Série ou grau que concluiu na escola: _____ Profissão: _____

5. Outro responsável: _____

Série ou grau que concluiu na escola: _____ Profissão: _____

6. Renda mensal da família: _____
7. Tem irmãos: _____ Quantos? _____
8. Quais são as pessoas que moram com a criança?

_____

9. Desde que idade a criança frequentou a Educação Infantil? _____
10. Já estudou em outra escola? Qual? _____
11. Atividades mais comuns que a criança realiza:

a) em casa: _____

b) fora do ambiente familiar: _____

12. Que tipos de materiais escritos são usados em casa:

( ) Jornais. Quais: _____

( ) Revistas. Quais: _____

( ) Livros. Quais: _____

( ) Correspondências pessoais. De que tipos: _____

Outros tipos: _____

13. Quando necessita usar a escrita nas tarefas de casa ou no dia a dia, a criança:

( ) geralmente escreve sozinha

( ) às vezes solicita ajuda de outra pessoa

( ) sempre solicita ajuda de outra pessoa

( ) não faz uso da escrita

14. Que tipo de material é utilizado pela criança (ou por outra pessoa que lê para ela) para leitura no ambiente familiar?

( ) Livros de literatura infantil.

( ) Gibis.

( ) Revistas.

( ) Jornais.

( ) Manuais de instrução.

( ) Nenhum material.

( ) Outros: _____

15. Para você, é importante que seu filho(a) aprenda a ler e escrever? Por quê?

_____

_____

_____

16. Em sua opinião, qual a fase escolar mais propícia para o aprendizado da escrita? Por quê? _____

_____

_____

APÊNDICE G – ROTEIRO DA CONVERSA COM AS CRIANÇAS

Instrumento a ser utilizado para coletar informações para a caracterização das crianças.

1. Nome: _____
2. Pais: _____
3. Irmãos: _____
4. Pessoas que moram com a criança:_____
5. Programas favoritos:

Rádio: _____

TV: _____

Outro(s): _____

6. Diversão preferida da criança: _____
7. Ajuda em cada? Como? _____
8. Trabalha fora de casa? Onde? Quantas horas? É uma atividade remunerada?

_____

9. Gosta de ler? _____ O quê? _____

_____

10. Gosta de escrever? _____ Quando você escreve?_____

_____

11. As pessoas da família fazem uso da leitura em casa? Que tipo de material?

_____

12. Quem lê para a criança em casa? _____

O quê? _____

Quando? _____

13. Quem ajuda nas tarefas da escola? _____
14. Já estudou em outra escola? _____ Qual? _____
15. Gosta desta escola? _____ Por quê? _____

_____

16. Qual atividade mais gosta de fazer na escola? _____

_____

17. Qual não gosta? _____

Por quê? _____

18. Você acha importante aprender a ler e escrever? Por quê?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

19. Outros dados suscitados durante a conversa:

_____

_____

_____

_____

_____

APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Instrumento a ser utilizado para coletar informações para a caracterização das professoras das turmas envolvidas no estudo.

1. Sexo: masculino ( ) feminino ( )

2. Idade:
Abaixo de 25 anos ( )
Entre 26 e 30 anos ( )
Entre 31 e 35 anos ( )
Entre 36 e 40 anos ( )
Mais de 40 anos ( )

3. Você trabalha em:
um só escola ( )
duas escolas ( )
três escolas ou mais ( )
Outra situação: _____

4. Nesta escola você é:
profissional efetivo ( )
profissional contratado ( )
profissional com designação temporária ( )
outra situação funcional: _____

5. Há quanto tempo trabalha nesta escola? _____
6. Além de trabalhar nesta escola você exerce outra atividade profissional? Qual? _____
7. Sua formação acadêmica está em nível:
( ) médio
( ) licenciatura curta
( ) licenciatura plena
( ) pós-graduação/aperfeiçoamento (menos de 360 horas)

( ) pós-graduação/especialização (360 horas ou mais)

( ) mestrado

Outros: _____

8. Sua experiência como professor (a):

( ) abaixo de 2 anos

( ) entre 2 e 5 anos

( ) entre 5 e 7 anos

( ) entre 7 e 10 anos

( ) entre 10 e 15 anos

( ) acima de 15 anos

9. Sua experiência profissional foi adquirida:

( ) na docência na Educação Infantil

( ) na docência em nível fundamental (1ª a 4ª séries)

( ) na docência em nível fundamental (5ª a 8ª séries)

( ) na docência em nível médio

( ) na docência em nível superior

( ) em funções técnicas de ensino

10. Participa ou participou de cursos que tenham contribuído com sua formação?

Cite três cursos, por ordem de relevância, indicando a carga horária correspondente:

_____

_____

_____

11. É vinculado(a) a sindicato? _____

Qual(is)? _____

12. Assina jornais, revistas ou periódicos?_____

Quais?_____

13. Participa de congressos, seminários ou encontros similares?

( ) Sempre.

( ) Às vezes.

( ) Nunca.

14. Suas atividades culturais mais frequentes: _____

_____

_____

15. Suas leituras mais comuns: _____

_____

16. Como você concebe a produção de textos escritos na alfabetização?

_____

_____

17. Em qual referencial teórico você se apoia para efetivar o trabalho com a linguagem escrita na sala de aula? _____

_____

18. Quais materiais teórico-práticos você consulta para orientar esse trabalho?

( ) Livros. Quais? _____

_____

( ) Revistas. Quais? _____

_____

( ) Livros didáticos. Quais os preferidos? _____

_____

( ) Referencial Curricular Nacional.

