

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

GILCIANE OTTONI PINHEIRO

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE VIANA (ES) NO
PERÍODO DE 2000 A 2009**

VITÓRIA
2012

GILCIANE OTTONI PINHEIRO

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE VIANA (ES) NO
PERÍODO DE 2000 A 2009**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens.
Orientadora: Prof^a. Dr^a Cleonara Maria Schwartz .

VITÓRIA
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

P654p Pinheiro, Gilciane Ottoni, 1968-
Práticas de Alfabetização no município de Viana (ES) no
período de 2000 a 2009 / Gilciane Ottoni Pinheiro. – 2012.
196 p. : il.

Orientadora: Cleonara Maria Schwartz.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Alfabetização - Viana (ES). 2. Cadernos escolares. I.
Schwartz, Cleonara Maria. 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 EM EDUCAÇÃO

GILCIANE OTTONI PINHEIRO

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO
MUNICÍPIO DE VIANA, NO PERÍODO DE
2000 A 2009**

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

Aprovada em 27 de março de 2012

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Moema Lúcia Martins Rebouças
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Edwiges Guilomar dos Santos Zaccur
Universidade Federal Fluminense

À minha família pelo apoio incondicional e constante incentivo aos estudos.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me feito compreender que “[...] Tudo é possível àquele que crê” (MARCOS, 9:23).

Ao Sistema Municipal de Ensino de Viana (ES) por viabilizar condições que favoreceram minha participação no Curso de Mestrado. Em especial, meu agradecimento aos colegas de trabalho da Secretaria Municipal de Educação por respeitarem minhas ausências e por partilharem o ideal de uma educação emancipatória.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação, aos funcionários, professores e coordenadores pela constante colaboração.

Aos professores do Sistema Municipal de Ensino de Viana, principalmente as professoras e crianças que disponibilizaram seus cadernos para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos membros da banca examinadora obrigada pela oportunidade de aprender um pouco mais sobre meu objeto de investigação e sobre o processo de pesquisar.

À Alina da Silva Bonella pelo rigoroso trabalho de revisão textual.

Aos colegas da Turma 23 do Curso de Mestrado, de forma particular a Ana Paula, Cynthia e Janaina, pela interlocução em torno das questões educacionais e pelos sorrisos tão necessários para suavizar o percurso acadêmico.

À amiga Fernanda Zanetti Becalli Néri, cujas mãos me conduziram ao Curso de Mestrado, e por muito me incentivar no processo de construção do presente trabalho, como colaboradora e incentivadora nos momentos de crise pessoal e intelectual.

À minha orientadora, professora Cleonara Maria Schwartz, por ter acreditado em minha capacidade de realizar este trabalho, pela compreensão que demonstrou, sempre gentil mesmo ao mostrar meus equívocos, apontando novas possibilidades e caminhos a serem percorridos, por sua competência, criticidade e parceria durante todo o processo de elaboração desta pesquisa. Muito obrigada!

A toda minha família e amigos, pela força espiritual de suas presenças, sem as quais não teria conseguido levar a termo este trabalho. Um agradecimento especial a Vergília Ottoni Pinheiro, minha mãe, por sempre me entusiasmar, fazendo-me ir à busca do que considero importante. Ao meu pai, Gilson Pinheiro (*in memoriam*), e ao meu querido irmão, Gilson Pinheiro Filho, pelo constante incentivo aos estudos, e às irmãs e professoras Gilcia Ottoni Pinheiro Grijó e Gilmara Ottoni de Souza por partilharem do ideal de que é possível seguir em busca da utopia que nós, educadores, procuramos.

À Adalberto Filho, Lara Luiza, Bruna, Carlos Eduardo, Heitor, Deliana, Carla Fraga, Carla Freire, Cristina Novaes e Verônica por me permitirem compreender que a vida transborda para além da academia.

“A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra”.

(MIKHAIL BAKHTIN)

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo investigar, a partir de cadernos escolares, tendências assumidas por professores alfabetizadores do município de Viana (ES) para o ensino da leitura e da escrita no período de 2000 a 2009. Busca responder às seguintes questões: quais conhecimentos sobre o sistema de escrita têm sido ensinados na fase inicial de alfabetização no município pesquisado? Sobre quais conteúdos/conhecimentos os professores de Viana têm colocado maior atenção para ensinar os alunos a ler e a escrever? Teoricamente, esta pesquisa fundamentou-se nas contribuições de Bakhtin e outros autores, como Gumperz (1991), Braggio (1992), Graff (1994), Macedo (2000), Gadotti (2005), Gontijo (2000, 2005, 2008), Veiga (2007) e Pérez (2008), que abordam diferentes dimensões da alfabetização. A metodologia utilizada foi a análise documental, que teve como *corpus* 28 cadernos de alunos e 22 cadernos de professores. As análises dos cadernos revelaram que o ensino proposto para a aprendizagem da leitura e da escrita vem sendo pautado por bases teóricas e metodológicas de cunho mecanicista que têm enfatizado um trabalho pedagógico baseado na aprendizagem do alfabeto com ênfase na noção de sílaba. Nesse processo, os exercícios evidenciaram que tem havido uma gradação extremamente lenta de introdução do aprendiz em práticas de leitura e de escrita que tomem o texto como unidade de significação produzida por sujeitos em diferentes situações de interação. Os cadernos dão indícios de que a alfabetização, no município pesquisado, vem sendo compreendida como um processo restrito à aquisição de habilidades mecânicas do código linguístico.

Palavras-chave: Cadernos escolares. Práticas educativas. Alfabetização.

ABSTRACT

This work aimed to investigate, from school textbooks, trends assumed by teachers literacy of the municipality of Viana (ES) for the teaching of reading and writing in the period 2000 to 2009. Search answer the following questions: what knowledge about the writing system has been taught in the initial phase of literacy in the municipality researched? On which content/knowledge teachers of Viana has placed greater attention to teach the students to read and? Theoretically, this research was based on the contributions of Bakhtin and other authors, like Gumperz (1991), Braggio (1992), Graff (1994), Macedo (2000), Gadotti (2005), Gontijo (2000, 2005, 2008), Veiga (2007) and Perez (2008), that address different dimensions of literacy. The methodology used was the documentary analysis, which had as corpus 28 notebooks of students and 22 notebooks for teachers. The analyzes of the specifications have revealed that the proposed education for the learning of reading and writing has been based on theoretical and methodological bases of imprint mechanistic that have emphasized a pedagogical work based on learning the alphabet with emphasis on the concept of syllable. In this process, there is a gradation extremely slow introduction of apprentice in practices of reading and writing to take the text as the unit of meaning produced by subjects in different situations of interaction. The specifications give indications that the literacy, in the municipality researched, has been understood as a process restricted to the purchase of mechanical skills of the language code.

Keywords: School notebooks. Teaching practices. Alphabetization

LISTA DE FOTOS

- FOTO 1 – Atividade de escrita do alfabeto maiúsculo e minúsculo
- FOTO 2 – Trabalho com as letras do alfabeto – música da Xuxa
- FOTO 3 – Atividade de escrita do alfabeto – as vogais
- FOTO 4 – Plano de aula trabalhando vogais e consoantes
- FOTO 5 – Atividade com as vogais
- FOTO 6 – Atividade de escrita do alfabeto com ênfase na vogal “A”
- FOTO 7 – Atividade de alfabeto ilustrado
- FOTO 8 – Atividade com a consoante “G”
- FOTO 9 – Atividade de categorização gráfica
- FOTO 10 – Atividade de categorização gráfica
- FOTO 11 – Plano de aula trabalhando as letras “F” e “V”
- FOTO 12 – Atividade de separação silábica
- FOTO 13 – Atividade de montagem de sílabas
- FOTO 14 – Atividade de completar com família silábica
- FOTO 15 – Atividade de formar palavras a partir da sílaba
- FOTO 16 – Atividade de leitura
- FOTO 17 – Atividade de leitura
- FOTO 18 – Atividade com as letras biunívocas
- FOTO 19 – Atividade com diferentes sons da letra “S”
- FOTO 20 – Atividade com a letra “R” e “RR”
- FOTO 21 – Atividade com a letra “L”
- FOTO 22 – Atividade com o alinhamento convencional da escrita
- FOTO 23 – Atividade com o alinhamento convencional da escrita
- FOTO 24 – Atividade com a segmentação dos espaços em branco na escrita
- FOTO 25 – Atividade com a segmentação dos espaços em branco na escrita
- FOTO 26 – Leitura sobre os sinais de pontuação
- FOTO 27 – Atividades sobre os sinais de pontuação
- FOTO 28 – Atividade sobre o sinal de interrogação
- FOTO 29 – Atividade de leitura e compreensão de texto

FOTO 30 – Atividade de leitura e compreensão de texto
FOTO 31 – Atividade de leitura e compreensão de texto
FOTO 32 – Atividade de interpretação de texto
FOTO 33 – Atividade de cópia e ilustração do texto
FOTO 34 – Atividade de leitura e divisão silábica
FOTO 35 – Plano de aula trabalhando a leitura e escrita da letra “G”
FOTO 36 – Atividade de leitura de palavras
FOTO 37 – Atividade de leitura de palavras
FOTO 38 – Cópia da música “*Boi da cara preta*”
FOTO 39 – Leitura da cantiga “*O sapo*”
FOTO 40 – Atividade com parlenda
FOTO 41 – Atividade de escrita de frases
FOTO 42 – Atividade de escrita de frases
FOTO 43 – Atividade de escrita de frases
FOTO 44 – Atividade de completar as frases com palavras
FOTO 45 – Atividade de escrita de palavras e separação silábica
FOTO 46 – Produção de texto com preenchimento de lacunas
FOTO 47 – Produção de texto com preenchimento de lacunas
FOTO 48 – Produção de texto com preenchimento de lacunas
FOTO 49 – Produção de texto a partir de imagem
FOTO 50 – Produção de texto a partir de imagem
FOTO 51 – Produção de texto “O circo”
FOTO 52 – Produção de texto sobre a árvore
FOTO 53 – Enunciado da produção de texto
FOTO 54 – Produção de texto sobre o *Saci-Pererê*

LISTA DE SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BUA – Bloco Único de Alfabetização
CIA – Ciclo Inicial de Alfabetização
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMUEF – Escola Municipal Unidocente de Ensino Fundamental
EMPEF – Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental
GEEMPA – Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
PAEBES – Programa de Avaliação Básica do Espírito Santo
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PROFA – Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores
RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
PCN – Parâmetro Curricular Nacional
SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Viana
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
SEDU – Secretaria Estadual de Educação

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
1 DAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO À DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	20
1.2 TENDÊNCIAS DE PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NO ÂMBITO DAS INVESTIGAÇÕES CIENTÍFICAS.....	32
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	44
2.1 O TEXTO COMO UNIDADE BÁSICA DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM	46
3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	53
3.1 OS CADERNOS ESCOLARES COMO FONTE DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO	56
3.2 CADERNOS DE PLANO DE AULA COMO MEMÓRIA DO TRABALHO DOCENTE.....	59
3.3 O <i>CORPUS</i> DOCUMENTAL	61
3.4 <i>LOCUS</i> DA PESQUISA: ASPECTOS GEOGRÁFICOS, SOCIOECONÔMICOS E EDUCACIONAIS	64
3.5 A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO.....	66
4 PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE VIANA (ES)	74
4.1 CONHECIMENTOS SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA	77
4.1.1 O trabalho com as letras do alfabeto	79
4.1.2 Categorização gráfica e funcional das letras	93
4.2 DOMÍNIO DAS RELAÇÕES ENTRE FONEMAS E GRAFEMAS.....	98

4.2.1 A noção de sílaba	98
4.2.2 Domínio das regularidades e irregularidades ortográficas	106
4.3 DOMÍNIO DAS CONVENÇÕES GRÁFICAS	114
4.3.1 Compreensão da direção convencional da escrita	114
4.3.2 Segmentação dos espaços em branco	117
4.3.3 Os sinais de pontuação	120
5 TRABALHO COM A LEITURA E COM A PRODUÇÃO TEXTUAL	126
5.1 O TRABALHO COM A LEITURA	127
5.1.1 Compreensão de textos	127
5.1.2 A leitura de palavras	138
5.1.3 Leitura de textos que as crianças sabem de cor	148
5.2 O TRABALHO COM A PRODUÇÃO DE TEXTOS	157
5.2.1 Situações de escritas dirigidas	159
5.2.2 Situações de escritas espontâneas	181
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
7 REFERÊNCIAS	197
8 APÊNDICES	203
APÊNDICE A – Consentimento livre e esclarecimento I.....	204
APÊNDICE B – Consentimento e livre esclarecimento II	205
APÊNDICE C – Consentimento e livre esclarecimento III.....	206
APÊNDICE D – Eixos da alfabetização identificados nos cadernos.....	207
APÊNDICE E – Levantamento das práticas sobre o sistema de escrita contempladas pelas professoras.....	210
APÊNDICE F – Levantamento das práticas de leitura	211
APÊNDICE G – Levantamento das práticas de produção de texto	212
APÊNDICE H – Sistematização das relações sons e letras e letras e sons	213
APÊNDICE I – Conteúdos mínimos de língua portuguesa do ciclo inicial de alfabetização do município de Viana	217

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho preendeu a investigar práticas de alfabetização em escolas que compõem o Sistema Municipal de Ensino de Viana (ES). A motivação inicial de estudar tais práticas deveu-se ao fato de sermos professora efetiva nessa municipalidade, desde o nosso ingresso no magistério, onde transitamos nas turmas do Bloco Único¹, atualmente chamado de Ciclo Inicial de Alfabetização. Nos 12 anos dedicados exclusivamente à docência em classes de alfabetização, acompanhando a aprendizagem das crianças, começamos a levantar alguns questionamentos em relação à nossa prática docente.

O início da carreira docente foi marcado pela efervescência de políticas afirmativas no cenário educacional, dentre as quais podemos citar a aprovação da Lei nº. 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a implantação do sistema de ciclos em muitos municípios brasileiros que não previam a reprovação nos primeiros anos do ensino fundamental, cuja justificativa era a garantia do acesso e permanência de todos os educandos na escola.

Tais ações foram implantadas para contribuir com a melhoria do ensino público, visando a reverter índices que sinalizavam a urgência de implantação de políticas públicas indutoras de transformações substanciais na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, aprender, avaliar, organizar e desenvolver o currículo e, principalmente, efetivar mudanças em frente ao reiterado fracasso escolar na alfabetização. Juntamente com essas mudanças de natureza político-pedagógica, podemos presenciar também alterações conceituais a respeito da aprendizagem da língua escrita. O construtivismo, apontado por muitos como a solução dos problemas ligados à alfabetização, foi difundido com muita intensidade nos meios educacionais,

¹ Souza (2009) nos esclarece que esse termo se refere ao mesmo sistema de ciclos que inicialmente foi adotado em São Paulo. No Espírito Santo recebeu o nome de Bloco Único. Nesse tipo de organização, a criança não reprova da 1ª para a 2ª série, pois se acredita que é preciso dois anos para concluir a alfabetização.

apresentado aos professores por meio de cursos de capacitação, orientações pedagógicas, livros didáticos, congressos, simpósios, entre outros meios.

No intuito de consolidar a formação inicial e visando a assumir com competência demandas decorrentes do ato de ensinar a língua materna, participávamos de todas as formações oferecidas em nível municipal, estadual e nacional. Contudo, os conhecimentos a que tivemos acesso nesse período pareciam não contribuir para modificar a nossa prática na sala de aula, nem para melhorar os baixos índices de rendimento escolar dos nossos alunos em seu percurso de apropriação da leitura e escrita. Nesse contexto, conduzíamos o trabalho de alfabetização pelo método silábico², que nos fora transmitido pelas professoras mais experientes da escola e com o qual, também, tínhamos sido alfabetizada em nossa infância.

Diante dessa situação, procurávamos encontrar relação entre a prática vivida em sala de aula e as orientações teóricas recebidas nas formações continuadas que pudesse nos auxiliar no ensino da língua materna. Entretanto, ousamos pontuar que tais formações não possibilitavam efetivar amplamente reflexões filosóficas e epistemológicas sobre as inter-relações entre o trabalho educativo e o processo de aprendizagem infantil, a nosso ver indispensáveis para a compreensão efetiva da nossa própria prática educativa. Diante disso, alguns questionamentos nos acompanhavam na trajetória como professora: como melhorar a nossa prática alfabetizadora? Quais conhecimentos sobre o sistema de escrita deveriam ser ensinados às crianças para que aprendessem a ler e a escrever? Sobre quais dimensões do processo de alfabetização deveríamos colocar maior atenção? O que estava contribuindo para o baixo desempenho acadêmico dos alunos em leitura e escrita no município de Viana? O que tem sustentado, teórica e metodologicamente, as práticas de alfabetização no município?

Esses questionamentos nos impulsionaram à busca de respostas, pois sabíamos que todos eles remetiam a questões concernentes ao processo de alfabetização que já vinham ocupando o centro dos debates públicos no campo da educação, seja pela relevância para o processo de escolarização e emancipação humana, seja pela

² De acordo com Pérez (2008), o método silábico de alfabetização privilegia o princípio da síntese, partindo das unidades menores da língua, como as sílabas, para as unidades maiores, como as palavras, frases e textos.

persistência do baixo índice de desempenho dos alunos, apresentados pelos sistemas oficiais de avaliação.