( ) Material do Profa.

( ) Diretrizes Municipais.

( ) Projeto da escola.

( ) Cadernos de formação do PNAIC.

Outros: _____

_____

APÊNDICE I – AUTORIZAÇÃO DA CRIANÇA PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

TERMO DE ASSENTIMENTO/CONSENTIMENTO DA CRIANÇA

Você está sendo convidada para participar da pesquisa *Aspectos discursivos sobre a compreensão das relações sons e letras e letras e sons pelas crianças*, de autoria da mestranda Alzenira Barcelos Monteiro, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Seus pais/responsáveis já foram comunicados e permitiram que você participasse.

Eu, _____, aceito participar da pesquisa acima citada. Entendi que posso dizer sim e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer não e desistir. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e tive consentimento dos meus responsáveis. Levando em consideração o sigilo em relação às informações dos participantes do estudo, gostaria que no relatório final da pesquisa meu nome fosse_____.

Diante do mencionado, declaro que recebi o termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.
Data:_____/_____/_____

_____
Assinatura

Declaramos que obtivemos de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido da criança para a participação nesta pesquisa. Comprometemo-nos a garantir o sigilo de sua identidade e da identidade da escola, e as informações coletadas serão publicadas no relatório final desta pesquisa.

Data:_____/_____/_____

_____
Alzenira Barcelos Monteiro (pesquisadora)

APÊNDICE J – CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

Nas tabelas que se seguem, estão organizadas as informações coletadas por meio dos APÊNDICES E, F, G e H, destinados à caracterização das crianças envolvidas no estudo e ao registro dos eventos observados. Essas tabelas apresentam a frequência (F) e o respectivo percentual (%).

Tabela 1 – Caracterização dos sujeitos (crianças) quanto ao sexo

Sexo	F	%
Feminino	11	47,83
Masculino	12	52,17
Total	**23**	**100**

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 2 – Idade dos sujeitos

Idade	F	%
Entre 8 e 9 anos	0	
Entre 9 e 10 anos	08	34,78
Entre 10 e 11 anos	11	47,83
Acima de 11 anos	04	17,39
Total	**23**	**100**

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 3 – Local de moradia dos sujeitos

Endereço	F	%
Moram no bairro da escola	05	21,74
Moram em bairros próximos	15	65,22
Não declararam local de moradia	03	13,04
Total	**23**	**100**

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 4 – Caracterização dos sujeitos (crianças) quanto à escolarização anterior

Estudou antes	F	%
Sim	23	100
Não	0	0
Total	**23**	**100**

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 5 – Caracterização dos sujeitos quanto à idade que começou a frequentar a escola

Idade inicial de frequência à escola	F	%
2 anos	05	41,67
3 anos	03	25,00
4 anos	01	8,33
5 anos	01	8,33
6 anos	02	16,67
Total	**12**	**100**

Obs.: O cálculo do percentual foi feito com base em 12 sujeitos, porque onze crianças não devolveram os questionários enviados para as suas casas.
Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 6 – Caracterização dos sujeitos quanto à reprovação

Reprovação	F	%
Já reprovou	09	56,25
Nunca reprovou	07	43,75
Total	**16**	**100**

Obs.: O cálculo do percentual foi feito com base em 16 sujeitos, porque sete crianças não informaram os questionários enviados para as suas casas.
Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 7 – Caracterização do núcleo familiar das crianças

Núcleo familiar	F	%
Vive com os pais e irmãos	10	50
Vive apenas um dos pais e irmãos	08	40
Vive com parentes ou outras pessoas	02	10
Total	**20**	**100**

Obs.: O cálculo do percentual foi feito com base em 20 sujeitos, porque três crianças não informaram os questionários enviados para as suas casas.
Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 8 – Número de irmãos

Número de irmão	F	%
Não tem irmãos	09	39,13
Apenas um irmão	04	17,39
2 irmãos	01	4,35
3 irmãos	04	17,39
4 irmãos	02	8,70
5 ou mais irmão	03	13,04
Total	**23**	**100**

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 9 – Caracterização da profissão dos pais

Profissão dos pais	F	%
Autônomo	02	11,76
Aux. de Manutenção	01	5,88
Tec. de Informática	01	5,88
Vistoriador	01	5,88
Vendedor	02	11,76
Motoboy	03	17,76
Vigilante	01	5,88
Porteiro	01	5,88
Pedreiro	01	5,88
Não informou	04	23,56
Total	**17**	**100**

Obs.: O cálculo do percentual foi feito com base em 17 sujeitos, porque seis crianças não informaram os questionários enviados para as suas casas.
Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 10 – Caracterização da profissão das mães

Profissão das mães	F	%
Tec. Enfermagem	03	16,67
Do lar	07	38,89
Diarista	01	5,56
Ajudante de cozinha	01	5,56
Secretária	01	5,56
Autônoma	02	11,11
Costureira	01	5,56
Vendedora	01	5,56
Manicure	01	5,56
Não informou	0	0
Total	**18**	**100**

Obs.: O cálculo do percentual foi feito com base em 18 sujeitos, porque cinco crianças não devolveram os questionários enviados para as suas casas.
Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 11 – Caracterização das profissões dos responsáveis pelas crianças

Profissão de outros responsáveis pelas crianças	F	%
Do lar	01	5,88
Arbitragem	01	5,88
Autônomo	01	5,88
Costureira	01	5,88
Trocador	01	5,88
Vendedora	01	5,88
Não informou	11	64,71
Total	**17**	**100**

Obs.: O cálculo do percentual foi feito com base em 17 sujeitos, porque seis crianças não devolveram os questionários enviados para as suas casas.
Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 12 – Grau de instrução dos pais

Grau de instrução	F	%
Ensino fundamental incompleto	04	23,53
Ensino fundamental completo	0	0
Ensino médio incompleto	0	0
Ensino médio completo	09	52,95
Ensino superior	0	0
Ensino superior incompleto	0	0
Não estudou	02	11,76
Não informou	02	11,76
Total	**17**	**100**

Obs.: O cálculo do percentual foi feito com base em 17 sujeitos, porque seis crianças não informaram os questionários enviados para as suas casas.
Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 13 – Grau de instrução das mães

Grau de instrução	F	%
Ensino fundamental incompleto	04	23,56
Ensino fundamental completo	0	0
Ensino médio incompleto	0	0
Ensino médio completo	09	52,94
Ensino superior incompleto	0	0
Ensino superior	0	0
Não estudou	02	11,76
Não declarou	02	11,76
Total	**17**	**100**

Obs.: O cálculo do percentual foi feito com base em 17 sujeitos, porque seis crianças não devolveram os questionários enviados para as suas casas.
Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 14 – Grau de instrução dos responsáveis

Grau de instrução	F	%
Ensino fundamental incompleto	02	11,76
Ensino fundamental completo	01	5,88
Ensino médio incompleto	0	0
Ensino médio completo	05	29,41
Ensino superior	0	0
Não informou	09	52,95
Total	**17**	**100**

Obs.: O cálculo do percentual foi feito com base em 17 sujeitos, porque seis crianças não devolveram os questionários enviados para as suas casas.
Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 15 – Renda mensal da família

Renda mensal	F	%
Até 1 salário-mínimo	03	17,65
De 1 a 2 salários	02	11,76
De 2 a 3 salários	08	47,06
De 3 a 4 salários	03	17,65
Acima de 4 salários	0	0
Não informou	01	5,88
Total	**17**	**100**

Obs.: O cálculo do percentual foi feito com base em 17 sujeitos, porque seis crianças não devolveram os questionários enviados para as suas casas.
Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 16 – Distribuição das crianças de acordo com o exercício de algum tipo de atividade remunerada

Atividade remunerada	F	%
Não exercem trabalho remunerado	22	95,65
Exercem trabalho remunerado	01	4,35
Total	**23**	**100**

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 17 – Distribuição das crianças quanto à realização de tarefas domésticas

Realização de tarefas domésticas	**F**	**%**
Disseram que sim	08	34,78
Disseram que não	15	65,22
Às vezes	0	0
Total	**23**	**100**

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 18 – Distribuição das crianças conforme atividades mais comuns que realizam em casa, segundo os pais

Atividades que realizam em casa	**F**	**%**
Brincar	07	46,67
Assistir televisão	04	26,67
Ajudar na organização da casa	01	17,65
Estudar	01	11,76
Internet	01	6,67
Estudar	01	6,67
Fazer continhas	01	6,67
Arrumar o seu quarto	01	6,67
Pintar	01	6,67
Andar de bicicleta	01	6,67
Mexer no computador	01	6,67
Escrever	01	6,67
Jogar bola	02	13,33
Jogar no celular	02	13,33
Não informou	01	6,67

Obs.: Essa tabela não apresenta o total de cem por cento porque os pais citaram diferentes atividades que as crianças realizavam em casa. O percentual foi calculado tendo por base 15 sujeitos que entregaram o questionário, porque oito crianças não devolveram os questionários enviados para as suas casas.
Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 19 – Distribuição das crianças conforme atividades mais comuns que realizam fora do ambiente familiar, segundo os pais

Atividades fora do ambiente familiar	**F**	**%**
Ir ao parque	01	6,67
Brincar com colegas	01	6,67
Jogar bola	03	20,00
Conversar com os amigos	01	6,67
Visitar ao avô	01	6,67
Andar de bicicleta	01	6,67
Ir à igreja	01	6,67
Praticar natação	01	6,67
Não informou	01	6,67

Obs.: Essa tabela não apresenta o total de cem por cento porque os pais citaram diferentes atividades que as crianças realizam fora do ambiente familiar. O percentual foi calculado tendo por base 15 sujeitos que entregaram o questionário, porque oito crianças não devolveram os questionários enviados para as suas casas.
Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 20 – Distribuição das crianças quanto à diversão preferida, segundo os pais

Diversões preferidas das crianças	**F**	**%**
Jogar bola	04	44,44
Assistir desenho	01	11,11
Brincar na rua	01	11,11
Brincar de pique-pega	01	11,11
Ir à praia	01	11,11
Soltar pipa	01	11,11
Pular corda	01	11,11
Jogar no celular	01	11,11

Obs.: Essa tabela não apresenta o total de cem por cento porque os pais citaram mais de uma diversão preferida pela criança. O percentual foi calculado tendo por base 09 sujeitos que entregaram o questionário, porque quatorze crianças não devolveram os questionários enviados para as suas casas.
Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 21 – Distribuição das crianças quanto à diversão preferida, segundo as crianças

Diversões preferidas das crianças	**F**	**%**
Jogar futebol	05	29,41
Brincar na rua	01	5,88
Brincar de pique-esconde	03	17,65
Brincar de pique-pega	02	11,76
Pular corda	01	5,88
Ir à praia	01	5,88
Ir ao parque	01	5,88
Brincar de boneca	01	5,88
Jogar videogame	01	5,88
Ir à piscina	01	5,88
Fazer continhas de matemática	01	5,88
Brincar de correr	01	5,88
Andar a cavalo	01	5,88