Tendo em vista as nossas próprias indagações e os resultados apresentados nas avaliações realizadas no âmbito das políticas públicas de educação, procuramos nos inserir no debate sobre a alfabetização de forma a investigar especificamente o contexto de Viana (ES). Assim, o ponto de partida da nossa pesquisa foi a reflexão sobre a nossa própria prática e os resultados que vinham sendo alcançados não só por nós como também por grande parte dos profissionais que se dedicavam ao ensino da leitura e da escrita nas escolas, como mostrado nas/pelas avaliações.

Os resultados dessas avaliações acabaram reforçando a importância de investigar diferentes aspectos que têm permeado práticas de alfabetização no município de Viana (ES), a fim de mapear o que vem sendo priorizado para o ensino da leitura e da escrita no interior das escolas nos últimos dez anos. A definição do recorte temporal da pesquisa se deu devido ser esse período marcado pelo movimento de organização interna do município em relação à educação. Vale destacar que, nesse período, foram aprovadas: a Lei nº. 1.670/2003, que dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação; a Lei nº. 1.753/2005, que aprova o Plano Municipal de Educação; e a Lei nº. 1.874/2006, que institui o Sistema Municipal de Educação. Todas essas legislações visavam a consolidar uma política educacional voltada para os interesses locais.

Os resultados da investigação estão apresentados em cinco capítulos. No primeiro, mostramos, a partir de diferentes autores, que a alfabetização é uma construção histórica que tem sido compreendida de variadas formas, em diferentes momentos, que se presentificam nas práticas efetivas de sala de aula. Dialogamos também com alguns estudos que demonstram tendências pedagógicas assumidas por professores para o ensino da leitura e da escrita. A partir dessa análise, delimitamos o problema de pesquisa e os objetivos que orientaram nosso olhar investigativo.

No segundo capítulo, destacamos os pressupostos teóricos que subsidiaram nosso estudo, explicitando ideias, conceitos e concepções que fundamentaram as análises das práticas de alfabetização, objeto desta investigação.

No terceiro, apresentamos o *corpus* documental, detalhando os procedimentos utilizados na organização e na análise dos dados.

No quarto e quinto capítulos, analisamos os dados referentes às práticas de alfabetização mapeados nos cadernos escolares e priorizados pelas professoras no ensino da leitura e escrita.

Por fim, tecemos nossas considerações finais em torno das práticas de alfabetização desenvolvidas no município de Viana (ES).

1 DAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO À DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Neste capítulo, mostraremos que o ensino da leitura e da escrita sofreu diversas mudanças ao longo da história. Para isso, apoiamos nossas reflexões nos estudos desenvolvidos por Gumperz (1991), Braggio (1992), Graff (1994), Mac edo (2000), Mortatti (2000), Gadotti (2005), Gontijo (2000, 2005, 2008) Veiga (2007) e Pérez (2008), que mostram que a alfabetização tem se configurado como um processo sociocultural de natureza múltipla e complexa. Além desses autores, examinamos também pesquisas realizadas em programas de pós-graduação que analisaram práticas alfabetizadoras.

As análises feitas por Cook Gumperz (1991) mostram que a alfabetização demanda ser estudada como um fenômeno socialmente construído, pois é por meio dos processos de intercâmbio na sala de aula, da formação de grupos para o aprendizado, por meio de julgamentos informais e formais e de todos os outros aparatos avaliativos que circulam diariamente que nossas noções de alfabetização escolar são formadas. A autora afirma ainda que todos os membros da sociedade têm crenças e expectativas sobre os resultados, objetivos e falhas do processo de ensino da leitura e da escrita, por isso é preciso considerar que essas crenças refletem ideologias de aprendizado e de pedagogias que se estabeleceram nos últimos séculos.

Sendo assim, qualquer reflexão acerca do ensino da leitura e da escrita deve iniciar por uma análise sócio-histórica das diferentes realidades em que se insere, visto que a “[...] alfabetização não pode ser julgada separadamente de alguma compreensão das circunstâncias sociais e tradições históricas específicas que afetam o modo como esta capacidade enraíza-se numa sociedade” (GUMPERZ, 1991, p. 29).

Veiga (2007) destaca que, no contexto brasileiro, a história da alfabetização parte de uma estrutura econômica colonial fundada na escravidão, no latifúndio, no monopólio comercial português e na quase ausência de um mercado interno. O

objetivo da política portuguesa para sua colônia era apenas a produção e fornecimento de gêneros úteis e lucrativos ao comércio europeu. Para atingir seus objetivos, o Estado e a Igreja uniram forças para implantar e desenvolver um projeto educativo orientado que atendesse aos interesses de Portugal.

Nesse contexto, os jesuítas foram responsáveis praticamente exclusivos pela educação brasileira durante mais de dois séculos (1549-1759). A organização do ensino oferecido nesse período visava a “domesticar” a população nativa. Para isso, fizeram do ensino das letras e dos ofícios uma forma de transmitir a doutrina cristã aos indígenas e filhos de colonos brancos. De acordo com Veiga (2007), os jesuítas não estavam preocupados com o ensino da leitura e da escrita para as sociedades indígenas e muito menos com a educação na colônia. Eles serviam aos interesses da coroa portuguesa, recebiam orientações para civilizar o povo, por meio da repressão cultural, religiosa e da formação de comportamentos e valores de submissão e obediência. Nessa perspectiva, o ensino da leitura e da escrita constituía-se em elemento central nas estratégias para a estabilidade social e dominação dos objetivos propostos pelos promotores educacionais.

Segundo a autora, esse sistema de ensino implantado pelos jesuítas foi marcado por uma desigualdade estrutural, que separa nitidamente a educação do povo e da elite. A educação básica elementar era pensada e organizada para os índios e filhos de colonos e incluía aprendizagem da língua portuguesa, ler e escrever o próprio nome, fazer cálculos básicos, músicas e canto. A educação média, que era destinada aos homens da classe dominante, tinha o caráter literário e acadêmico e visava a formar letrados e eruditos que ingressavam na classe sacerdotal ou seguiam para a Universidade de Coimbra, em Portugal. Esse sistema dual de ensino, fundado na diferença de classes resultou no total descaso dos governantes com a educação pública e com o ensino elementar, visto que a universalização do ensino elementar não era considerada como necessidade social nem como direito de todos os indivíduos.

É nesse sentido que Harvey Graff (1994) ressalta que o ensino da leitura e da escrita pode ser instrumento empregado tanto para a libertação como para a domesticação do homem, pois seus efeitos são determinados pela intenção política

e pelo contexto ideológico em que ocorre. Diante disso, fica evidente que, inicialmente, no Brasil, o ensino da leitura e da escrita não foi organizado para propiciar a aprendizagem do código linguístico e sim para consolidar um projeto de unificação do poder da coroa portuguesa, ordenado para embutir valores morais e incultar regras de comportamento adequadas à sociedade. A educação escolarizada, segundo Graff (1994, p. 69), tornou-se a maneira mais segura de alfabetizar a população, pois “[...] tencionava assegurar a paz, a prosperidade e a coesão social”. Dessa forma, o sistema de ensino brasileiro atravessou os períodos colonial e imperial com essas características, sobrevivendo até os primeiros anos do período republicano.

A Proclamação da República, para Mortatti (2000), fez com que a educação ganhasse destaque como uma das “utopias da modernidade”. A escola, por sua vez, consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social. Assim, a universalização da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação e como principal propulsora do esclarecimento das massas letradas.

De acordo com a autora, no âmbito desses ideais republicanos, saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social. A leitura e a escrita, que até então eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar ou, de maneira menos informal, nas poucas escolas do Império, ganha destaque no plano político. O ensino da leitura, nessa época, utilizava métodos de marcha sintética, que partem das partes para o todo; da soletração, partindo do nome das letras; fônico, que partia dos sons correspondentes às letras; e da silabação, partindo das sílabas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino enfatizava o desenho correto das letras.

As transformações econômicas imprimiam mudanças na sociedade brasileira que, de eminentemente agrária, passou para uma sociedade comercial urbana. Nessa

dinâmica, a economia exigia certo nível de domínio da leitura e da escrita para sustentar o crescimento. Diante disso, Gumperz (1991, p. 41) afirma que a expansão da escolarização se deu também pela necessidade de uma força de trabalho preparada para o emprego crescente na indústria, com um senso de disciplina e com o que poderia ser chamado, posteriormente, de “[...] competências escolares”.

Se até o momento bastava que o sujeito assinasse o próprio nome para ser considerado alfabetizado, com a chegada da industrialização, essa denominação precisou de maiores especificações. Assim, novos grupos, como sindicatos, funcionalismo público e classe média urbana, passaram a articular movimentos em prol de um sistema educacional que contemplasse seus anseios e as novas exigências e possibilidades de trabalho. Contudo, o ideário positivista da educação como missão civilizadora não promoveu a melhoria do ensino no País, pois a discussão,

[...] reduziu os debates sobre alfabetização a uma questão de métodos e, no plano político não se configurou na ampliação dos níveis de alfabetização: em 1920, 65% da população brasileira era analfabeta, dos 17.564.000 brasileiros, 11.409.000 não sabiam ler ou escrever (PÉREZ, 2008, p. 193).

Segundo Graff (1994), embora a alfabetização sempre estivesse vinculada ao desenvolvimento social e econômico de um país, não se pode atribuir a ela uma gama de características positivas e a responsabilidade pelo desenvolvimento econômico e social, uma vez que o “mito” sobre o alcance da alfabetização a reduz à funcionalidade e, ao mesmo tempo, retira-lhe o caráter histórico e social. O autor afirma ainda que não existem, portanto, relações diretas e mecânicas que possam relacionar a alfabetização com o desenvolvimento social e afirmar que ela tem de ser considerada não universalmente, mas, sim, observando as mudanças ocorridas em contextos específicos que possuem características próprias.

De acordo com Pérez (2008), as discussões sobre o ensino da leitura e da escrita, até o final do século XIX, centraram seu interesse na questão dos métodos de ensino. Nesse momento, a leitura e a escrita eram entendidas como um processo que se desenvolve em nível individual, desvinculado de seus usos sociais: um processo em que a linguagem escrita era considerada como espelho da linguagem

oral. O aluno deveria aprender a representar fonemas em grafemas (escrever) e grafemas em fonemas (ler). A decifração e a dominação do código são entendidas como aspectos centrais do processo, acarretando ênfase na preocupação com o erro ortográfico e a descontextualização da própria atividade de leitura e escrita. As práticas de ensino estavam fundadas no método da silabação que partia da progressão do mais simples ao mais complexo. Assim, o ensino da leitura consistia em desenvolver a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons; e o ensino da escrita relacionava-se com a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos.

Naquele momento, devido ao elevado número de analfabetos em todo o País, os métodos denominados sintéticos, por partirem das partes para o todo e poderem ser organizados de variadas formas a partir da eleição de um princípio ou unidade, como a letra, a sílaba, ou fonema, começaram a ser duramente combatidos por estarem em descompasso com os avanços científicos da época. O clima era de uma mudança de paradigma, por isso foram propostos os métodos analíticos. Mortatti (2000) afirma que, de acordo com esse método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo todo, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes modos de apropriações foram se impondo, dependendo do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra, a sentença, ou a historieta, gerando “[...] as disputas em torno do melhor modo de se processar o método analítico para o ensino da leitura” (MORTATTI, 2000, p. 82).

Conforme a autora, iniciou-se, assim, uma acirrada disputa entre partidários do então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura e os que continuavam a defender e utilizar os tradicionais métodos sintéticos, especialmente o da silabação. Nesse momento, que se estende até aproximadamente meados dos anos de 1920, a ênfase à discussão sobre métodos continuou incidindo no ensino inicial da leitura, já que o ensino da escrita era entendido como questão de caligrafia e de tipo de letra a ser usada (manuscrita ou de imprensa, maiúscula ou minúscula), o que demandava especialmente treino, mediante exercícios de cópia e ditado. É também ao longo desse momento, já no final da década de 1910, que o termo alfabetização começa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita.

Segundo Mortatti (2000), a disputa entre os defensores dos métodos analíticos e sintéticos foi-se diluindo gradativamente, à medida que nas décadas seguintes se acentuava a tendência pela utilização dos métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa). No entanto, mesmo postulando mudanças nos métodos de alfabetização, é possível observar semelhanças e permanências na concepção de língua/linguagem que fundamentava os métodos de alfabetização que vinham sendo utilizados. A esse respeito, Braggio (1992) argumenta que tanto o método analítico quanto o método sintético e suas respectivas variações são “pacotes” de alfabetização que se impõem aos sujeitos (professores e alunos) como um conjunto de regras preestabelecidas em que a linguagem e a aquisição do conhecimento são reduzidas ao nível sensorial e fisicamente mensurável. Esses métodos têm pressupostos comuns. Neles a técnica predomina em detrimento do significado. A linguagem é considerada

[...] como um sistema fechado, autônomo, constituído de elementos não relacionados entre si, onde sintaxe, morfologia, fonologia (gramática) e a semântica são tomadas à parte umas das outras; como se um de seus componentes tivesse precedência sobre os demais, geralmente o da gramática sobre a semântica, sobre o significado, tomado este, por sua vez, como unilateral, unívoco, cristalizado, como fragmentável nos seus componentes constitutivos mínimos, fonemas e morfemas, ‘quebrando -a’ e isolando-a da totalidade do fenômeno linguístico e como desvinculada do contexto sócio-histórico-cultural que lhe dá origem (BRAGGIO, 1992, p. 7).

Para a autora, os métodos são ideologicamente adequados aos detentores do poder econômico e político, pois têm servido de instrumento para anestesiar a consciência do indivíduo. Essa visão retrata os fundamentos de um modelo tradicional de educação que se baseia no papel dominante do professor como transmissor de conhecimentos e informações, acreditando-se que a aprendizagem se efetiva com a memorização de modelos dados, não dependente diretamente das condições de ensino.

Nessa perspectiva, a compreensão da alfabetização é fundamentada em um enfoque comportamentalista, também reconhecido por behaviorista, empirista ou associacionista. Essa abordagem parte do pressuposto de que a aprendizagem da língua ocorre por meio do domínio mecânico entre sons e as letras, ou seja, “[...] uma habilidade a ser adquirida através da associação entre estímulos e respostas, habilidade esta que só requer do indivíduo a capacidade de fazer aquela associação

da forma passiva, mecânica, repetitiva e limitativa” (BRAGGIO, 1992, p. 7). Segundo a autora, nessa forma, subjaz uma concepção de linguagem como um sistema a que pode ser quebrado em constituintes menores, sem levar em conta a maneira como esses constituintes interligados são usados em comunicações orais. Não se dá nenhuma atenção ao significado, aos usos e funções da linguagem, nem ao contexto onde é produzida.

Mortatti (2000) ressalta que a crítica a esse modelo empirista de ensino, aliada à ampliação cada vez maior do acesso à escolarização, somada a resultados nada satisfatórios, principalmente às altas taxas de reprovação na primeira série do ensino fundamental, impulsionou, nos anos finais da década de 70, uma virada epistemológica e uma ampliação conceitual da alfabetização, que se contrapõem às práticas tradicionais de ensino, a seus métodos e materiais utilizados, deslocando o eixo da discussão de como se ensina para como se aprende. Redimensionou-se, assim, a concepção de alfabetização, agora entendida como um processo de construção do sujeito cognoscente, ou seja, um sujeito que aprende, que elabora hipóteses e constrói o conhecimento a partir da interação com o objeto.

Essa virada epistemológica configura-se, no Brasil, na década de 80, num momento de transição com o fim da ditadura militar e busca da implantação da democracia. Mortatti (2000) destaca que, nessa década, o ideário construtivista ganha espaço e adesão dos educadores com a divulgação dos estudos sobre a *Psicogênese da língua escrita*,³ desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), com base na obra de Jean Piaget. Essa corrente deu novo impulso às pesquisas educacionais sobre alfabetização em todo o País, tornando-se uma alternativa revolucionária para educadores e especialistas entusiasmados pela nova forma de conceber a aprendizagem. Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), citadas como referências basilares do construtivismo no Brasil, distinguem-se da corrente empirista pelo fato de que, nessa nova abordagem, o conhecimento não ocorre por associações

³ Na Teoria da Psicogênese da língua escrita, formulada por Ferreiro e Teberosky (1999), entende-se que as crianças elaboram conhecimentos sobre a leitura e a escrita, passando por diferentes hipóteses – espontâneas e provisórias – até se apropriar de toda a complexidade da língua escrita. Tais hipóteses, baseadas em conhecimentos prévios, assimilações e generalizações dependem das interações delas com seus pares e com os materiais escritos que circulam socialmente. Nessa perspectiva, o aprendizado da escrita dar-se-á por níveis de desenvolvimento caracterizados por esquemas conceituais construtivos do conhecimento.

mecânicas, mas é resultado da atividade do sujeito e das relações que ele estabelece na interação com o meio.

No estudo, as pesquisadoras se posicionam contrariamente aos métodos tradicionais - propostas analíticas e sintéticas de ensino da leitura e da escrita - argumentando que ambos estão vinculados ao associacionismo como “[...] teoria de aprendizagem da língua escrita, reduzindo -a à associação de respostas sonoras a estímulos gráficos” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 23). Dessa forma, as autoras compreendem as crianças como sujeitos produtores de conhecimento e não apenas receptores passivos. Por isso, afirmam que a construção de conhecimentos pelos sujeitos aprendizes ocorre por meio de conflitos cognitivos que forçam o sujeito a modificar seus esquemas assimiladores, ou seja, a realizar um esforço de acomodação, fazendo novas acomodações. Diante disso, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 34) revelam que é fundamental “[...] detectar quais são os momentos cruciais nos quais o sujeito é sensível às perturbações e às suas próprias contradições, para ajudá-lo a avançar no sentido de uma nova re estruturação”.

Segundo Ferreiro (2001), o processo de desenvolvimento da linguagem escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, que passa de um nível inicial, em que a criança busca ativamente estabelecer distinção entre o modo icônico e o não icônico, passando pela construção de formas de diferenciação qualitativas e quantitativas, até uma etapa final de fonetização da escrita que “[...] se inicia com o período silábico e culmina no período alfabético” (FERREIRO, 2001, p. 19). Nesse sentido, é preciso compreender que o funcionamento construtivo estudado por Ferreiro e Teberosky (1999) refere-se a um modelo de escrita que se faz por etapas definidas *a priori*, ou mais especificamente em níveis (pré-silábico, silábico e alfabético) de evolução da escrita das crianças, entendida como modelo de correspondência termo a termo entre fonema e grafema .

Certamente, no caso da língua portuguesa, não se tem um modelo puramente alfabético, pois nos deparamos, com muita frequência, com convenções arbitrárias, nas quais a correspondência termo a termo entre sinal e som não acontece . Becalli (2007, p. 67), ao estudar a abordagem construtivista de ensino da leitura do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), aponta que as

bases teóricas do construtivismo estão ancoradas na Psicogenética de Piaget e na Psicolinguística de Chomsky. Nas duas perspectivas, a linguagem é apresentada como uma “[...] faculdade inata do sujeito que se constitui pelos fatores biológicos de natureza eminentemente humana, portanto distanciada das dimensões social, histórica, cultural e dialógica na qual a linguagem é produzida”.

Diante disso, Becalli (2007) salienta que a vertente construtivista não possibilitou mudanças substanciais no modo de conceber a alfabetização, a linguagem, o ser humano e a sociedade, uma vez que preconiza o desenvolvimento da escrita na criança como um processo universalizante, que acontece em “níveis” abstraídos das condições materiais e humanas, em que todos os indivíduos passariam pelas mesmas etapas e aprenderiam da mesma maneira, independente do contexto real de uso da linguagem e das práticas de ensino. É oportuno pontuar que o construtivismo é oficialmente assumido por meio dos Parâmetros Curriculares no ano de 1996. Sob esse ideário, desdobraram-se no Brasil formações de professores e pesquisas que abordaram, em alguns casos, de forma parcial, as proposições de Ferreira e Teberosky (1999). Diante do exposto, podemos inferir que as práticas educativas decorrentes do construtivismo podem ter se prolongado até os dias atuais pelo empenho das políticas públicas.

Os estudos de Pérez (2008) evidenciam que, concomitantemente ao construtivismo, na década de 90, desenvolveu-se uma mudança de natureza conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu rapidamente no meio educacional: o letramento. Pesquisadores e autoridades políticas do País, apoiando-se na alta taxa de evasão, repetência e reiterado fracasso nas turmas de alfabetização, e respaldados, ainda, pelo discurso corrente de que a leitura e a escrita eram ensinadas fora das condições materiais humanas, descontextualizadas das situações reais de uso da linguagem, assumem o postulado de que é preciso “alfabetizar letrando”, na crença de que a adoção dessa nova perspectiva para a aprendizagem da língua materna alcançasse as práticas sociais que ajudassem a solucionar os problemas educacionais ligados à alfabetização no Brasil.

De acordo com Pérez (2008), para os teóricos do letramento, a alfabetização e o letramento são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis. A

alfabetização refere-se ao desenvolvimento de um conjunto de habilidades para a aquisição do código escrito, enquanto o letramento se refere às práticas sociais e coletivas de leitura e escrita. Soares (2003) enfatiza a necessidade de atribuir conceitos diferentes a esses dois processos, pois a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre, simultaneamente, “[...] pela aquisição do sistema convencional da escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais” (SOARES, 2003, p. 14). Conforme essa autora, a escrita, a alfabetização e o letramento estão interligados, apesar de não se tratar da mesma coisa, porque

[...] a alfabetização dedica-se ao ensinar/aprender a ler e a escrever, o letramento consiste não apenas em saber ler e escrever mas ao cultivo das atividades de leitura e escrita que respondem às demandas sociais do exercício destas práticas. Trata-se, portanto, de ações pedagógicas que embora distintas, se processam de forma complementar e simultânea, de modo que possam ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita, tornando-se o aluno ao mesmo tempo alfabetizado e letrado (SOARES, 2001, p. 17).

Nesse sentido, Gontijo (2005) ressalta que Soares (2001) toma como referência apenas a etimologia da palavra alfabetização, atribuindo-lhe conceito específico, como processo de codificação (escrever) e decodificação (leitura). Entretanto, “[...] em termos pedagógicos, é infrutífero conferir à alfabetização conceito somente específico, pois isso redundaria em uma visão que desconsidera que as palavras, os textos que lemos ou escrevemos expressam sentidos que queremos comunicar” (GONTIJO, 2005, p. 45).

Também Gadotti (2005, p. 49) defende um único e indissociável processo de aprendizagem que abarca a compreensão do sistema linguístico e suas possibilidades de uso, visto que “[...] o processo de alfabetização incorpora a experiência do letramento e este não passa de uma redundância em função de como o ensino da língua já é concebido”. Afirma, ainda, que a alfabetização não pode ser reduzida a uma técnica de leitura e escrita, precisa ser concebida como a capacidade de possibilitar ao indivíduo “[...] organizar criticamente o seu pensamento, desenvolver consciência crítica e introduzir-se num processo real de democratização da cultura e da liberdade” (GADOTTI, 2005, p. 49).

Nessa mesma perspectiva, Pérez (2008, p. 199) considera que

[...] Não se pode perder de vista que o conceito de letramento reduz e simplifica o processo de alfabetização. Mais do que plural, o conceito de alfabetização é complexo, multidimensional (envolve dimensões políticas, sociais, culturais, econômicas, epistemológicas, pedagógicas etc.) e dialógico, pois articula processos individuais e sócio-culturais de apreensão-apropriação das diferentes linguagens presentes no mundo contemporâneo.

Diante disso, Gontijo (2005, p. 62) aponta que o termo letramento, por não considerar o caráter linguístico-discursivo e social da alfabetização, exclui dimensões que fazem parte da gênese do fenômeno, compartimentaliza o processo de alfabetização, moldando-se na fragmentação do conhecimento e, conseqüentemente, fragmentando o ensino da leitura e da escrita, visto que “[...] essa distinção poderá ocasionar o revigoramento de dualidades que se baseiam no privilégio da natureza linguística (fonética e fonologia)” do processo de alfabetização.

Além disso, Gadotti (2005, p. 49) afirma que esse conceito trata de uma tentativa de esvaziar o caráter político da educação e da alfabetização que tem uma visão mais abrangente na medida em que vai além do domínio do código escrito, pois, como prática discursiva, “[...] possibilita uma leitura da realidade constituindo-se como importante instrumento de resgate da cidadania”. Segundo o autor, o termo letramento assume a posição catalisadora de requisitos básicos que atendam os interesses sociais em detrimento do desenvolvimento individual-humano. Também por essa razão, parece-nos que o termo letramento não é apropriado por acentuar a visão utilitarista e funcional do processo de leitura e escrita, a qual tem como

[...] meta principal [...] produzir leitores que atendam aos requisitos básicos de leitura da sociedade contemporânea. Apesar de seu atrativo caráter progressista, essa abordagem enfatiza o aprendizado mecânico de habilidades de leitura, ao mesmo tempo em que sacrifica a análise crítica da ordem social e política que dá origem à necessidade de leitura em primeiro lugar. Essa posição levou ao desenvolvimento dos ‘alfabetizados funcionais’, treinados primordialmente para atender aos requisitos de nossa sociedade tecnológica cada vez mais complexa (MACEDO, 2000, p. 88, grifos do autor).

Com isso, Macedo (2000) afirma que a alfabetização pode se constituir como instrumento de reprodução das formas sociais existentes ou como um conjunto de práticas culturais que promovem a mudança democrática e emancipatória. Daí a sua

crítica ao trabalho de alfabetização voltado para a aprendizagem da língua padrão, preso apenas às habilidades para a escrita e a leitura técnica, pois, desse modo, a escola reproduz os valores e significados dominantes. Concordamos com as colocações de Macedo, pois, nessa perspectiva, o termo letramento tende a separar a alfabetização da sua força de transformação do mundo, que só encontra sentido no uso que dela fazem os indivíduos nas práticas de interação social. Sentido esse que abrange as várias dimensões da subjetividade humana: social, cultural, cognitiva, afetiva e perceptiva, capazes de gerar um sujeito historicamente comprometido, crítico, autônomo, autor de si e co autor da sociedade.

Diante disso, Gontijo (2005, p. 66) argumenta que a questão central sobre o conceito de alfabetização não está relacionada com a necessidade de recuperar/defender a especificidade desse processo e sim com a necessidade de compreendê-la como um processo histórico-cultural, fundamentado em um conceito 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 dimensão linguística da alfabetização”.

Desse modo, a autora, ao defender a alfabetização a partir de uma perspectiva histórico-cultural, diferentemente do que temos visto, na trajetória da alfabetização no Brasil, propõe afirmar um conceito de alfabetização que considere as crianças e os professores como sujeitos de história e cultura. Nessa abordagem, o trabalho com a leitura, a produção textual e o trabalho com as relações letras e sons não estão dissociados da inserção dos indivíduos nas diversas situações e práticas de leitura e escrita utilizadas na sociedade, ou seja, o processo de alfabetização é desenvolvido de acordo com o significado social da linguagem escrita. Diante do exposto, acreditamos que o conceito de alfabetização defendido por Gontijo (2005) articula dimensões linguísticas e discursivas, subsidiando a prática educativa de modo a contribuir “[...] para que sejam operadas mudanças nas formas de atividade coletiva e individual e, assim, ampliar as possibilidades de as crianças lidarem com níveis mais amplos e superiores de objetivações do gênero humano” (GONTIJO, 2002, p. 138).

Diante do exposto, compreendemos que, historicamente, foram conferidos à alfabetização significados e apropriações variados que focalizaram, de forma parcial e desarticulada, dimensões fundamentais da totalidade do fenômeno, ora valorizando exclusivamente o eixo da codificação e da decodificação, pela decomposição de elementos que transitam entre fonemas e sinais gráficos, ora pressupondo existirem percursos de desenvolvimento da linguagem escrita únicos e lineares, construídos pelas próprias crianças sem a mediação de um adulto mais experiente ou, ainda, utilizando termos para designar o processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita nas práticas sociais. Essas constatações, portanto, revelam que a alfabetização é um fenômeno complexo que requer a continuidade do diálogo e do debate e, acima de tudo, de estudos que buscam recuperar a historicidade desse processo que “[...] constitui um dos *círculos essenciais* da formação da humanidade” (GONTIJO, 2002, p. 2).

1.1 TENDÊNCIAS DE PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NO ÂMBITO DAS INVESTIGAÇÕES CIENTÍFICAS

As discussões em torno do fenômeno da alfabetização apontam para uma variedade de concepções e práticas acerca do ensino da leitura e da escrita que vêm fazendo parte historicamente de diferentes projetos educacionais do Brasil. Essas concepções e suas apropriações traduzem concepções de linguagem e de sujeito que interferem nas formas de organização do ensino da leitura e da escrita nas escolas, pois, de acordo com Cagliari (1998, p. 41), dependendo da maneira como uma pessoa interpreta o que é linguagem e seu funcionamento, ela organiza o trabalho de ensino na alfabetização. Segundo esse autor, “[...] pode-se ver com clareza na prática em sala de aula, nos métodos que a escola usa, qual é a concepção de linguagem subjacente” a eles.

Nesse sentido, Saviani (2008, p. 51) argumenta que todo ato educativo carrega consigo determinada perspectiva política. Assim, a prática do professor tem sempre um sentido político em si, independentemente de que se tenha consciência disso ou não, uma vez que a postura em sala de aula “[...] não se explica por si mesmo, mas

ganha este ou aquele sentido, produz este ou aquele efeito social dependendo das forças sociais que nela atuam e com as quais ela se vincula”. Alinhando-se a esse posicionamento, Geraldi (2006, p. 40) afirma que

[...] qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão [...] os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos.

As reflexões de Cagliari (1998), Saviani (2008) e Geraldi (2006) permitem entender que qualquer proposta teórica e metodológica é a articulação de uma concepção de mundo e de educação e, por isso, uma concepção de ato político e uma concepção epistemológica do objeto de reflexão. É nesse sentido que podemos afirmar que a prática pedagógica não é neutra. Ela reflete interesses sociais, políticos, econômicos e culturais das classes que compõem a sociedade e pode contribuir para a manutenção ou superação de práticas pedagógicas que “[...] naturalizam o desenvolvimento da leitura e da escrita nas crianças” (GONTIJO, 2002, p. 3).

Dessa forma, conhecer o que nos motiva a organizar o ensino da leitura e da escrita na escola pode ser importante para compreendermos quais são as concepções que vêm orientando práticas na alfabetização. Sendo assim, consideramos pertinente, nesta seção, dialogar com estudos que se dedicaram a investigar práticas de leitura e de escrita desenvolvidas nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, a fim de identificar algumas perspectivas apontadas pelas produções científicas que nos indiquem: que tipo de práticas alfabetizadoras tem sido desenvolvido nas escolas?

Assim, buscamos analisar pesquisas que abordam questões referentes à apropriação da linguagem escrita pelas crianças. Fizemos a opção de dialogar com trabalhos produzidos pela linha de pesquisa Educação e Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (NEPALES-UFES/CE/PPGE), por realizarem estudos sistemáticos no Espírito Santo sobre os saberes e fazeres dos professores e das crianças no cotidiano das

práticas de ensino-aprendizagem da escrita e da leitura, articulando nas pesquisas demandas teórico-práticas que envolvem o trabalho com a linguagem escrita e oral.

Dentre os temas abordados nas pesquisas, apresentamos as discussões feitas por Schwartz (2009), Côco (2006) e Piffer (2006), tendo em vista que esses estudos sinalizam abordagens assumidas por professores alfabetizadores no processo de ensino da língua materna, o que proporcionou uma interlocução com nosso objeto de pesquisa. Desse modo, os estudos de Piffer (2006) e Côco (2006) se justificam por terem sido realizados na Região Metropolitana da Grande Vitória -ES, onde está inserido o município em que realizamos nosso estudo. Isso favoreceu uma aproximação com o contexto pesquisado, visto que, por tratar-se de municípios circunvizinhos, geralmente partilham de orientações pedagógicas, congressos regionais e formações continuadas. A pesquisa realizada por Schwartz (2009) nos ajudou a visualizar as perspectivas da produção acadêmica nacional, possibilitando identificar as tendências teóricas e metodológicas que vêm sendo privilegiadas pelas investigações voltadas para a alfabetização de crianças no processo de escolarização.

Desse modo, o primeiro trabalho que tomamos para abordar a produção de conhecimento em torno da alfabetização foi o de Schwartz (2009), intitulado *Alfabetização de crianças no processo de escolarização: perspectivas da produção acadêmica em nível de pós-graduação no Brasil (2003-2007)*. A pesquisadora inventariou e analisou pesquisas acadêmicas, buscando refletir sobre as dimensões do processo de alfabetização mais estudadas e as orientações teóricas e metodológicas que têm sido empregadas para o ensino da leitura e da escrita na escola em todas as regiões brasileiras. Para a realização do estudo, utilizou como documento-fonte os resumos disponibilizados no Banco de Teses e Dissertações da Capes por serem “[...] textos produzidos pelos próprios autores das pesquisas com a finalidade de informar sinteticamente a intencionalidade do estudo, a sua forma de realização e também os resultados” (SCHWARTZ, 2009, p. 2).

No período coberto pela pesquisa, foram identificadas 141 teses e 758 dissertações. Desse montante geral, 17 teses e 135 focalizaram a alfabetização de crianças. Segundo a autora, as produções científicas levantadas evidenciam um movimento

crescente de produção científica na área, acompanham o aumento dos programas de pós-graduação em todo País e revelam que esse interesse pode estar relacionado também com problemas de desempenho em leitura e escrita atestados pelas avaliações nacionais e internacionais.

Schwartz (2009) assinala que os temas abordados pelos estudos foram a leitura, a escrita e a leitura e a escrita conjuntamente, no entanto prevalece um grande número de teses e dissertações que tem priorizado a dimensão prática pedagógica. De acordo com a autora, esses estudos

[...] se detiveram a investigar a relação teoria e prática, analisando as concepções que sustentam as práticas do professor alfabetizador e a relação existente entre teoria estudada na formação inicial com a prática desenvolvida por professores na escola. Enfim, trabalhos que investigaram o ensino da leitura e da escrita para crianças no processo de escolarização, analisando princípios teóricos e metodológicos que sustentam as práticas dos professores (SCHWARTZ, 2009, p. 9).