Obs.: Essa tabela não apresenta o total de cem por cento porque as crianças citaram mais de uma diversão preferida. O percentual foi calculado tendo por base os 17 sujeitos que participaram da entrevista, porque seis crianças não devolveram os questionários enviados para as suas casas.
Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 22 – Distribuição das crianças segundo os programas de televisão favoritos

Programas de televisão favoritos	**F**	**%**
Os Thundermans	02	11,76
Pokémon	01	5,88
Tom e Jerry	01	5,88
Chaves	01	5,88
Filmes	01	5,88
Novela As aventuras de Poliana	02	11,76
Cúmplices de um resgate	01	5,88
Netflix	02	11,76
Youtube	02	11,76
Jornal	01	5,88
Canal 4	01	5,88

Obs.: Essa tabela não apresenta o total de cem por cento porque as crianças citaram mais de um programa de televisão favorito. O percentual foi calculado tendo por base os 17 sujeitos que participaram da entrevista, porque seis crianças não devolveram os questionários enviados para as suas casas. Quanto ao programa de rádio, não houve um específico, só relataram que gostam de ouvir música do estilo *funk* e *sertanejo*.
Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 23 – Distribuição das crianças conforme opinião sobre a escola

Opinião sobre a escola	**F**	**%**
Disseram que gostam dessa escola	16	94,12
Disseram que não gostam dessa escola	01	5,88
Total	**17**	**100**

Obs.: O cálculo do percentual foi feito com base em 17 sujeitos, porque seis crianças não devolveram os questionários enviados para as suas casas.
Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 24 – Distribuição das crianças de acordo com as razões para gostar dessa escola

Por que gostam dessa escola	**F**	**%**
Porque a professora ensina bem	01	5,88
Porque a professora é legal	03	17,65
Porque a escola tem dois andares	01	5,88
A escola tem um ótimo ensinamento	01	5,88
É legal	05	29,41
Porque tem refeitório	01	5,88
Porque tem totó	01	5,88
Por causa do recreio	01	5,88
Não informaram	04	23,53

Obs.: Essa tabela não apresenta o total de cem por cento porque as crianças citaram mais de uma razão para gostar dessa escola. O percentual foi calculado tendo por base os 17 sujeitos que participaram da entrevista e que disseram que gostam dessa escola.
Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 25 – Distribuição das crianças de acordo com as razões para não gostar dessa escola

Por que não gostam dessa escola	**F**	**%**
Porque os colegas implicam	02	66,67
Porque no recreio os outros empurram	01	33,33
Porque não gosto de estudar	01	33,33

Obs.: Essa tabela não apresenta o total de cem por cento porque as crianças citaram mais de uma razão para não gostar dessa escola. O percentual foi calculado tendo por base os 3 sujeitos que participaram da entrevista e que disseram que não gostam dessa escola.
Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 26 – Distribuição das crianças segundo atividades preferidas na escola

Atividades preferidas na escola	**F**	**%**
Matemática	12	70,59
Educação Física	01	5,88
Fazer dever	01	5,88
Português	02	11,76
Informática	01	5,88
História e Geografia	01	5,88
Ciências	01	5,88
Prova	01	5,88
Brincar	01	5,88

Obs.: Essa tabela não apresenta o total de cem por cento porque as crianças citaram mais de uma atividade preferida que gostam de fazer na escola. O percentual foi calculado tendo por base os 17 sujeitos que participaram da entrevista.
Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 27 – Distribuição das crianças seguindo atividades que não gostam de fazer na escola

Não gostam de fazer na escola	**F**	**%**
Matemática, porque tem conta	03	17,65
História e Geografia	06	35,29
Gosto de tudo	01	5,88
Aula de Ensino Religioso	01	5,88
Dever de Ciências	01	5,88
Português	05	29,41
De estudar	01	5,88

Obs.: Essa tabela não apresenta o total de cem por cento porque as crianças citaram mais de uma atividade que não gostam de fazer na escola. O percentual foi calculado tendo por base os 17 sujeitos que participaram da entrevista.
Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 28 – Distribuição das crianças quanto ao gosto pela leitura

Gostam de ler	**F**	**%**
Sim	12	70,59
Não	05	29,41
Mais ou menos	0	0
Total	**17**	**100**

Obs.: O cálculo do percentual foi feito com base em 17 sujeitos, porque seis crianças não devolveram os questionários enviados para as suas casas.
Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 29 – Distribuição das crianças de acordo com os materiais preferidos nas leituras

As crianças gostam de ler	F	%
Poesia	01	5,88
Carta	01	5,88
Rimas	01	5,88
História em Quadrinhos	01	5,88
História de anime	01	5,88
Livros de história	06	35,29
Livros de contos de fadas	01	5,88

Obs.: Essa tabela não apresenta o total de cem por cento porque algumas crianças citaram mais de um material utilizado para leitura. O percentual foi calculado tendo por base os 17 sujeitos que participaram da entrevista.
Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 30 – Distribuição das crianças de acordo com os materiais que os pais observam que as crianças utilizam para leitura no ambiente familiar

As crianças gostam de ler	F	%
Livros de literatura infantil	11	84,62
Gibis	03	23,08
Revistas	03	23,08
Jornais	03	23,08
Outros: Livros evangélicos	01	7,69
Outros: Bíblia	01	7,69
Outros: Livro de Inglês	01	7,69
Outros: sem computador	01	7,69