Diante disso, a autora considera importante indagar os motivos que levaram a dimensão da prática pedagógica se constituir em interesse maior dos pesquisadores, pois eles podem representar a crença de que as respostas para os problemas do ensino-aprendizagem da leitura e escrita podem estar na prática do professor ou geradas pela constatação de que, apesar dos avanços conceituais e das novas regulamentações para o ensino, ainda permanece um grande contingente de crianças que chegam às séries finais do ensino fundamental sem efetivamente saber fazer uso da linguagem escrita em suas mais variadas formas.

Mediante a análise dos resumos, a pesquisadora chama a atenção para o fato de que, embora as pesquisas analisem aspectos importantes da alfabetização, como os processos de apropriação da escrita, as concepções de escrita, as condições de produção de texto, as práticas de leitura realizadas na escola, os gêneros textuais, as relações entre fonemas-grafemas, ainda são inexpressivos os trabalhos que enfocaram conjuntamente o ensino da leitura e da escrita nas práticas escolares. Nesse sentido, afirma que

[...] são poucos os estudos que dão conta de explorar articuladamente várias dimensões do processo de alfabetização, o que revela que esse processo pode estar sendo investigado de forma fragmentada, já que os

trabalhos têm dado prioridade a apenas uma das dimensões (SCHWARTZ, 2009, p. 11).

A autora indica que, se, por um lado, as dimensões prática pedagógica, escrita, leitura e consciência fonológica foram muito enfocadas nas pesquisas, mesmo de forma desarticulada, por outro lado, dimensões como avaliação, determinantes do desempenho e a utilização de ferramentas tecnológicas, como o computador, ainda são pouco utilizadas. Nessa direção, a pesquisadora questiona se é possível, no contexto contemporâneo, no qual acentua a complexidade do conceito de alfabetização, dar conta de compreender os problemas inerentes ao fenômeno da alfabetização, sem levar em consideração as várias dimensões que articulam processos “[...] individuais e sócio-culturais de apropriação de diferentes formas de linguagens existentes no mundo atual” (SCHWARTZ, 2009, p. 17).

Outra dimensão que aparece com regularidade no período coberto pela pesquisa é a consciência fonológica de que trabalhos centram seu interesse no processo de transferência da fala para a escrita e/ou enfocam as relações fonemas-grafemas e “[...] consideram como objeto de estudo [...] as palavras, as sílabas e os fonemas, outros só aceitam o fonema como objeto de estudo” (SCHWARTZ, 2009, p.12). Segundo a autora, a regularidade desses estudos pode estar significando a valorização de uma concepção de aprendizagem da leitura e da escrita reduzida apenas à decodificação e à codificação de símbolos gráficos.

Os resultados da pesquisa de Schwartz (2009) apontam que a alfabetização tem sido estudada dissociada das questões sociais, políticas e históricas que afetam a prática alfabetizadora na escola. Dessa forma, faz-se necessário analisar se as práticas alfabetizadoras têm permitido dar conta da complexidade que envolve essa prática histórica e cultural, inevitável para proporcionar às crianças as condições para o desenvolvimento da consciência crítica, articulando todos os aspectos da vida cotidiana que, além da comunicação oral e escrita, traduz em uma concepção complexa de linguagem que inclui: falar, escutar, ler, escrever, desenhar, tocar, digitar, cantar, representar etc., instrumentos indispensáveis para a transformação pessoal e social.

As conclusões da pesquisa de Schwartz (2009) apresentam significativas informações de caráter global acerca dos debates acadêmicos desenvolvidos nas regiões da federação sobre as práticas de alfabetização. Nessa direção, buscando uma maior aproximação com práticas específicas desenvolvidas nas salas de aulas, enfocamos o estudo realizado por Côco (2006), que investigou as práticas de leitura em uma sala de aula de 1ª série do ensino fundamental, buscando compreender como são sistematizados os processos de ensino-aprendizagem da leitura.

A pesquisadora considera que a leitura não se restringe à decodificação, mas pressupõe um espaço de produção de sentidos que comporta a noção de incompletude, intertextualidade e de implícitos que não são supridos no imediatismo da decodificação do texto. Partindo desse pressuposto, a autora se propôs a investigar como são efetivadas algumas condições básicas de ensino da leitura no contexto microespaço da sala de aula. Diante desse interesse, a autora fundamentou sua pesquisa a partir da concepção sociodiscursiva de linguagem, afirmando que é preciso perceber

[...] a leitura, como essa atividade discursiva cognitiva que se realiza na interação verbal, por meio de textos escritos, é essencial no processo de constituição de leitores. Assim, consideramos que o processo inicial de ensino-aprendizagem da leitura deve pressupor continuamente situações que possibilitem aos sujeitos aprendizes a constituição de contrapalavras ao texto (CÔCO, 2006, p. 76).

Dessa forma, Côco (2006) afirma que a leitura precisa ser concebida como trabalho intelectual, um processo de compreensão em que estão envolvidos sujeitos que dialogam entre si por meio de textos. Nessa perspectiva, a noção de leitura não pode ser percebida como reconhecimento das ideias do autor pelo leitor, mas como “[...] um processo de produção de sentido” (CÔCO, 2006, p. 84). Ao analisar diferentes eventos de leitura realizados na sala de aula, definiu a pesquisadora, como categoria de análise, os suportes de leitura mais recorrentes na prática educativa, a saber: os livros de literatura infantil, o livro didático e as práticas de leitura registradas nos cadernos das crianças.

Ao analisar as práticas de leitura com os livros de literatura infantil, Côco (2006) percebeu que as leituras emergiam por iniciativa das crianças ou estavam incorporadas às situações didáticas planejadas pelos profissionais da escola. Desse

modo, os alunos tinham oportunidade de estabelecer relações ativas em frente aos objetos disponíveis para a leitura, pois explicitavam suas preferências e escolhiam materiais que julgavam mais adequados às suas capacidades de leitura. A autora afirma que os objetivos para acessar a literatura infantil foram variados, como ler para fruição, ler para fazer atividades com ênfase em questões gramaticais, ler para desenvolver atividades de teatro, ler para moldar atitudes e comportamentos, ler para se divertir, ler para ocupar o tempo livre, ler para ouvir o outro, entre outros. De acordo com Côco (2006, p. 220),

[...] O trabalho com a literatura infantil na turma pesquisada era bastante rico e as intenções entre os sujeitos eram intensas, o que viabilizava a emergência de uma polifonia de vozes. Ou seja, nas práticas de leitura percebemos as vozes do discurso pedagógico que buscam articular a leitura aos objetivos de ensino e as vozes dos diferentes autores que dialogavam com os sujeitos leitores por meio dos textos e, nessa relação, estão imbricadas visões de mundo, de sujeito e de sociedade que se interrogam, divergem e também podem encontrar convergência.

No entanto, ao analisar as práticas de leitura desenvolvidas no livro didático, a autora pôde perceber certa regularidade e formalidade na configuração das práticas com esse suporte. Afirma ainda que as leituras são efetivadas predominantemente a partir das orientações das regentes que têm por objetivo desenvolver algum conteúdo específico do currículo e que geralmente indicavam as páginas, os exercícios a serem realizados, definindo também quando, como e o que ler. Assim, pontua a autora, “[...] as práticas de leitura envolvendo o livro didático assumiam marcas [...] de enquadramento dos corpos e de uma rotina de procedimentos de ensino aprendizagem voltada, especificamente, para a execução de tarefas propostas nesse material” (CÔCO, 2006, p. 232).

A autora observa ainda que os procedimentos de leitura com os livros didáticos evidenciaram a ênfase e valorização da leitura oral em detrimento dos outros tipos de leitura, o que significou um recurso para controle e avaliação da fluência e do ritmo. Nesse sentido, pontuamos que esse tipo de leitura pode inibir, ao invés de promover a formação do leitor, visto que o professor faz correção de pronúncia, com interrupções que levam o aluno a se desviar da coerência do texto. Outro aspecto destacado pela autora é que, no livro didático, há uma uniformidade de práticas de leitura em função de alguns elementos como: o texto utilizado ser comum a todas as

crianças, o tempo destinado à leitura desses textos ser o mesmo e o ritmo da leitura ser determinado pelas indicações da professora. Dessa forma, a pesquisadora constatou que o livro didático, “[...] desde a sua origem, ainda circula eminentemente ligado ao campo das práticas escolares tradicionais” (CÔCO, 2006, p. 287).

Por fim, o terceiro suporte de leitura analisado pela pesquisadora foi o caderno das crianças. Côco (2006) observa que esse suporte possibilitou a inserção dos alunos como produtores e leitores dos textos por eles produzidos, por meio dos quais expressavam sentimentos, valores, expectativas, ansiedades, conhecimentos sobre escrita e sobre a leitura, entre outros aspectos pertinentes às suas vivências. Contudo, observa que as condições de produção de texto delineadas pelas professoras nem sempre favoreciam que as crianças escolhessem estratégias de organização do seu dizer por meio da escrita e nem delimitavam objetivamente interlocutores e objetivos para o trabalho de produção textual. Diante disso, as leituras nos cadernos das crianças “[...] não chegaram a se concretizar como uma atividade de diálogo integrada à produção de textos” (CÔCO, 2006, p. 288).

A pesquisadora conclui seu trabalho afirmando que o ensino-aprendizagem demonstra preocupação com a dimensão linguística da alfabetização, com o saber a respeito da língua, por isso a escola utiliza a leitura do texto como pretexto para desencadear atividades com ênfase nos aspectos fonéticos e fonológicos em detrimento de sua natureza discursiva, que, por sua vez, reduz a leitura ao domínio dos elementos linguísticos a serem decodificados. As questões levantadas por Côco (2006) nos levaram a questionar: como tem sido organizado o ensino-aprendizagem da linguagem escrita na sala de aula?

Assim, na tentativa de compreendermos as formas como os professores significam, organizam e adaptam o seu trabalho com a linguagem escrita, é que analisamos a dissertação de mestrado de Piffer (2006) que, ao investigar os processos de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, demonstrou que as práticas efetivadas pelos professores são atravessadas por significações de caráter ideológico que contribuem para acentuar uma abordagem de cunho pragmatista e funcionalista da alfabetização, cuja ênfase recai na dimensão psicolinguística, rejeitando a

constituição social dos fenômenos linguísticos e criando uma barreira à compreensão da natureza da linguagem .

Piffer (2006), recorrendo às análises tecidas por Smolka (2003), aponta que a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações; implica uma forma de interação com o outro pelo trabalho da escritura. Nesse sentido, a autora afirma que,

[...] mesmo antes de compreender as relações linguísticas do sistema alfabético de escrita, as crianças se apropriam de sentidos produzidos socialmente e expõem, nos textos que escrevem, suas ideias, valores, saberes, cultura e, portanto, revelam, por meio do processo de escritura, como se apropriam/elaboram o discurso social (PIFFER, 2006, p. 32).

Partindo dos pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural e da concepção bakhtiniana de linguagem, Piffer (2006) buscou mapear as práticas com a linguagem escrita desenvolvida na sala pesquisada. Esse mapeamento possibilitou que a autora identificasse situações de escrita que tomaram por base aspectos constitutivos de determinados gêneros textuais que mais se manifestaram nas práticas de sala de aula. Tendo em vista que todos os textos se materializam sempre num ou noutro gênero textual, a autora afirma que o trabalho educativo com a linguagem escrita e suas diferentes formas devem assegurar o que Geraldi (1997) preconiza como condições essenciais para o trabalho de escritura de textos, ou seja, as crianças devem ter o que dizer, ter motivações para dizer, ter destinatários para os textos que produzem e, a partir desses elementos, devem escolher as estratégias do dizer, imprimindo no produto da atividade interdiscursiva suas marcas, suas histórias de vida.

Tomando por referência esses pressupostos, a pesquisadora analisa os gêneros textuais que tiveram maior repercussão no trabalho com a linguagem escrita: as histórias em quadrinhos e com textos de opinião. No que se refere às histórias em quadrinho, a pesquisadora constatou que, de maneira geral, “[...] o dizer das crianças foi influenciado pela inversão provocada nas propostas de produção; uma inversão que situou as estratégias do dizer como ponto de partida” (PIFFER, 2006, p. 317), abstraindo da atividade de produção textual as dimensões sociocomunicativas fundamentais no trabalho com os gêneros discursivos. Diante

disso, a pesquisadora assinala que o conjunto de orientações deliberado pela professora

[...] circunscreveram o dizer em uma quantidade reduzida de quadinhos [...] suscitaram a incerteza da escolha das estratégias do dizer [...], reduziram as possibilidades da escolha das estratégias do dizer [...]. [Essas ações] confirmam que esse trabalho de produção é exigente, demandando um esforço do sujeito-autor (crianças de seis/sete anos) que vai além da simples tarefa de desenhar (PIFFER, 2006, p. 212).

Nesse sentido, entendemos que os elementos mais substanciais da comunicação - discursiva foram suprimidos do processo de produção de textos, restringindo e comprometendo a atividade produtiva das crianças. Outro aspecto observado pela pesquisadora foi a preocupação com a avaliação das escritas infantis, com a classificação dos níveis evolutivos da escrita na criança e com a comprovação desses processos, o que influenciou a produção de sentidos dos textos, comprometendo as possibilidades de diálogo e de constituição de sujeitos produtores de discursos. Desse modo, afirma a autora que o foco central do trabalho com as histórias em quadinhos girou em torno de determinados aspectos composicionais do gênero como: a sequência início, meio e fim em narrativas curtas, o título, o uso de balões de fala, as onomatopeias e alguns sinais de tipo artificiais, como ícones e símbolos.

A pesquisadora considera que a proposta de trabalho com as histórias em quadrinho evidenciou a preocupação das professoras em organizar uma sequência didática focalizando majoritariamente o uso de recursos icônicos, uma estratégia de ensino que elas imaginavam ser interessante e mais simples para as crianças. Porém, foi possível perceber que as crianças usavam tais recursos sem compreender as suas funções na produção de sentido do texto.

Piffer (2006) conclui que a prática educativa em torno das histórias em quadinhos não possibilitou que o educando compreendesse as funções e significações sociais da linguagem escrita que ficou comprometida, devido à ênfase à dimensão linguística (fonética e fonológica).

Em relação ao trabalho com os textos de opinião, a autora afirma que as crianças tinham o que dizer, tinham razões para dizer e interlocutores para os textos que produziam. Segundo a autora, a partir dessas condições, foram definidas, então, as estratégias do dizer que suscitaram novas possibilidades de interação com o outro por meio da escritura. Contudo, “[...] os textos de opinião emergiram na sala de aula aleatoriamente, sem uma ação objetiva orientada para fins educativos conscientes, não contribuindo, efetivamente, para a instauração de práticas sistemáticas” (PIFFER, 2006, p. 318), nem configurando uma linha condutora do trabalho com a linguagem escrita na sala de aula, visto que, dos 60 eventos observados apenas 9 possibilitaram que as crianças argumentassem suas opiniões.

Para concluir suas análises, Piffer (2006) afirma que é preciso redimensionar a concepção de linguagem e de sujeito que se constituem na sala de aula, refletindo sobre a forma de trabalhar a linguagem escrita, articulando as demandas teóricas práticas que envolvem o trabalho com a leitura e com a produção de texto nas classes de alfabetização. Para isso, é preciso reconhecer a criança como sujeito político, histórico e cultural, possibilitando que exerça o direito de defender suas opiniões, falar sobre sua vida, em situações que lhes permitam interagir a partir de unidades de comunicação discursivas.

As contribuições decorrentes das pesquisas de Schwartz (2009), Piffer (2006) e Côco (2006) constituíram indicadores fundamentais para o presente estudo, por apontarem que o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita é complexo, dinâmico e que abrange dimensões linguísticas e socioculturais, que estão sendo trabalhadas de forma desarticulada, visto que há uma ênfase nos aspectos gráficos. Os estudos apontam, ainda, a necessidade de se trabalhar de forma intencional, sistemática e articulada às dimensões da alfabetização, compreendendo a linguagem “[...] como força de maior importância na construção das subjetividades humanas” (MACEDO, 2000, p. 90).

Nessa direção, buscamos percursos investigativos condizentes com a realidade sociocultural da qual emergem os processos educativos institucionalizados, ressaltando que a aproximação com o cotidiano escolar e com as práticas que se desenvolvem nas escolas constitui aspectos fundamentais para compreendermos

como têm sido reelaborados os diferentes conhecimentos que subsidiam o trabalho com a linguagem nas classes de alfabetização.

Diante dessas constatações, este estudo buscou contribuir para a ampliação das discussões que vêm sendo levantadas pela produção científica acerca das práticas de alfabetização, investigando, a partir de cadernos escolares, tendências para o ensino da leitura e da escrita assumidas por professores alfabetizadores do município de Viana (ES), no período de 2000 a 2009. Por conseguinte, tivemos como objetivos especificamente:

- a) analisar concepções de alfabetização que têm permeado práticas alfabetizadoras no município;
- b) analisar concepções de língua e de linguagem que vêm fundamentando práticas alfabetizadoras no referido município, no período coberto pela pesquisa.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este capítulo é destinado a explicitar princípios teóricos que sustentaram nosso estudo. Assim, apresentamos considerações acerca das concepções de linguagem, de língua e de alfabetização que fundamentaram as análises.

Partimos da concepção de que “[...] a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam” (BAKHTIN, 2008a, p. 209). Ou seja, a língua, em sua integridade concreta e viva, não se apresenta acabada, sistematizada, pois, constituindo o discurso cotidiano, ela resiste a essa rigidez. Quando interagimos com os indivíduos, produzimos unidades de significações que estão sempre contextualizadas, circunscritas a situações específicas e repletas de intencionalidade. Assim, no movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma e se constitui como conhecimento humano a partir de suas próprias realizações e do uso contínuo em situações significativas. Esse processo dinâmico do uso da linguagem possibilita que as crianças, como usuárias da língua, mesmo antes de entrar na escola, elaborem ideias e utilizem informações de diversas fontes e em diferentes situações sociais, compreendendo a finalidade da linguagem de acordo com exigências e situações específicas de uso.

Nessa direção, a linguagem escrita deve ser considerada como uma forma de ampliar as possibilidades de interação e interlocução entre os sujeitos. Em outros termos, deve ser compreendida como um meio de interação dialógica, que tem origem na interlocução e se organiza para funcionar na interlocução. Assim sendo, a alfabetização deve considerar a escrita como um sistema discursivo, estruturado no uso e para o uso, por meio do qual os sujeitos produzem sentidos para seus enunciados. Portanto, o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita deve se fundamentar em princípios que privilegiem o uso da língua nas diferentes situações sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos. Por isso uma adequada proposta de ensino da língua deve se organizar em torno do uso e valorizar a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades do emprego da

língua. Isso implica, certamente, o conhecimento da complexidade que envolve o trabalho com a linguagem escrita para além de um processo de codificação e decodificação de sinais gráficos, preocupado em oferecer aos alunos conceitos e regras prontos.

Diante disso, entendemos que a alfabetização é um processo ativo, aberto e flexível de produção de sentidos, por meio do qual

[...] se desenvolve a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo a compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons (GONTIJO, 2008, p. 198).

Essa posição toma a língua como uma atividade sociocultural, desenvolvida na interação verbal. Como tal, obedece a convenções de uso fundadas em normas socialmente instituídas que devem servir de base para que os indivíduos se entendam. O processo de alfabetização, uma das condições para o aprendizado da leitura e da escrita, envolve a apropriação de conhecimentos sobre o sistema de escrita, cujo aprendizado deve ser situado em contextos relevantes para o aluno. De acordo com Gontijo e Schwartz (2009, p. 16), devem considerar os

[...] sistemas de escrita, a história dos alfabetos, a distinção entre desenho e escrita, o nosso alfabeto, as letras do nosso alfabeto (categorização gráfica das letras, categorização funcional das letras, direção dos movimentos da escrita ao escrever as letras), a organização da página escrita nos diversos gêneros textuais, os símbolos utilizados na escrita, os espaços em branco na escrita, as relações entre letras e sons e entre sons e letras.

Por compreendermos que tais conhecimentos integram o sistema linguístico discursivo, enfatizamos que devem ser ensinados de forma contextualizada e integrados às dimensões de leitura e produção de textos, de maneira a promover a reflexão sobre a língua e as relações dessas formas com o contexto em que são usadas, possibilitando que o educando compreenda sua utilização no cotidiano, ampliando as possibilidades de atuar criticamente na sociedade. É oportuno pontuar que a língua, como sistema, possui, evidentemente, um rico arsenal de recursos linguísticos, lexicais, morfológicos e sintáticos. No entanto, esses recursos são neutros, se não forem definidos pelas condições de produção discursiva que concorrem para a manifestação de sentido.

Nessa direção, o texto, por abarcar aspectos linguísticos e extralinguísticos que envolvem as práticas de linguagem produzidas pelos sujeitos na sociedade, é compreendido como uma unidade de significação produzida em uma situação de interação verbal, cujo sentido depende, em suma, de sua organização, da interação verbal, do contexto social, histórico, político e econômico em que foi produzido. Desse modo, neste estudo, assumimos o texto como a unidade básica de ensino da língua materna. De acordo com Geraldi (1996), centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o uso da língua. Trata-se de pensar a relação de ensino como lugar de práticas de linguagem e a partir delas, com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como faz o pragmático, mas para aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua.

2.1 O TEXTO COMO UNIDADE BÁSICA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

De acordo com Gontijo e Schwartz (2009, p. 69), o texto sempre foi utilizado no ensino da leitura e da escrita. Desse modo, o trabalho com o texto não chega a ser novidade para o contexto escolar, no entanto, “[...] a forma de se conceber o texto nem sempre foi a mesma ao longo dos tempos”. Diante disso, achamos importante apresentar as bases conceituais que norteiam nossa noção de texto, pois o próprio conceito de texto depende das concepções que se têm de língua e de sujeito. Essa base conceitual é definida e caracterizada pelo conceito de enunciado de Bakhtin (2003). Para ele,

[...] Não se intercambiam orações como [não] se intercambiam palavras (em rigoroso sentido linguístico), ou grupos de palavras; intercambiam-se enunciados que são combinações de palavras, orações; ademais o enunciado pode ser construído a partir de uma oração, de uma palavra, por assim dizer, de uma unidade de discurso (predominantemente de uma réplica do diálogo), mas isso não leva uma unidade da língua a transformar-se em unidade da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003, p. 278).

Tal como Bakhtin (2003), entendemos o texto como uma ação interlocutiva que acontece no contexto das relações sociais e, por isso, abrange interesses, intenções e respostas. Organizado com palavras/signos compartilhadas/dos socialmente, caracterizadas/dos por tipos composicionais mais ou menos estabilizados, visa a atingir objetivos com seus interlocutores, estejam eles presentes fisicamente ou não.

O texto, ao ser um enunciado, comporta essas relações vivas, esse jogo social, ou seja, o texto, no sentido amplo, é visto como “[...] qualquer conjunto coerente de signos” (BAKHTIN, 2003, p. 307) que acontece entre interlocutores.

Essa posição é a mesma defendida por autores que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos. Dentre vários, citamos: Marcuschi (2007, 2008), Geraldi (1996, 1997, 2006), Koch (2006) que, nas últimas décadas, vêm produzindo reflexões sobre a língua em funcionamento a partir de suas condições de produção. Esses autores admitem que a língua é variada e variável, o que supõe uma visão não monolítica acerca da linguagem.

Marcuschi (2008) nos aponta que hoje é consenso que o ensino da língua deve dar-se por meio de textos. Sabiamente, essa é, também, uma prática comum na escola e consta como orientação central dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Entretanto, o referido autor adverte que a questão não reside no consenso ou aceitação desse postulado, mas no modo como isso é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar textos. Infelizmente, a simples incorporação do texto na sala de aula não resolveu o problema do seu aprendizado. Introduziu-se o texto como motivação para o ensino da língua sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas. Segundo o autor,

[...] Os textos escolares, sobretudo nas primeiras séries, padecem de problemas de organização linguística e informacional. Por vezes, eles carecem de coesão, formando conjuntos de frases soltas e, em outras, a têm em excesso causando enorme volume de repetições tópicas. Em qualquer dos casos, o resultado será, evidentemente, um baixo rendimento do aluno. De resto, os textos escolares revelam ignorância e descompasso em relação à complexidade da produção oral dos alunos. Ignoram que o aluno já fala (domina a língua) quando entra na escola (MARCUSCHI, 2008, p.53).

Assim, Marcuschi (2008) considera que o problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo em classes de alfabetização. O fato não reside só nas formas de acesso ao texto e sim nas formas de sua apresentação: textos pobres que só conhecem o mecanismo de repetição para retomar os referentes; textos com frases justapostas quase que aleatoriamente e totalmente descontextualizados das situações reais de interação verbal. Tomar o texto como núcleo do ensino requer o redimensionamento das concepções de língua

que subjazem a esse processo, pois sabemos que a língua pode ser entendida de vários ângulos teóricos. De acordo com as diferentes posições apresentadas por Marcuschi (2008, p. 59), pode-se conceber a língua como:

- [...] a) forma ou estrutura – um sistema de regras que defendem a autonomia do sistema diante das condições de produção (posição assumida pela visão formalista);
- b) instrumento – transmissor de informações, sistema de codificação; aqui se usa a metáfora do conduto (posição assumida pela teoria da comunicação);
- c) atividade cognitiva – ato de criação e expressão do pensamento típica da espécie humana (representada pelo cognitivismo);
- d) atividade sociointerativa situada – a perspectiva sociointeracionista relaciona os aspectos históricos e discursivos.

Diante disso, é sempre fundamental que o professor compreenda a concepção de língua que embasa o seu saber e o seu fazer em alfabetização, visto que disso dependerão muitas posições adotadas em relação ao texto na sala de aula. Conhecendo a concepção de língua com que trabalha, terá cada vez mais clareza dos caminhos que quer seguir em sua atuação docente. Desse modo, achamos oportuno esclarecer a citação acima com as diferentes posições existentes de língua.

De acordo com Marcuschi (2008), na posição (a), a língua é tomada como um sistema fechado, estudada em suas propriedades estruturais autônomas. No geral, os estudos nessa linha trabalham as unidades isoladamente, fora de qualquer contexto e não ultrapassam a unidade máxima da frase. A concepção de língua como estrutura corresponde a do sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de não consciência. Assim, todo comportamento individual repousa sobre a consideração do sistema, desconsiderando-se o contexto e a situação, bem como os aspectos discursivos sociais e históricos.

Essa concepção parte do princípio de que a linguagem é um ato puramente individual, gerado no pensamento e exteriorizado por meio de signos. Nessa concepção, há separação entre forma e conteúdo e entre língua e usos, pois a língua é tomada como sistema de regras abstratas. O ensino da língua materna,

nessa perspectiva, é de natureza prescritiva, porque privilegia a aprendizagem de regras, o texto é concebido como produto lógico do pensamento do autor e o interlocutor é “[...] dependente e repetidor das intenções do produtor do texto” (KOCH, 2006, p.14).

Em relação à posição (b), a língua é vista como um instrumento de comunicação, como um código, capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, isolada de sua utilização, transparente e de manuseio não problemático. Sua compreensão se torna algo objetivo e a transmissão de informações seria natural. De acordo com Marcuschi (2008), a concepção de linguagem, como instrumento de comunicação, parte do princípio de que o centro organizador de todos os fatos da língua está no sistema linguístico. A língua é vista como um sistema de códigos capaz de transmitir ao receptor uma mensagem e, por isso, privilegia o estudo das unidades mínimas de significação desse sistema (a letra, a sílaba e a palavra). Para Koch (2006, p 16), o texto é visto “[...] como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito”.

Quanto à perspectiva (c), o autor preconiza a língua como expressão do pensamento, produzida no interior da mente dos indivíduos. Portanto, da capacidade de o homem organizar a lógica do pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento, por meio da linguagem. Essa concepção parte da hipótese de que a natureza da linguagem é racional, por entender que os homens pensam conforme regras universais (de classificação, de divisão e de segmentação do universo), enfatizando a língua como atividade cognitiva ou apenas como um sistema de representação.

Segundo Koch (2006), a ênfase na ação do indivíduo, ao usar a língua como exteriorização do pensamento, desconsidera a dimensão discursiva da linguagem. Ao isolar o enunciado, produto da interação verbal, do processo de enunciação, essas visões não levam em conta que a linguagem se instaura no processo de interação entre indivíduos e que esse processo somente se constrói na linguagem e por meio dela, o que resulta em um ensino apenas transmissivo, isto é, preocupado em oferecer aos alunos conceitos e regras prontos, que ele só tem que memorizar,

em uma perspectiva de aprendizagem centrada em automatismos e reproduções mecânicas.

Assumimos, neste trabalho, a concepção (d), que toma a língua a como lugar de interação. Isso significa entendê-la como um trabalho coletivo, portanto em sua natureza sócio-histórica, que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história. De acordo com Marcuschi (2008), não se deixa de admitir que a língua seja um sistema simbólico (ela é sistemática e constitui-se de um conjunto de símbolos ordenados), contudo ela é tomada como uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos. Conforme a visão dialógica de Bakhtin (2004), é na interação verbal estabelecida na língua com o sujeito falante e com textos anteriores e posteriores que a palavra, signo social e ideológico, se torna real e ganha diferentes sentidos conforme o contexto. Portanto, se a língua é atividade interativa e não apenas forma, o texto é um evento comunicativo e não somente um artefato ou produto.

Desse modo, entendemos que, no processo de alfabetização, devemos focalizar a linguagem a partir dos elementos interlocutivos que apontem para um fazer educativo que contemple as categorias linguístico-discursivas, cuja construção de sentidos se materializa nos textos. Na realidade, que contemple a língua em seu aspecto sistemático, mas observe-a em seu funcionamento social, cognitivo e histórico. Enfim, a linguagem não é apenas comunicação ou suporte de pensamento; é, principalmente, interação entre sujeitos, é lugar de negociação de sentidos, de ideologia, de conflito. Logo, as condições de produção de um texto constituem seus sentidos, para além de sua matéria formal.

Nesse sentido, Geraldi (2006, p. 65) apresenta grandes contribuições para o ensino da língua materna e sugere um ensino centrado em três atividades: “[...] a prática de leitura de textos, a prática de produção de textos e a prática de análise linguística”. Entretanto, adverte que,

[...] No processo das relações de ensino, em sala de aula, tais práticas não podem, obviamente, ser tomadas como atividades estanques, mas, ao contrário, **interligam-se precisamente na unidade textual, ora objeto de leitura, ora resultado da atividade produtiva dos estudantes**. A reflexão linguística, terceira prática apontada, se dá concomitantemente à leitura,

quando esta deixa de ser mecânica para se tornar construção de uma compreensão dos sentidos veiculados pelo texto, e à produção de textos, quando esta perde seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão de comunicação à distância ou registrando para outrem e para si próprio suas vivências e compreensão do mundo de que participa (GERALDI, 2006, p. 66, grifo nosso).

Essa configuração pressupõe um sujeito que, ao articular sua individualidade com a formação discursiva da qual faz parte, mesmo não tendo consciência dela, compromete-se com sua palavra, expõe suas ideias, suas experiências, sua forma de pensar o mundo. Diante disso, a inserção do texto na escola, como objeto de ensino, pressupõe, portanto, que o professor se reconheça como interlocutor, um mediador entre o objeto de estudo e o aluno. É na tensão, no confronto de pontos de vistas, que a sala de aula se torna um lugar de produção de sentido.

Dessa forma, o texto é compreendido como uma prática de linguagem consciente, criativa e intencional, que os indivíduos realizam em determinadas condições de produção, visando a atender a seus propósitos e também aos de seus interlocutores. Assim, afirmamos que o trabalho com texto nas classes de alfabetização não é nada fácil de realizar, por ser necessário mobilizar uma série de recursos linguísticos e extralinguísticos para se produzir sentido. Conforme salienta Koch (2006), o texto é uma atividade altamente complexa e dialógica que, para ser compreendido, exige que o leitor mobilize

[...] O conhecimento linguístico propriamente dito, o conhecimento enciclopédico, quer declarativo, quer episódico (*frames, scripts*), o conhecimento da situação comunicativa e de suas 'regras' (situacionalidade), o conhecimento sobre os variados gêneros adequados às diversas práticas sociais, bem como o conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade) (KOCH, 2006, p. 24)

Compreendemos que o texto é uma atividade que engloba os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução. Vem assim, a constituir, em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos. Por isso, no processo de ensino, a produção e interpretação de texto requer um trabalho sistemático de mediação qualificada por parte dos professores, “[...] porque as crianças não aprendem a mobilizar todos os conhecimentos citados de forma espontânea e natural, numa relação direta com o objeto” (BECALLI, 2007, p. 86).

Geraldi (2006) considera que a compreensão adequada desses pressupostos permite aos sujeitos envolvidos na relação de ensino a construção criativa de situações interlocutivas no interior das quais necessariamente emergem a “leitura do mundo” e as diferentes formas linguísticas de, aproximando-se do mundo, expressar sobre ele uma compreensão materializada num texto oral ou escrito. Ou seja, o texto configura-se como ponto de partida e chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem. A língua, portanto, só se revela em sua totalidade no texto, sobretudo,

[...] Porque é no texto que a língua – objeto de estudo – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva construída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 1997, p. 135).

Assim, partilhamos das ideias de Geraldi (2006), quando afirma que o texto é uma atividade discursiva e dialógica em que os indivíduos produzem sentidos, tendo em vista as situações de interação comunicativa nas quais estão inseridos. Concordamos, sobretudo, com o pressuposto de que todo uso e funcionamento significativo da linguagem se dá em textos e discursos produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas a domínios da vida cotidiana, não existindo uso significativo da língua fora das interações pessoais e sociais situadas. Isso quer dizer que todo uso autêntico da língua é feito em forma de enunciados produzidos por sujeitos históricos e sociais.

3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, detalhamos a metodologia utilizada em nossa pesquisa, o *corpus* documental, o percurso desenvolvido para a realização da coleta e análise dos dados, além do *locus* pesquisado.

Na concepção bakhtiniana, todo trabalho de investigação linguística opera inevitavelmente com enunciados (textos) concretos relacionados com diferentes campos da atividade humana, “[...] onde os pesquisadores haurem os fatos linguísticos de que necessitam” (BAKHTIN, 2003, p. 264). Segundo o autor, em qualquer corrente de estudo, a análise dos enunciados deve se dar pelas manifestações materiais destes em seu contexto, por serem correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.