Obs.: Essa tabela não apresenta o total de cem por cento porque alguns pais citaram mais de um material utilizado para leitura. O percentual foi calculado tendo por base os 13 sujeitos que participaram do estudo.
Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 31 – Distribuição das crianças conforme os familiares que costumam ler para/com elas em casa, segundo as próprias crianças

Familiares que leem para/com a criança	F	%
Pai	03	17,65
Mãe	04	23,53
Tio	01	5,88
Não leem	09	52,94

Obs.: Essa tabela não apresenta o total de cem por cento porque algumas crianças citaram mais de uma pessoa da família que realiza leituras para ela. O percentual foi calculado tendo por base os 17 sujeitos que participaram da entrevista.
Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 32 – Distribuição das crianças de acordo com os materiais que os familiares usam quando fazem leitura para/com elas, segundo as próprias crianças

O que os familiares leem para as crianças	**F**	**%**
Livros	05	29,41
Os três porquinhos	01	5,88
Contos de fada	01	5,88
Dever de casa	01	5,88
Textos	01	5,88
Histórias para dormir	01	5,88
Livros de aventura	01	5,88
Contos de fadas	01	5,88
Histórias de suspense	01	5,88
Livros de comédia	01	5,88
O livro do ABCD (livro que com uma história com cada letra)	01	5,88
História em Quadrinhos	01	5,88
Cartas que chegam do correio	01	5,88
Revistas velhas	01	5,88

Obs.: Essa tabela não apresenta o total de cem por cento porque algumas crianças citaram de mais de uma fonte de leitura. O percentual foi calculado com base nas 17 que participaram da entrevista.
Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 33 – Distribuição das crianças de acordo com a periodicidade da leitura que os familiares fazem para/com ela, segundo as próprias crianças

Periodicidade da leitura para/com a criança em casa	**F**	**%**
De manhã cedo	01	5,88
Quando a criança chega da escola.	01	5,88
Sempre	01	5,88
Não informou	01	5,88

Obs.: Essa tabela não apresenta o total de cem por cento porque algumas crianças citaram de mais de uma resposta em relação a periodicidade da leitura. O percentual foi calculado com base nas 17 crianças que participaram da entrevista.
Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 34 – Distribuição das crianças quanto ao gosto pela escrita

Gostam de escrever	**F**	**%**
Sim	11	64,71
Não	5	29,41
Não declarou	1	5,88
Total	**17**	**100**

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 35 – Distribuição das crianças sobre quando faz uso da escrita

Quando escrevem	**F**	**%**
Quando preciso	03	17,65
Em casa	02	11,76
Na escola	09	52,94
No computador	01	5,88

Obs.: Essa tabela não apresenta o total de cem por cento porque algumas crianças disseram que escrevem em diferentes situações. O percentual foi calculado tendo por base os 17 sujeitos que participaram da entrevista.
Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 36 – Distribuição das crianças por tipo de materiais escritos que possuíam em casa, segundo os pais

Tipo de material escrito	**F**	**%**
Jornais	04	30,77
Revistas	06	46,15
Livros	09	69,23
Correspondências pessoais	01	07,69
Outros	02	15,38

Obs.: Essa tabela não apresenta o total de cem por cento porque os familiares informaram mais de um tipo de material escrito. O percentual foi calculado tendo por base os 13 sujeitos que participaram da entrevista, porque dez crianças não devolveram os questionários enviados para as suas casas.
Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 37 – Distribuição das crianças conforme os títulos de livros, revistas e jornais que circulam no ambiente familiar, citados pelos pais

Tipo de material escrito	**F**	**%**
Revistas em Quadrinhos	02	15,38
Livros Evangélicos	02	15,38
Livros escolares	01	07,69
Livros infantis	04	30,46
Revista Veja	01	30,77
Bíblia	02	15,38
Correspondências pessoais	01	07,69
Jornal A Tribuna	02	15,38
Revista de recorte	01	07,69
Não informaram o título	05	38,46

Obs.: Essa tabela não apresenta o total de cem por cento porque os familiares informaram diversos títulos. O percentual foi calculado tendo por base os 13 sujeitos que participaram do estudo, porque dez crianças não devolveram os questionários enviados para as suas casas.
Fonte: Elaboração da autora (2019)

Tabela 38 – Distribuição das crianças de acordo com os familiares que colaboram na realização das tarefas escolares, segundo as próprias crianças

Familiares que colaboram nas tarefas de casa	**F**	**%**
A mãe	10	47,62
O pai	04	19,05
Tio / tia	01	04,78
O irmão / a irmã	01	04,78
Ninguém auxilia	05	23,81

Obs.: Essa tabela não apresenta o total de cem por cento porque algumas crianças informaram mais de um familiar. O percentual foi calculado tendo por base os 21 sujeitos que participaram da entrevista.
Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 39 – Distribuição das crianças de acordo com o grau de autonomia no uso da escrita em casa, conforme opinião dos pais

Quando necessita usar a escrita em casa, a criança:	**F**	**%**
Geralmente escreve sozinha	01	7,69
Às vezes solicita ajuda de outra pessoa	08	61,54
Sempre solicita ajuda de outra pessoa	04	30,77
Não faz uso da escrita	0	00
Não respondeu	0	00
Total	**13**	**100**

Obs.: O cálculo do percentual foi feito com base em 13 sujeitos, porque dez crianças não devolveram os questionários enviados para as suas casas.
Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 40 – Distribuição das crianças de acordo com a importância atribuída ao aprender a ler e a escrever

Aprender a ler e a escrever segundo as crianças	**F**	**%**
É importante	17	100
Não é importante	0	0
Total	**17**	**100**

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 41 – Distribuição das crianças de acordo com as razões explicitadas para justificar a importância de aprender a ler e escrever

Razões apresentadas pelas crianças	**F**	**%**
Referentes aos usos linguagem escrita no contexto escolar com uma preocupação	02	11,76
Voltada para a realização de tarefas escolares	02	11,76
Referentes aos usos cotidianos da escritura, incluindo situações prazerosa da leitura	03	17,65
Referentes a uma preocupação com o futuro	06	35,29
Não informaram	04	23,53
Total	**23**	**100**

Obs.: Essa tabela não apresenta o total de cem por cento porque algumas crianças citaram mais de uma razão para justificar a importância de aprender a ler e escrever. O percentual foi calculado com base nas 17 crianças que participaram da entrevista.
Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 42 – Distribuição das crianças conforme respostas apresentadas pelos pais quanto à importância de aprender a ler e escrever

Aprender a ler e escrever para os pais	**F**	**%**
É importante	12	100
Não é importante	0	0,0
Não respondeu	0	0,0
Total	**12**	**100**

Obs.: O cálculo do percentual foi feito com base em 12 sujeitos, porque onze crianças não devolveram os questionários enviados para as suas casas.
Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 43 – Distribuição das crianças conforme as razões atribuídas pelos pais para a importância do aprender a ler e escrever

Razões apresentadas pelos pais	**F**	**%**
Projeção para o futuro / crescimento profissional	05	41,67
Vida em sociedade / exercício da cidadania	02	16,67
Para o desenvolvimento da criança	05	41,67
Não respondeu	0	0
Total	**12**	**100**

Obs.: O percentual foi calculado com base nos 12 sujeitos envolvidos no estudo porque onze crianças não devolveram os questionários enviados para as suas casas.
Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 44 – Opinião dos pais sobre a fase mais propícia para o aprendizado da escrita

Melhor fase para a criança aprender a escrever	**F**	**%**
Fase da alfabetização	02	16,67
3º ano	01	8,33
2° ano	02	16,67
Educação Infantil	01	8,33
Não informou	06	50
Total	**12**	**100**

Obs.: O cálculo do percentual foi feito com base em 12 sujeitos, porque onze crianças não devolveram os questionários enviados para as suas casas.
Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tabela 45 – Distribuição das crianças quanto à existência de algum problema de saúde

Problema de saúde nas crianças	**F**	**%**
Tem problema de saúde	01	29,41
Não tem problema de saúde	07	64,71
Não informou	01	5,88
Total	**09**	**100**

Obs.: O cálculo do percentual foi feito com base em 09 sujeitos, porque 14 crianças não devolveram os questionários enviados para as suas casas.
Fonte: Elaboração da autora (2019).

APÊNDICE K– TÉCNICAS DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE UTILIZADAS

Evento	Data	Forma de registro			
		Diário de campo	Fotos	Audiovisual	Áudio
01º					x
02º			x	x	
03º			x	x	
04º		x	x		x
05º		x	x	x	x
06º		x	x	x	
07º		x		x	
08º					
09º					
10º				x	
11º		x			
12º			x		
13º				x	
14º		x	x		
15º		x	x		
16º				x	
17º			x		
18º		x	x		
19º			x	x	
20º		x	x	x	
21º		x		x	
22º			x		
23º			x		
24º			x		
25º		x	x		
26º		x	x	x	
27º		x			
28º			x		
29º			x	x	x
30º			x	x	
31º			x	x	
32º		x	x	x	
33º		x		x	
34º		x	x		
35º			x	x	
36º			x	x	
37º			x		x
38º		x			
39º		x	x	x	
40º		x	x	x	

41º		x	x	x	x
42º		x	x	x	
43º			x	x	
44º			x	x	
45º			x	x	
46º			x	x	
47º			x		
48º		x			
49º		x			
50º					