Bakhtin (2003) afirma que cada enunciado oral ou escrito é pleno de tonalidades dialógicas, por pressupor sempre sujeitos do dizer, cujas vozes e xpressam valores e estão sempre em algum tipo de relação dialógica que remete a operações de compreensão e interpretação. Ou seja, todo objeto de discurso e de conhecimento que o pesquisador se propõe a compreender é um objeto “[...] expressivo e falante [...] e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2003, p. 395). Diante disso, defendemos que todo enunciado, como unidade real da comunicação discursiva, é portador de representações que revelam “[...] vestígios visíveis da criação do homem, vestígios de suas mãos e de sua inteligência” (BAKHTIN, 2003, p. 225).

Sendo assim, levando em consideração o propósito deste estudo, que é investigar, a partir de diferentes cadernos escolares, práticas de alfabetização desenvolvidas no município de Viana (ES), partimos do princípio de que “[...] o conjunto de signos que se articulam nos cadernos de maneira particular configura enunciados cujas regularidades dão conta do que se denomina práticas discursivas escolares” (GVIRTZ; LARRONDO, 2008, p. 40). Desse modo, os cadernos são objetos que pertencem à cultura escolar e se constituem em depositários de discursos sobre as

práticas de ensino da leitura e da escrita. Nesse sentido, por intermédio da materialidade física desse objeto cultural, buscamos compreender a consciência alheia, em todos os seus matizes, para além de uma percepção psicofísica do signo, do reconhecimento do significado da palavra, alcançando a compreensão dialógica e ativa que implica ações entre interlocutores.

Bogdan e Biklen (1994) caracterizam os cadernos como documentos pessoais. O uso mais comum desses materiais tem sido como fonte de pesquisa, cumprindo o papel de documento-fonte. Nesse sentido, os cadernos escolares são documentos que “[...] servem como fontes de férteis descrições de como as pessoas que produziram os materiais pensam acerca do seu mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 176). Afirmam ainda que nada é trivial; que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto em estudo.

Tendo em vista essa orientação, a pesquisa segue delineamentos de um estudo de caso de cunho documental. De acordo com Moreira e Caleffe (2006), a pesquisa documental está restrita a documentos, escritos ou não, que sirvam como fonte de informação. Neste trabalho, utilizamos o termo documento, como o definiu Le Goff (2003, p. 535-538):

[...] O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa [...] O documento não é inoculo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhes o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias.

Tomamos assim, os cadernos como documentos que testemunharam práticas de leitura e escrita realizadas na escola. Mortatti (2000), evidencia que todo ato interpretativo dirigido a determinado objeto de investigação impõe ao intérprete a

necessidade de produzir discursivamente esse objeto a partir da problematização de dados que “[...] não falam por si” e não devem ser confundidos com o objeto de investigação. Assim, como condição necessária, os documentos-fonte “[...] só falam, quando se sabe interrogá-los” (MORTATTI, 2000, p. 31). Por essa razão, adotamos uma perspectiva dialógica, fazendo um exercício permanente de pergunta e escuta às várias vozes que se materializaram nos textos em análise. Segundo Bakhtin (2003, p. 319),

[...] A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. Nós não perguntamos à natureza e ela nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado.

Nesse sentido, ao tomarmos os cadernos escolares como documento-fonte, nós os abordamos a partir de todos os aspectos constitutivos de sentido, ou seja, compreendendo-os como “configuração textual”. A expressão foi formulada por Mortatti (2000, p. 31), que a define como:

[...] Conjunto de aspectos constitutivos de determinado texto, os quais se referem: às opções temático-conteudísticas (o quê?); e estruturais-formais (como?); projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão.

Entendemos que somente a análise integrada desses aspectos é que propicia ao investigador reconhecer e interrogar determinado texto como configuração saturada de agora e de objeto singular e vigoroso, e dele produzir uma leitura possível e autorizada a partir de seus próprios objetivos, necessidades e interesses. Assim, a escrita impressa nos cadernos escolares, produzida em situações discursivas reais, permite-nos estabelecer um diálogo entre enunciados presentes nesse suporte textual e o contexto sócio-histórico e ideológico. Diante disso, as análises subsequentes se fundamentaram na perspectiva discursiva dialógica, cuja reflexão buscou compreender os discursos de sujeitos que se enunciavam

[...] em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber, poder, dever, dizer

em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas (ORLANDI, 2003, p. 53).

3.1 OS CADERNOS ESCOLARES COMO FONTE DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

O estudo de objetos utilizados no cotidiano da escola tem se tornado fundamental nas investigações da educação. Pesquisar os diversos materiais, como cadernos, provas, boletins, livros, entre outros utensílios, possibilita a análise e a reconstrução de práticas escolares. Dessa forma, muitos autores partilham do ideal de avançar por caminhos que ampliem a perspectiva de uso de fontes, gerando múltiplas contribuições para o estudo das práticas educativas. Sendo assim, a tentativa de analisar os cadernos escolares insere-se nesse esforço de contribuição, pois, segundo Bakhtin (2003, p 294), “[...] os modelos [...] escolares nos quais as crianças aprendem a língua materna [...] são sempre expressivos”.

Estudos realizados por Hébrard (2001), Chartier (2007), Vinão (2008) e Mignot (2008) demonstram que, ao longo da história das instituições educativas, formas de escolarização foram criando modos de documentar as práticas escolares dos sujeitos. Dentre elas, podemos afirmar que os cadernos escolares foram sendo constituídos em suportes por excelência do ensino da leitura e da escrita na escola. Desse modo, podemos compreendê-los como testemunho das culturas escolares, dos currículos, dos conhecimentos da história dos países, dos valores e das ideias que circulavam em determinadas épocas e contextos. Nesse sentido, Hébrard (2001, p. 118) faz considerações importantes acerca do surgimento dos cadernos, assinalando que a presença desse suporte nas práticas escolares não pode ser datada com precisão, mas estudos têm revelado que ele foi “[...] instrumento comum desde o século XVI”. Os cadernos entraram pouco a pouco na escola primária, no momento em que a produção industrial fez deles um objeto corrente e barato, fácil de ser encontrado no comércio.

De acordo com o Hébrard (2001), a generalização desse objeto cultural na escola primária pode ser situada na França, no primeiro terço do século XIX. Antes desse período, o ensino da leitura antecedia o ensino da escrita e uma das principais

inovações pedagógicas desse século foi a não separação temporal entre o ensino da leitura e da escrita, o que significou um fato importante na evolução da alfabetização escolar. Segundo Hérbrard (2001), a escola muda, então, sua forma de alfabetizar. Com isso, o caderno se destina à realização das atividades propostas pela professora para o ensino da língua materna, ao mesmo tempo em que presta contas aos pais e responsáveis das aprendizagens dos alunos e cria visibilidade ao trabalho intelectual do professor. Esse autor ainda afirma que o caderno, tanto por sua inserção na história da escola quanto pela preocupação de conservação da qual foi objeto, é “[...] certamente um testemunho precioso do que pode ter sido e ainda é o trabalho escolar” (HÉBRARD, 2001, p. 121).

Revelando um crescente interesse pelas escritas cotidianas ou ordinárias, Vinão (2008, p. 16) afirma que os pesquisadores de educação encontraram, nos cadernos escolares, vantagens indubitáveis de se chegar às instituições de ensino para conhecer e estudar essa “[...] caixa preta” (VINÃO, 2008, p. 17) da realidade das práticas escolares. A progressiva introdução dos cadernos no espaço escolar, em substituição às folhas brancas, como espaço gráfico adequado para o registro das atividades/trabalhos a serem desenvolvidos, vem se afirmando desde a metade do século XIX. Por essa razão, “[...] estes constituem a fonte mais idônea, caso exista, para o estudo do ensino, da aprendizagem e dos usos escolares da língua escrita, ou seja, da alfabetização escolar e da difusão, nesse âmbito, da cultura escrita” (VINÃO, 2008, p. 17).

Segundo o autor, há ainda outras duas vantagens em analisar os cadernos escolares. A primeira delas é que seus registros nos permitem entrever diferentes ideologias e valores escolares, possibilitando estudar de maneira bem próxima as práticas escolares. A outra é que a regularidade desses registros, em função de um tempo prolongado, também nos permite constatar “[...] a defasagem ou distância existente entre as propostas teóricas, a legalidade e as práticas docentes e discentes” (VINÃO, 2008, p. 17). Assim, por meio da escrita organizada no suporte caderno, é revelada uma realidade interior tanto quanto exterior, subjetiva tanto quanto objetiva, representada tanto quanto instituída. Entretanto, o autor ressalta que os cadernos escolares imortalizam parte do ensino e do aprendizado, mas sabe-se que jamais retratarão o que de fato aconteceu, porque “[...] silenciam, não dizem

nada sobre as intervenções orais ou gestuais do professor e dos alunos” (VINÃO, 2008, p. 25). Disso decorre o nosso cuidado neste estudo em confrontar as análises advindas dos cadernos com outras fontes.

Nessa mesma perspectiva, Mignot (2008, p. 7) considera que os cadernos são portadores de “[...] memórias coletivas e individuais”, dialogando com o contexto institucional, construindo significados. Os materiais escolares são instrumentos que promovem a aprendizagem e guardam a memória de uma instituição, de tal forma que esse suporte textual fala “[...] dos alunos, dos pais, dos projetos pedagógicos e das práticas avaliativas”. Segundo a autora, conhecer o caderno escolar de uma instituição de ensino permite refletir sobre os processos de aprendizagem, o currículo, as memórias, as histórias de vida, os registros de conteúdo ensinados e avaliados, a comunicação entre pais e responsáveis, considerando que os cadernos falam da prática relativa ao discurso escolar e não só da prática pedagógica.

Chartier (2007) também argumenta sobre a importância de que as pesquisas em educação se voltem para “[...] o que se faz na escola”. Conhecer seus fazeres é algo que, além de revelar aspectos importantes e pouco conhecidos sobre a educação, tem um papel essencial na compreensão das reais práticas escolares.

A autora tem tomado os cadernos escolares como fonte de informação para a compreensão da cultura escolar e, especialmente, da cultura docente, pois “[...] os cadernos escolares podem nos ajudar a entender o funcionamento da escola de uma maneira diferente da veiculada pelos textos oficiais ou discursos pedagógicos” (CHARTIER, 2007, p. 14), visto que, fornecem “[...] testemunhos insubstituíveis” a respeito de exercícios escolares, das práticas pedagógicas, da cultura escrita valorizada pela escola e do desempenho dos alunos no contexto da sala de aula. A autora prossegue ilustrando como os suportes de escrita evidenciam “[...] a distância entre a norma prescrita e sua aplicação” (CHARTIER, 2007, p. 14). Os registros diários feitos pelos estudantes possibilitam confrontar o ensino desejado, planejado e proposto pelas teorias pedagógicas com o que efetivamente é praticado nas escolas.

3.2 CADERNOS DE PLANO DE AULA COMO MEMÓRIA DO TRABALHO DOCENTE

Da mesma forma que as situações de tomada da palavra são variadas, os registros de escrita também são multiformes. Não são as mesmas estratégias enunciativas que funcionam quando a questão é escrever um bilhete, uma carta pessoal ou um relatório suscetível de ser difundido. Diante disso, observar o suporte em que apareceram os registros escritos, analisar discursivamente a materialidade dessa escrita, as imagens a ela associadas, o processo de elaboração, a quem foi dirigida, o contexto em que se deu a produção, o propósito a que servia, a periodicidade da produção são alguns dos aspectos que ajudaram a materializar discursos sobre a prática de alfabetização e interpretar seus significados.

Entendemos que os enunciados materializados nos cadernos de planos de aula de professores demonstram condições específicas e finalidades da prática de ensino da leitura e da escrita. Desse modo, esse suporte textual é compreendido como portador de sentidos, que transcendem sua função elementar de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-se fontes para a problematização desse processo. De acordo com Zabalza (1994, p. 18), os cadernos dos docentes nos permitem entrever

[...] A concepção da acção educativa como tecnologia e como práxis e, por conseguinte como um conjunto de intervenções com um propósito, conjunto de intervenções esse em que se incluem indefectivamente o subjetivo, o ideológico, dimensões valorativas, etc.

Diante dessas observações, podemos inferir que os escritos presentes neste suporte textual materializam discursos amplos e complexos que ultrapassam os limites da sala de aula. Nos cadernos de plano de aula, constam diversos gêneros textuais, exercícios, ilustrações, desenhos, sequência de conteúdo, transcrições de livros didáticos, colagens diversas, registro de textos informativos, comunicados gerais da escola, anotações sobre desempenho dos alunos, notas, observações pessoais, dentre outros, todos com a finalidade de contribuir para o ensino da língua materna.

Assim, observa-se que os registros utilizados pelo professor para traçar os passos a serem seguidos na sala de aula consistem em um instrumento a serviço da organização do ensino, no qual são focalizados os conhecimentos privilegiados para o aprendizado da leitura e da escrita.

Nesse contexto, é importante chamar a atenção para o fato de que, ao organizar o seu planejamento, o professor é conduzido a negociar com fatores externos tais como: orientações oficiais, demandas hierárquicas, condições materiais etc. que nos remetem a pensar num universo complexo de forças, permeado de intencionalidades e significados que interferem ou condicionam as relações e práticas educativas desenvolvidas na escola.

[...] Lendo os diários⁴ dos professores, vai-se vendo, umas vezes às claras, outras vezes entrelinhas, quais são os dilemas que mais preocupam aquele professor, em torno de que situações dilemáticas da acção instrutiva ele desenvolve o processamento da informação e sua tomada de decisão (ZABALZA, 1994, p. 61-62).

Portanto, acreditamos que os cadernos de plano de aula são um instrumento que nos permite um encontro com a intimidade dos sujeitos, dos professores em contexto e, simultaneamente, possibilitam-nos problematizar as concepções que perpassam o fazer docente.

Diante disso, ao tomarmos os cadernos de plano de aula e os cadernos diários dos alunos para analisar práticas, assumimos que esse suporte textual é um bom exemplo de uma corda discursiva cujos fios ainda agora começamos a entrever e podem nos ajudar a ver como estão organizados aspectos teórico-metodológicos das práticas de alfabetização. O escrito de uma época revela as condições sociais em que foi produzido, retrata os canais que regem essas escritas em qualquer um dos níveis, seja uma escrita dos professores, seja dos alunos. Além desses diferentes aspectos, “[...] os registros ainda possibilitam o resgate da memória, em

⁴ Zabalza (1994), ao se referir ao caderno de plano de aula, opta pela utilização do termo “diário de aula”. Por uma questão de aproximação com a expressão usualmente utilizada pelos professores em nossa região, continuaremos usando cadernos de plano.

que podemos a qualquer tempo retomá-los para lembrar, recordar, rever e dialogar com outros escritos ou com outros interlocutores” (CÔCO, 2006, p. 257).

3.3 O *CORPUS* DOCUMENTAL

Com o intuito de constituir o *corpus* documental de nossa investigação, utilizamos procedimentos de localização, reunião, seleção e ordenação de documentos que se uniam em uma corrente discursiva. Assim, trazemos para análise, além dos cadernos escolares, documentos oficiais do município, na tentativa de correlacionar os documentos com o contexto pesquisado, visando a identificar, no discurso oficial, indícios de orientações teórico-metodológicas ou desempenho dos alunos no processo de apropriação da linguagem escrita.

Para localização dos cadernos escolares, elaboramos um informativo que foi distribuído em todas as escolas com turmas de alfabetização do município de Viana (ES), ao final do ano letivo de 2009. No texto, solicitamos a participação dos professores alfabetizadores na pesquisa e apresentamos: o tema do estudo, seus objetivos, período a ser mapeado (2000 até 2009), telefone de contato e, por fim, solicitamos os cadernos de plano de aula dos professores e dos alunos. Além do informativo, no início do ano letivo de 2010, fizemos visitas às escolas para novos contatos com os professores e alunos. Assim, conseguimos mobilizar alguns profissionais que nos cederam seus cadernos de plano de aula e cadernos de alunos. Conseguimos cadernos de alunos também dos acervos pessoais dos pais ou responsáveis pelas crianças. Mediante isso, foi possível mapear um número total de 50 cadernos de todas as regiões geopedagógicas, excetuando as escolas situadas na zona rural, por tratar-se de classes multisseriadas. O quadro que segue sintetiza a quantidade de cadernos do acervo.