APÊNDICE L – ATIVIDADES OBSERVADAS E EVENTOS REALIZADOS

DATA	ATIVIDADES REALIZADAS E EVENTOS OBSERVADOS
02/05/2019	Conversa com a professora da turma e a pedagoga sobre o trabalho a ser realizado com a turma. Entrega do protocolo de pesquisa com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o diretor, a pedagoga e a professora. Entrega do protocolo de pesquisa com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais. Atendimento individualizado às crianças na sala da pedagoga.
08/05/2019	Diálogo com as crianças da turma sobre a participação na pesquisa. Recolhimento dos formulários de consentimento assinados pelos pais.
10/05/2019	Programa “Dia das mães”: Jogral, música, apresentação de danças com a presença da família na escola. Atendimento individual para conhecimento das necessidades das crianças por meio do diálogo.
15/05/2019	Trabalho na biblioteca sobre a história da escrita a partir da leitura do livro *O livro da escrita* de Ruth Rocha. Conversa sobre a importância e os usos da escrita em nossa sociedade, escrita ideográfica e fonográfica. Produção de textos: escrita de um bilhete para um colega utilizando as duas formas de escrita.
16/05/2019	Produção de textos escritos. Trabalho reflexivo sobre as relações sons e letras e letras e sons. Leitura do livro *O grão de milho* com a participação ativa das crianças na história.
22/05/2019	Diálogo com as crianças sobre seus gostos e suas preferências. Produção de textos: escrita de carta para a coordenadora sobre as brincadeiras que gostariam de realizar na escola. Aula de matemática.
23/05/2019	Texto sobre o solo espírito-santense: cópia do quadro e leitura coletiva do texto.
28/05/2019	Aula de leitura: *O gatinho levado*. Reconto da história pelas crianças. Revisão de textos (reflexão coletiva).
29/05/2019	Produção de textos: carta para a pedagoga a fim de explicar a verdade sobre um fato ocorrido com uma criança a partir da leitura do texto *O gatinho levado*, quando a mãe compareceu à escola para tirar satisfação com a pedagoga.
30/05/2019	Trabalho de revisão de textos (reflexão coletiva sobre as relações sons e letras e letras e sons a partir dos textos das crianças).
06/06/2019	Trabalho de revisão de textos (reflexão coletiva sobre as relações sons e letras e letras e sons a partir dos textos das crianças) – continuação.
07/06/2019	Confecção de um calendário de rotina semanal, com o objetivo de estabelecer uma rotina para as crianças e criar possibilidade de trabalhar as relações sons e letras e letras e sons por meio desse calendário.
07/06/2019	Ciranda da leitura – trabalho de leitura de livros na biblioteca que consistia em cada criança escolher um livro, “ler” e contar para os colegas o motivo da escolha. Posteriormente, escolhemos juntos o livro para ler para todo o grupo.
10/06/2019	Diálogo sobre a brincadeira preferida das crianças. Escrita das regras da brincadeira preferida para os colegas aprenderem a brincar. As letras do alfabeto: abordagem individual.
12/06/2019	Trabalho na biblioteca: Diálogo sobre a importância de se aprender a ler e escrever e como isso acontece. Algumas crianças falaram dos seus medos. Escolha de livros para leitura e conversa sobre as escolhas.
13/06/2019	Teste de leitura. Fragmento do texto: *Ana levada da breca.* Uma a uma, as crianças iam à frente para ler em voz audível para a turma, sendo avaliadas pela professora.
19/06/2019	*Os saltimbancos*: peça teatral pela equipe de teatro do Setor de Arte e Cultura da Secretaria Municipal de Educação
20/06/2019	Trabalho realizado na biblioteca: diálogo sobre a lista de compras que a Alice fez para a mãe ir ao supermercado.
24/06/2019	Trabalho sobre racismo a partir do livro *Este é o meu cabelo* (Gió). Dinâmica dos balões, história e diálogo abordando o tema.

26/06/2019	Escrita de lista de compras com foco no estudo das relações sons e letras e letras e sons; conversa sobre a excursão ao supermercado.
27/06/2019	Leitura: *O menino maluquinho* – atividade xerocada: Minha opinião sobre o livro.
03/07/2019	Leitura do livro *A pulga e a daninha*. Trabalho realizado na sala dos professores. atendimento individualizado com uma abordagem voltada parra a leitura.
04/07/2019	Ensaio para a "Festa da colheita". Escrita da lista de compras: reflexão sobre as relações sons e letras e letras e sons.
10/07/2019	Aula de Língua Portuguesa: Ortografando (sons do T e do D) – atividade xerocada: *Ordene as sílabas que estão no corpinho de Doroteia e forme palavras* Escrita de listas dos produtos que seriam pesquisados no supermercados, com foco nas relações sons e letras e letras e sons durante a escrita. Produção oral e escrita de textos: bilhetes ao gerente do supermercado com foco no estudo das relações sons e letras e letras e sons. Revisão individual dos textos.
11/07/2019	Excursão ao supermercado: realizar levantamento de preços para realização de atividades posteriores. Trabalho de leitura e anotação de produtos e seus respectivos preços. Entrega dos bilhetes ao gerente do supermercado.
24/07/2019	Ensaio de dança para a "Festa da colheita". Filme: *O menino maluquinho.* Diálogo sobre o recesso escolar. Produção de textos.
15/07/2019	Trabalho de leitura: *O caso do espelho.* Diálogo sobre o texto e sobre uma dramatização da história. Escrita
25/07/2019	Trabalho de leitura: *A cantina da Dona Calabresa*. Conversa sobre o texto *A cigarra e a formiga*. Revisão de textos produzidos pelas crianças (reflexão coletiva sobre as relações sons e letras e letras e sons).
30/07/2019	Revisão de textos produzidos pelas crianças (reflexão coletiva sobre as relações sons e letras e letras e sons) – continuação.
31/07/2019	Ensaio da dança para a *Festa da colheita.* Trabalho de leitura na biblioteca, em dupla. Escolha de livro para ler para um colega, mediado pela pesquisadora.
01/08/2019	Reunião com os pais das crianças para um diálogo sobre a importância do apoio na alfabetização das crianças e o papel de cada um nesse processo.
14/08/2019	Momento na biblioteca: escolha de livros pelas crianças para leitura. Observação da capa, do título, do autor. Posteriormente, cada criança contou por que fez a escolha do livro. Trabalho com mímicas.
15/08/2019	Diálogo sobre as preferências das crianças; produção de textos orais e escrito; revisão de textos: reflexão coletiva sobre as relações sons e letras e letras e sons.
21/08/2019	Momento na biblioteca: escolha de livros pelas crianças para leitura. Observação da capa, do título, do autor. Posteriormente, cada criança contou por que fez a escolha do livro. Trabalho com mímicas.
22/08/2019	Conversa com a diretora e com a pedagoga sobre o andamento da pesquisa e o modo como as crianças estavam aprendendo.
26/08/2019	Reunião com os pais – matutino e vespertino – sobre o trabalho de alfabetização das crianças, a medicalização e culpabilização das crianças, a importância da participação, o apoio da família nesse processo e o modo como as crianças aprendem.
28/08/2019	Início com o trabalho conjunto com as crianças do 3º ano do turno matutino (participação das crianças do turno vespertino no contra turno). Diálogo sobre os combinados (regras de convivência). Conversa com a pedagoga sobre o trabalho.
30/08/2019	Registro dos combinados; revisão dos textos (reflexão coletiva das relações sons e letras e letras e sons). Reescrita no quadro.
04/09/2019	Conversa sobre a importância das regras da boa convivência. Trabalho de revisão dos textos (continuação) Início da leitura do livro *Felpo Filva.* Diálogo para explicação da capa do livro e utilização das estratégias de leitura.
05/09/2019	Diálogo sobre o trecho do livro *Felpo Filva* para explicação: utilização das estratégias de leitura. Continuação da leitura do livro.
11/09/2019	Apresentação dos livros tomados como empréstimo para servirem de apoio no trabalho de alfabetização das crianças. Trabalho de leitura e escrita: registro dos títulos dos

	livros.
12/09/2019	Diálogo sobre o livro *Felpo Filva.* Continuação da leitura do livro. Diálogo sobre autobiografia. Produção de texto: produção das autobiografias pelas crianças para exposição em um mural no “Dia A”.
18/09/2019	Aula de matemática. Ensaio da dança para a “Festa da Colheita”.
26/09/2019	Diálogo sobre a história do livro *Felpo Filva*. Produção oral e escrita de textos: produção das autobiografias.
02/10/2019	Peça teatral na quadra da escola: *Aladim e a lâmpada maravilhosa* (grupo teatral do Setor de Arte e Cultura da Secretaria Municipal de Educação).
03/10/2019	Trabalho na biblioteca de leitura de textos e produção das autobiografias – continuação. Sessão de fotos para compor o mural das autobiografias.
09/10/2019	Grupo focal: conversa com os professores sobre as dificuldades das crianças em fase de alfabetização e quais as estratégias utilizadas para trabalhar essas dificuldades.
10/10/2019	Festividades referentes à “Semana da criança” com brinquedos, brincadeiras e lanche especial.
11/10/2019	Festividades referentes à “Semana da criança” com teatro de fantoches e brincadeiras no pátio da escola e lanche especial.
16/10/2019	Paebes – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo.
17/10/2019	Paebes – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo.
23/10/2019	Entrevista com a pedagoga sobre o Paebes. Reunião com a avó do Santos, sujeito participante da pesquisa. Atividade de leitura de livros na biblioteca. Conversa com Santos sobre a escola e sobre a sua vida em família.
29/10/2019	Diálogo com a professora da turma do 3ºano sobre o desenvolvimento das crianças e sobre o tipo de atividades que costumeiramente as crianças eram submetidas a realizar. Atendimento individual a algumas crianças, sujeitos da pesquisa.
30/10/2019	Trabalho de leitura na biblioteca: leitura de histórias para os colegas. Diálogo sobre a escolha dos livros e a importância da leitura.
31/10/2019	Trabalho de leitura na biblioteca: leitura de histórias para os colegas. Diálogo sobre a escolha dos livros e a importância da leitura (continuação).
06/11/2019	Trabalho em grupo interdisciplinar envolvendo Matemática e Língua Portuguesa com a formulação e resolução de problemas com foco no estudo das relações sons e letras e letras e sons.
07/11/2019	Trabalho em grupo interdisciplinar envolvendo Matemática e Língua Portuguesa com a formulação e resolução de problemas com foco no estudo das relações sons e letras e letras e sons (continuação).
12/11/2019	Grupo focal: diálogo com os professores. Foram tratados os seguintes assuntos: correção dos erros cometidos pelas crianças ao escrever, o trabalho com produção de textos, a importância do incentivo à leitura.
13/11/2019	Atendimento individual na sala dos professores para reflexão dos textos produzidos pelas crianças (autobiografias).
14/11/2019	Atendimento individual na sala dos professores para reflexão dos textos produzidos pelas crianças (autobiografias) – continuação.
20/11/2019	Atendimento individual na sala dos professores para reflexão dos textos produzidos pelas crianças (autobiografias) – continuação.
21/11/2019	Atendimento individual na sala dos professores para reflexão dos textos produzidos pelas crianças (autobiografias) – continuação.
28/11/2019	Aula de matemática: arme e efetue. Organização da sala e da escola para o “Dia A”
29/11/2019	“Dia A”; Dia da Alfabetização – Apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelas crianças durante todo o ano.
03/12/2019	Trabalho interdisciplinar em grupo, envolvendo formulação e resolução de problemas matemáticos e o estudo das relações sons e letras e letras e sons.
04/12/2019	Trabalho interdisciplinar em grupo, envolvendo formulação e resolução de problemas

	matemáticos e o estudo das relações sons e letras e letras e sons – continuação. Agradecimento às crianças pela participação na pesquisa e pelo sucesso obtido. Despedida.
05/12/2019	Grupo focal: diálogo com os professores sobre os principais motivos do insucesso das crianças ao final do ano letivo, a falta de acompanhamento da família na vida escolar dos filhos, os problemas pelos quais as crianças passam que refletem diretamente em seu processo *ensinoaprendizagem*. Agradecimento à diretora, à pedagoga e aos professores pelo acolhimento e apoio.