Quadro 1 – Síntese dos cadernos por região geopedagógica

Ano	Quantidade de caderno de aluno	Quantidade de caderno dos docentes	Região geopedagógica mapeada
2009	05	04	Região Marcílio de Noronha, Universal, grande Centro, Areinha, Vila Bethânia
2008	03	03	Região Marcílio de Noronha, Universal, grande Centro, Areinha, Vila Bethânia
2007	04	02	Região Marcílio de Noronha, Universal, grande Centro, Areinha, Vila Bethânia
2006	04	01	Região Vila Bethânia, Areinha
2005	03	02	Região grande Centro, Universal, Marcílio de Noronha
2004	02	03	Região Marcílio de Noronha, Universal, grande Centro, Areinha, Vila Bethânia
2003	03	01	Região Centro, Vila Bethânia
2002	02	02	Região universal, grande Centro
2001	01	03	Região Areinha, Centro, Universal, Vila Bethânia
2000	01	01	Região Marcílio de Moronha, Areinha e grande Centro
Total	28	22	Todas as regiões mapeadas

O processo para organização e a análise do *corpus* foi iniciado com uma leitura exploratória de todo o material. Tratou-se de uma leitura sem anotações, com o propósito de nos familiarizarmos com a materialidade física desse suporte textual e com sua organização interna. Essa primeira leitura permitiu, ao mesmo tempo, contato com a materialidade física e com os discursos gerais, o que posteriormente auxiliou na construção de categorias analíticas. Nesse processo, foi possível ir fazendo algumas aproximações por tamanho, espessura, modelo, gravuras presentes nas capas, conservação do suporte. Foi possível, também, construir um esquema orientador capaz de integrar características gerais e comuns a os cadernos do acervo, bem como observar componentes não recorrentes. Após esse primeiro

contato, fizemos a catalogação detalhada do acervo, conforme mostra a ficha⁵ do Quadro 2.

Ficha individual

Quadro 2 – Ficha de catalogação do acervo

Número do caderno:			
Proprietário e procedência:			
Telefone:			
Nome da escola:	Ano letivo	série	Aluno () Professor ()
Região geopedagógica:			
Observações gerais:			
Registro da primeira página:			
Registro da última página:			
Imagens:			
Outras observações:			

A ficha de catalogação mostrou-se um instrumento eficiente para localização rápida de informações do acervo disponível e facilitou na sua posterior devolução. Vencida essa etapa, foi possível dividir o *corpus* em dois grupos: cadernos diários dos alunos e cadernos de plano de aula. Todos foram numerados em ordem cronológica decrescente, agrupados por escola e região geopedagógica, além de sua identificação pelas letras “P”, atribuída para caracterizar os cadernos dos professores, e da letra “A” para os cadernos dos alunos.

Mediante a organização, catalogação e análise da materialidade física do acervo, seguiram-se várias leituras de anotações, pelas quais fizemos aproximações de campos temáticos a explorar, mapeamos atividades comuns, procedimentos

⁵ Essa ficha foi elaborada com adaptações, tendo como referência o registro dos cadernos feito por: LOPES, Isa Cristina da Rocha, **Memória e discurso em marcas de correção**: um estudo de cadernos escolares. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

utilizados e sequência de organização das tarefas. Diante disso, empreendemos esforço em analisar o trabalho realizado com as dimensões e conhecimentos específicos da alfabetização. Procuramos, também, identificar os procedimentos e abordagem dados ao ensino da língua materna que nos indicassem as concepções de alfabetização que fundamentam essas práticas.

Traçado o caminho percorrido na organização do *corpus* documental, passemos agora a apresentar o *locus* pesquisado, as características dos sujeitos e a análise de documentos oficiais do município. Em relação aos documentos oficiais, Bogdan e Biklen (1994) e Sarmiento (2003) denominam os documentos oficiais como textos projetivos da ação, visto que neles se inscrevem orientações prévias à ação, que são formalmente assumidas, não podendo ser considerados como reveladores das práticas. No entanto, “[...] os documentos podem revelar informações acerca da cadeia do comando oficial e das regras e regulações oficiais. Podem também oferecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais acerca [...] da organização” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 181). Dessa forma, os documentos analisados nesta pesquisa nos ajudaram a triangular dados e a compreender a visão da educação em que se assentam diretrizes educacionais do município de Viana (ES).

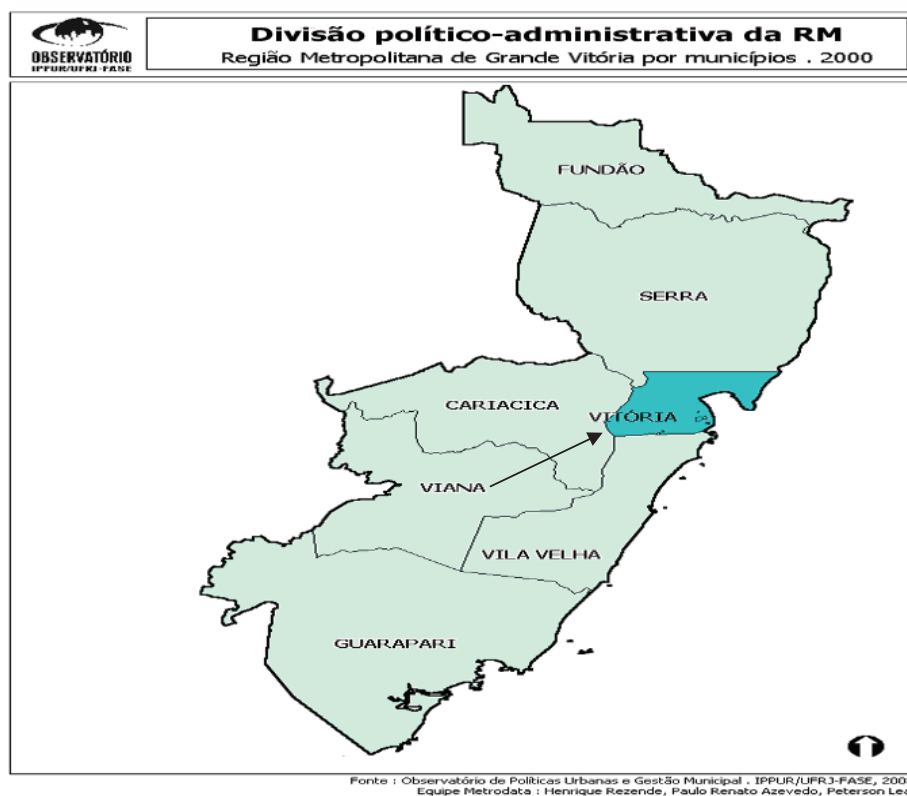
3.4 LOCUS DA PESQUISA: ASPECTOS GEOGRÁFICOS, SOCIOECONÔMICOS E EDUCACIONAIS

Definimos o Sistema Municipal de Educação de Viana (ES) para a realização de nosso estudo por dois motivos: conforme dito na introdução deste trabalho, a primeira razão foi o fato de sermos professora desse município atuando nos anos iniciais do ensino fundamental desde a década de 90. E a segunda razão se deu por Viana ser um município da Região Metropolitana da Grande Vitória (ES) que, até o momento, não tem pesquisa realizada sobre as práticas de alfabetização de crianças. Diante disso, entendemos que essas práticas pedagógicas desenvolvidas no município revelarão “[...] vozes ainda fracas, ideias ainda não inteiramente manifestadas, ideias latentes ainda não auscultadas por ninguém [...] ideias que apenas começaram a amadurecer embriões de futuras concepções do mundo” (BAKHTIN, 2008, p.101). Nesse contexto, aparecem várias vozes que precisam ser

ouvidas, analisadas num complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é ensinado para os alunos.

Achamos oportuno, antes de passarmos para as questões educacionais, apresentar os aspectos geográficos e socioeconômicos da região. A cidade de Viana (ES) está localizada na região mais populosa do Espírito Santo, inserida num conjunto de municípios denominados de Região Metropolitana da Grande Vitória. Atualmente, faz limites: ao norte com Cariacica; ao sul com Guarapari; ao leste com Vila Velha; e a oeste com Domingos Martins e Marechal Floriano. Possui uma área total de 311,08km² com densidade demográfica de 189.66 habitantes/km². A região onde está localizado o município fica a 27 quilômetros da Capital do Espírito Santo.

Figura 1 – Mapa da Região Metropolitana da Grande Vitória (ES)



Fonte: <http://www.google.com.br/observatoriodametropoles.ufri.br>

O município apresenta um contexto socioeconômico diferente dos demais municípios vizinhos da Grande Vitória. Mesmo muito próximo da Capital, conserva características e aspecto rural. Sua economia ainda se baseia na pecuária e na

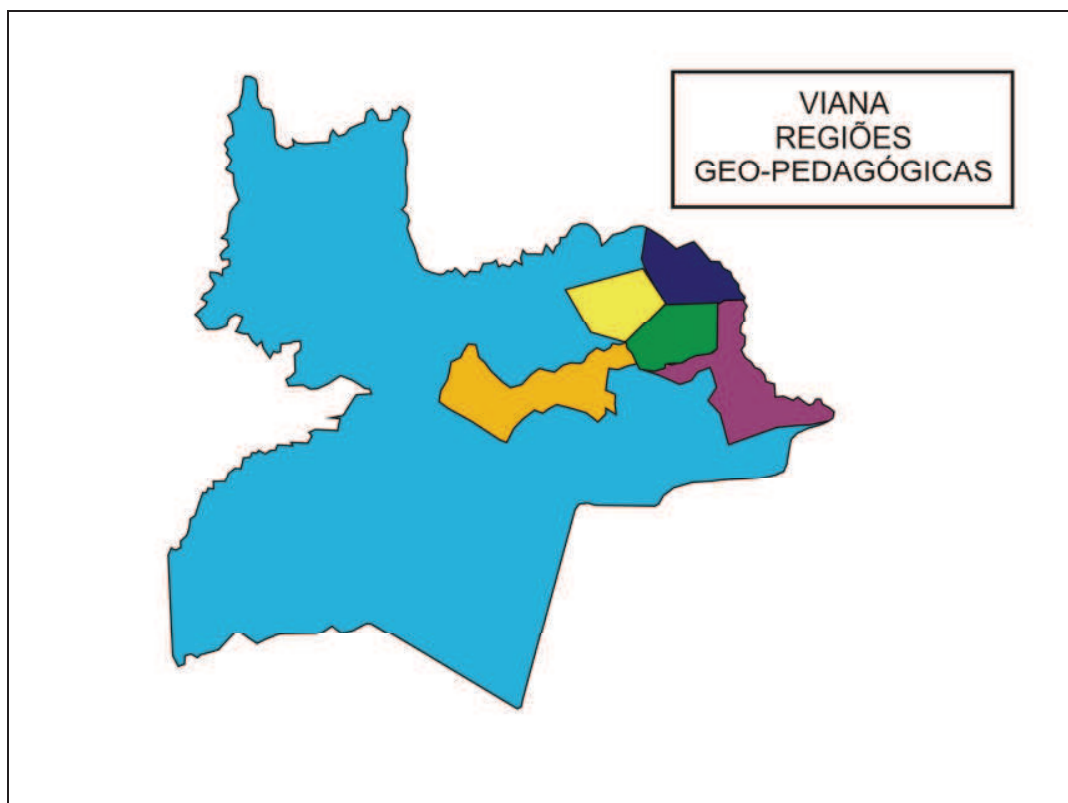
agricultura, favorecida pela grande extensão de áreas disponíveis e grande número de propriedades rurais, aliada à existência de crédito, disponibilidade de tecnologia e investimento na eletrificação rural, o que vem proporcionando condições de permanência das famílias no meio rural. Entretanto, por ter uma economia basicamente agrícola, o município apresenta a menor arrecadação de impostos da região metropolitana.

Vale destacar que o município oferece uma estrutura favorável ao turismo, como a fazenda Araçatiba, a capela de Belém, a antiga estação de trem, inaugurada na época da Ferrovia Sul do Espírito Santo. Atualmente, sua estação serve como Museu Ferroviário e ponto de partida para um passeio turístico pelas montanhas em uma locomotiva, “Maria Fumaça”. Há, ainda, um destaque a ser dado para o canal de Camboapina que liga Araçatiba ao mar: o primeiro canal artificial construído no Brasil. Além dos recursos naturais, como o rio Jucu e a cachoeira da Fumaça, parque Rota das Garças etc.

3.5 A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO

O Sistema Público Municipal de Ensino de Viana é composto por 43 unidades educacionais, das quais 12 atendem à educação infantil, 18 atendem do 1º ao 5º ano, primeira etapa do ensino fundamental, 8 escolas atendem do 1º ao 9º ano, contemplando a segunda etapa do ensino fundamental, além de 13 escolas na zona rural, fazendo um somatório de 10.143 alunos matriculados no ensino fundamental no ano letivo de 2009. As escolas municipais foram agrupadas por regiões geopedagógicas, constituídas por bairros vizinhos, no intuito de formar núcleos regionalizados de estudos permanentes, possibilitando melhor diálogo entre os docentes de escolas circunvizinhas. Outro aspecto também pensado na organização das regiões foi viabilizar a gestão de materiais e serviços, por meio de criação de cooperativas escolares para o financiamento de formações e outros serviços que atendam às necessidades da região em que estão inseridas. Vejamos agora a distribuição das escolas em suas respectivas regiões, conforme Figura 2.

Figura 2 – Mapa das regiões geopedagógicas do município de Viana (ES)



Fonte: Prefeitura de Viana - Secretaria Municipal de Educação (Semed), 2005

Região Marcílio de Noronha - EMEF Constantino José Vieira, EMEF Marcílio de Noronha, EMEF Arcílio Tononi, EMEF Washington Martins Filho, EMEF Dr. Denizart Santos, CMEI Calypio de Siqueira Rocha, CMEI Izabel Mercher Helmer.

Região Universal - EMEF Adamastor Furtado, EMEF Alvimar Silva, EMEF Francisco de Assis Pereira, CMEI Lourdes Maria Capdeville, CMEI Maria Antônia Bravim.

Região Centro - EMEF Padre Antunes Siqueira, EMEF Dori val Brandão, EMEF Orestes Souto Novaes, EMEF Araçatiba, CMEI Professora Biluca, CMEI Maria da Penha Castro Novaes.

Região Areinha - EMEF João Paulo Sobrinho, EMEF Tancredo de Almeida Neves, EMEF Euzélia Lyrio, EMEF Soteco, EMEF Gislene Silva Queiroz, CMEI Pequenos Brilhantes.

Região Vila Bethânia - EMEF Professora Divaneta Lessa Moraes, EMEF Ulisses dos Santos Filho, CMEI Manoel Evêncio de Oliveira, CMEI Lydia Eliete de Souza, CMEI Raio de Luz, CMEI Santa clara.

Escolas da zona rural - EMEF Castorina Rodrigues de Siqueira, EMPEF Naly Freitas Sacramento, EMPEF Luiz Lube, EUMEF Agenília Correa da Penha, EUMEF Aila Paiva Lube, EUMEF Cecília Muller Helmer, EUMEF Cândida Maria dos Santos, EUMEF Deoclides Pereira, EUMEF Derly Felipe Lima, EUMEF Hercília Jantorno, EUMEF Lavínia Velloso, EUMEF Orozimbo de Souza, EUMEF Sitalzina Solidade.

Das instituições do ensino fundamental citadas apenas uma escola não atende a turmas de alfabetização. De acordo com informações levantadas no Setor de Inspeção da Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2009, foram matriculados no Ciclo Inicial de Alfabetização 3.105 alunos: 948 no 1º ano, 973 no 2º ano e 1.184 no terceiro ano.

A alfabetização no município, nas últimas décadas, está organizada em ciclo. A atual LDB (nº. 9.394/96) reforçou e estimulou as experiências escolares no que se refere à sua organização curricular (em períodos semestrais, ciclos, alternância regular, grupos não seriados etc.) de forma a garantir que se concretize um efetivo processo de aprendizagem dos alunos. Visando a acompanhar essas mudanças educacionais, de ordem político-pedagógica, o município de Viana, desde o ano de 1986, organizara a alfabetização no sistema de ciclo, o que, no Espírito Santo, foi denominado de Bloco Único de Alfabetização (BUA), cujo objetivo foi possibilitar maior tempo para o processo alfabetização. No ano de 2005, a rede municipal de ensino passa a oferecer o ensino fundamental de nove anos, incluindo a escolarização das crianças de seis anos nesse segmento. Foi nesse contexto que se ampliou o ciclo inicial de alfabetização de dois para três anos, impulsionando uma nova configuração para todo o ensino fundamental, a saber (Quadro 3):

Quadro 3 – Organização do ensino fundamental de nove anos

Ensino Fundamental de nove anos								
Anos iniciais					Anos finais			
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
CIA	CIA	CIA						

Fonte: Plano Municipal de Educação 2005-2010

Dessa forma, podemos observar que, no município, o regime de ciclos coexiste com o regime seriado. O Ciclo Inicial de Alfabetização, doravante CIA, engloba os três primeiros anos do ensino fundamental (6 a 8 anos de idade). Durante os dois primeiros anos, há passagem automática para o 3º ano, sendo possível a

reprovação só ao final desse ano, fato que, possivelmente, resultou em falta de compromisso com as metas e as finalidades da aprendizagem em cada ano escolar.

Visando a direcionar o trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos, a Secretaria Municipal organizou, no ano de 2006, em colaboração com os professores dos anos iniciais e anos finais, uma Proposta de Conteúdos Mínimos contemplando todos os anos e disciplinas do ensino fundamental, cujo objetivo é:

[...] Proporcionar aos educandos um referencial técnico de conteúdos mínimos que atenda as novas exigências educacionais e sociais;

Manter no município o mesmo parâmetro de conteúdo, criando uma sequência temática, propiciando aos alunos maior facilidade no processo de remanejamento ou transferência para escolas do sistema municipal;

Facilitar a ação interdisciplinar do conhecimento;

Possibilitar integração entre os professores da mesma área de conhecimento (PREFEITURA MUNICIPAL DE VIANA, 2006, p. 4).

Nesse sentido, o município mostra sua preocupação em organizar o ensino para atender às novas “exigências educacionais e sociais” das crianças de seis anos. Para isso, a Proposta de Conteúdos Mínimos que norteia o trabalho pedagógico no CIA apresenta-se organizada em dois eixos: oralidade e escrita – que contempla a leitura e a produção de textos orais e escritos e análise e reflexão sobre a língua, aspectos que consideramos fundamentais a serem ensinadas às crianças durante o processo de apropriação da linguagem escrita. No entanto, ao analisarmos o documento, podemos constatar que os conteúdos organizados para serem trabalhados no primeiro ano são transposições dos conteúdos da proposta do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), sem proceder a nenhuma adequação para melhor atender a determinados fins e objetivos do ensino fundamental, o que pode ser interpretado, por parte dos professores, como uma preparação para a alfabetização (pré-escola).

Outro aspecto observado é que a proposta não apresenta explicitamente nenhuma orientação teórico-metodológica que reflita a concepção de educação, de sociedade, de sujeito, de linguagem e de alfabetização, dentre outras, que possa fundamentar a prática que será efetivada em sala de aula. Nesse sentido, Geraldi (1997, p. 134) assinala que “[...] é preciso que o ensino se dê em terra firme”, ou seja, para se

ensinar a língua materna, não basta apenas ter uma lista de conteúdos a serem trabalhados. É fundamental, dentre outros aspectos, que a ação educativa se baseie em uma orientação teórico-metodológica, que defina os objetivos de ensino, a organização do trabalho pedagógico, o tipo de abordagem que se quer dar ao conhecimento e, por fim, que se considere a realidade sociocultural dos alunos e o contexto da escola. Nenhuma dessas questões foi contemplada no documento, o que abre a possibilidade de interpretações variadas, dependendo da concepção de língua e de linguagem de cada professor.

Chamamos a atenção, ainda, para o fato de que vários conteúdos se repetem durante os dois últimos anos do CIA, conforme mostra o Quadro que se segue:

Quadro 4 – Conteúdos que se repetem no Ciclo Inicial de alfabetização

Eixo temático	Conteúdo repetido no 2º e 3º ano do CIA
Desenvolvimento da linguagem oral e leitura de textos variados	Produção de textos diversos: receitas, propagandas, rótulos, listas Narração de histórias conhecidas (contos populares) Descrição de personagens, cenários e objetos
Produção e interpretação de texto	Alfabeto (maiúsculo e minúsculo)
Aspectos ortográficos e gramaticais aplicados ao texto	Traçado das letras Sinais de pontuação Acentuação Ortografia enfatizando F/V, P/B, T/B, S/C, S/Z, C/SS, XC Utilização da letra “M” antes da letra “P” e “B”

Fonte: Prefeitura Municipal de Viana/ Proposta de conteúdos mínimos (2006)

Consideramos que todos nos conhecimentos descritos acima deverão ser ensinados pelo professor durante o processo de alfabetização. No entanto, uma observação mais atenta revela que, ao mesmo tempo em que é proposta atividade com textos diversos, segue à frente uma variedade limitada de gêneros a serem trabalhados durante todo o 2º e 3º ano do CIA, cerceando ou, no mínimo, dificultando a compreensão por parte dos professores da necessidade de sempre ampliar o trabalho com gêneros textuais, tornando-o compatíveis com a variedade analítica

apresentada fora da escola, sem contar que a proposta de trabalho fica circunscrita aos mesmos gêneros textuais durante todo o ciclo. Vale ressaltar que, se levarmos em conta Bakhtin (2003), reconhecemos a importância de se trabalhar na sala de aula a riqueza e a diversidade dos gêneros,⁶ pois, segundo o autor, quanto

[...] melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular de comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Nesse sentido, entendemos que o desenvolvimento do trabalho com gêneros textuais nas classes de alfabetização tem por finalidade a inserção das crianças nas situações complexas de comunicação do dia a dia, não podendo ficar limitado a um número reduzido de possibilidades de uso.

Outra questão que a Proposta de Conteúdo Mínimo sinaliza é que há uma repetição de conteúdos básicos, como a apresentação das letras do alfabeto, sem que haja uma gradação ou ampliação dos objetivos a serem atingidos ao final de cada ano letivo. A repetição dos conteúdos pode levar o docente a ter uma visão muito ampla e pouco precisa do tempo/espço para consolidação de alguns conhecimentos que devem ser trabalhados no início do processo de alfabetização, por exemplo, a consolidação da grafia das letras F/V, P/B, T/B no primeiro ano do ciclo. A clareza sobre o que temos que ensinar permitirá, em cada etapa do ensino, delimitar as expectativas de aprendizagem, das quais dependem tanto nossos critérios quanto o nível de exigência do ano ou etapa de ensino.

É necessário observar, ainda, a ênfase dada às unidades mínimas da língua, passando a impressão de que processo de ensino-aprendizagem deve “ênfatizar” a grafia das letras isoladas de um contexto de produção. Dessa forma, o ensino privilegia a capacidade de decodificar grafemas e fonemas em detrimento de suas significação,

[...] separa as unidades menores da unidade de comunicação discursiva, favorecendo o entendimento de que os recursos linguísticos são neutros em relação ao contexto. Portanto [...] não favorece a compreensão de que os recursos linguísticos possuem entonação expressiva, autoria,

⁶ De acordo com o pensamento de Bakhtin (2003), todas as esferas da atividade humana estão ligadas ao uso da linguagem que elabora tipos “relativamente estáveis” de enunciados (orais e escritos), os quais são denominados pelo autor de gêneros do discurso e visam a atender às múltiplas necessidades de interação verbal.

finalidades construídas pelos sujeitos nas situações de uso (SCHWARTZ, 2009, p. 5).

Assim, parece que a Proposta de Conteúdos do município assume que é fácil compreender segmentos menores da língua de forma desc ontextualizada, o que pode permitir a compreensão, por parte dos professores alfabetizadores, de que a forma gráfica precede a funcionalidade.

Portanto, faz-se necessário salientar que, embora o CIA pressuponha um tempo global de três anos para que as crianças se apropriem dos conhecimentos necessários para usarem com autonomia a linguagem escrita, não se pode perder de vista a necessária gradação de conteúdos e objetivos a serem alcançados em diferentes momentos desse primeiro ciclo.

Por fim, outro aspecto que precisa ser considerado é a eficácia da aprendizagem da leitura e da escrita no decorrer do CIA, pois os indicadores de rendimento escolar revelam que um número expressivo de alunos fica reprovado ao final do 3º ano por apresentarem dificuldades na leitura e escrita (tabela 1):

Tabela 1 – Síntese do percentual de reprovação ao final do 3º ano

Percentual de Reprovação ao final do 3º ano do Ciclo Inicial de Alfabetização										
Ano	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Matrícula final	715	862	897	1.123	1.501	2.009	2.345	2.810	3.204	3.105
Índice de reprovação	13,55 %	18,30 %	16,00 %	15,05 %	20,30 %	18,64 %	20,01 %	22,08 %	23,16 %	21,16 %

Fonte: Censo escolar/Plano Municipal de Educação/Quadro avaliativo bimestral

Os dados observados acima indicam que, ao longo do período pesquisado, um contingente significativo de alunos não conseguiu se apropriar da linguagem escrita nos primeiros anos da escolarização. Tal fato nos leva a refletir sobre as palavras de Gontijo (2002, p. 106), ao afirmar que “[...] a prática escolar de alfabetização, muitas vezes, não reconstitui a atividade adequada cristalizada na linguagem escrita. E a escrita, como objeto social, não provoca reações adequadas nas crianças”, o que pode dificultar a apropriação da leitura e da escrita. Entendemos que o conceito de

universalização/democratização do ensino fundamental inclui não apenas o acesso à escola, mas também a garantia da efetiva aprendizagem, o que merece uma profunda reflexão sobre a eficácia do modelo e organização proposta para a alfabetização no município.

A caracterização dos aspectos socioeconômicos do município, conciliada com a análise dos recortes do documento norteador dos conteúdos a serem trabalhados no Ciclo Inicial de Alfabetização, mesmo em linhas gerais, demonstra as condições de atuação dos sujeitos, permitindo entrever que o contexto pesquisado é construído por histórias maiores, complexas, da sociedade, da cultura, do sistema político e da economia. Diante disso, entendemos que as medidas educacionais adotadas pelo município revelam a influência do contexto sócio-histórico e político em que estão inseridas e que, conseqüentemente, influenciam as concepções e práticas educativas efetivadas no contexto escolar.

4 PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE VIANA

Ao compreender os cadernos escolares como documentos que materializam discursos sobre práticas de alfabetização (GVIRTZ; LARRONDO, 2008), investigamos cadernos docentes e discentes de cinco regiões geopedagógicas do município de Viana (ES), no período de 2000 a 2009, a fim de mapear atividades de alfabetização priorizadas pelas professoras⁷, analisar concepções de alfabetização e de linguagem que vêm fundamentando o trabalho com a leitura e a escrita nas classes de alfabetização no decorrer dos dez anos cobertos pela pesquisa.

É oportuno destacar que os cadernos não refletem toda a produção escrita de alunos e professoras nas salas de aula, não permitem apreender as intervenções gestuais ou as diversas situações orais vivenciadas durante o processo de ensino aprendizagem, nem informam sobre as mediações feitas pelas professoras durante a realização das tarefas (VINÃO, 2008). Entretanto, entendemos que o caderno escolar materializa um conjunto de práticas discursivas referentes “[...] a uma determinada realidade concreta em condições igualmente reais de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 291). Em nosso caso, fazem referência à realidade educacional do município de Viana (ES), mais especificamente, as turmas do 1º e 2º ano do ensino fundamental. Assim, buscamos analisar não somente o “[...] significado de dada palavra enquanto palavra da língua como ocupamos em relação a ela uma ativa posição responsiva de simpatia, de acordo ou desacordo, de estímulo para a ação” (BAKHTIN, 2003, p. 291).

Nessa direção, procuramos compreender o trabalho pedagógico efetivo com os conteúdos escolares. O *corpus* documental se constituiu de 8.927 atividades que visavam ao ensino da leitura e da escrita. Levando em conta essas ocorrências, pudemos constatar que o processo de ensino-aprendizagem no município de Viana tem sistematizado conhecimentos sobre o sistema de escrita, com a leitura e com atividades de produção escrita.

⁷ Utilizamos o termo professora, pois todos os cadernos de planos que analisamos pertenciam a profissionais do sexo feminino.

Diante disso, organizamos os dados em três eixos⁸ mais privilegiados nas salas de aula, a saber: o eixo que trabalha conhecimentos sobre o sistema de escrita, o que sistematiza conhecimentos referentes a práticas de leitura e o que enfatiza as produções de texto, conforme mostra a Tabela 2.

Tabela 3 - Eixos da alfabetização localizados nos cadernos

Eixo	F	%
Conhecimentos sobre o sistema de escrita	5.257	58,89
Leitura	2.615	29,29
Produção de texto	1.055	11,82
Total	8.927	100%

Tendo em vista os dados acima, é possível observar diferenciações quanto ao percentual com que tais conhecimentos foram abordados. Com 58,88% aparecem os conhecimentos sobre o sistema de escrita, totalizando um quantitativo de 5.257 ocorrências; seguido pelas práticas de leitura com 29,29%, que representam 2.615 exercícios propostos e, com apenas 11,82% de frequência, aparece a produção de texto, num total de 1.055 exercícios. Portanto, esses conhecimentos da alfabetização mais priorizados pelas professoras, no período pesquisado, constituíram-se em nossas categorias de análise das práticas alfabetizadoras.

A primeira categoria analítica se volta especificamente para conhecimentos necessários para a apropriação do sistema de escrita. São conhecimentos dos quais as crianças precisam se apropriar para compreender as regras que orientam a leitura e a escrita no sistema alfabético bem como a ortografia da língua portuguesa. Em todo o *corpus* analisado, esse foi o conhecimento mais evidenciado nas práticas das professoras. Verificamos uma ênfase no que diz respeito ao conhecimento do alfabeto, às relações entre sons e letras, à categorização gráfica e funcional das letras, à orientação e alinhamento da escrita e aos sinais de pontuação.

A segunda categoria refere-se ao trabalho com a leitura. Embora os registros de atividades nos cadernos sejam consideráveis, eles demonstram que a leitura tem sido trabalhada de forma muito semelhante nas diferentes regiões geopedagógicas

⁸ Esclarecemos que cada eixo se refere a uma dimensão do processo de alfabetização defendido por Gontijo (2005).

do município de Viana, ficando restrita à leitura e compreensão de textos, leitura de palavras ou textos que as crianças “sabem de cor”. Destacamos que a categoria de produção de texto englobou atividades com textos lacunados, escritas a partir de imagens e produções espontâneas das crianças, conforme registrados nos cadernos.

Antes de apresentar a análise das categorias, esclarecemos que os exemplos que trazemos para ilustrar expressam práticas realizadas em todas as regiões geopedagógicas, bem como sua permanência durante todo período coberto pela pesquisa (2000 a 2009). Pontuamos, ainda, que os cadernos nos impuseram um viés particular na organização e problematização dos dados, em virtude da sucessão e organização das atividades que, em alguns momentos, abarcam mais de um conhecimento. Em função disso, quando necessário, analisaremos alguns conhecimentos em mais de uma categoria analítica.

Outro aspecto que cabe destacar refere-se à presença de uma característica comum a todos os cadernos. Trata-se do fato de o caderno, nas classes de alfabetização, vir perdendo o *status* de lugar privilegiado da produção escrita dos alunos e tornando-se suporte de colagem de rótulos, desenhos e atividades mimeografadas e/ou xerocopiadas de fragmentos de livros didáticos de alfabetização – que geralmente são utilizados sem que se faça referência à autoria. Em virtude disso, nas análises subsequentes, faremos uso também desses fragmentos de livros didáticos que “[...] ajudam na conformação de práticas e contribuem para a disseminação de ideias” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2011, p. 43) veiculando concepções de alfabetização e linguagem em que se apoiam. Por fim, explicamos ainda que, embora o Ciclo Inicial de Alfabetização, no município pesquisado, agrupe os três primeiros anos do ensino fundamental, nos limites desta pesquisa, priorizamos nas análises o trabalho desenvolvido nos dois primeiros anos desse ciclo, em virtude de que, até o ano de 2005, o ciclo de alfabetização era de apenas dois anos.

4.1 CONHECIMENTOS SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA

Gontijo e Schwartz (2009) apontam que a escrita é uma forma de linguagem porque possibilita a apropriação de novas formas de expressão e de comunicação. Seu aprendizado se constitui numa ferramenta fundamental para assegurar às crianças sua inserção cultural e social, tendo em vista que ao

[...] se apropriarem da escrita, os indivíduos se afirmam como sujeitos, transformam e potencializam as capacidades naturais, além de passar a refletir sobre a linguagem que utilizam no cotidiano e ampliar as possibilidades de se relacionar com outras pessoas (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 19).

No entanto, a condição básica para o uso escrito da língua envolve, por parte dos alunos, apropriação de conhecimentos⁹ muito específicos que, por sua vez, se constituem em um dos eixos norteadores do trabalho de ensino-aprendizagem que deve ser conduzido de forma consciente e intencional pelo professor alfabetizador. Iniciar a alfabetização trabalhando os conhecimentos sobre o sistema de escrita é dar às crianças condições de compreenderem a relação simbólica que constitui a produção escrita, isso porque elas precisam entender que esse sistema simbólico inclui regras vinculadas às relações das formas linguísticas entre si e às relações dessas formas com o contexto em que são usadas.

No período coberto pela pesquisa, pudemos identificar, nos cadernos, conhecimentos trabalhados sobre o sistema de escrita, os quais depõem sobre uma pluralidade de significações sobre “como” é pensado e posto em prática o ensino da língua portuguesa. Na alfabetização, por compreendermos que a aprendizagem da escrita abrange vários conhecimentos que, por sua vez, se constituem em conteúdos do trabalho de ensino e aprendizagem que realizamos nas salas de aula,

⁹ Os conhecimentos aos quais fazemos referência neste capítulo foram apresentados no referencial teórico e são discutidos e explicados no *Caderno de estudo: alfabetização: teoria e prática*, elaborado pelas pesquisadoras Gontijo e Schwartz (2009). Tal caderno se destinou à formação de professores alfabetizadores e é uma publicação do Núcleo de Estudos em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (NEPALES/PPGE/UFES) em parceria com a Secretaria do Estado da Educação (Sedu). Destacamos que, além dos conhecimentos apontados por Gontijo e Schwartz (2009), abordaremos outros que foram sistematizados pelas professoras, tais como: sílabas e palavras.

questionamos: sobre quais conteúdos/conhecimentos professoras alfabetizadoras de Viana têm colocado maior atenção? Assim, na tentativa de compreendermos formas como as professoras alfabetizadoras significavam e organizavam seu trabalho, buscamos identificar, nos cadernos, conhecimentos dos quais as crianças precisam se apropriar para compreender as regras que orientam a leitura e a escrita no sistema alfabético. O percentual de ocorrências de atividades referentes aos conhecimentos sobre o sistema de escrita identificada nos cadernos está apresentado detalhadamente no APÊNDICE E. Para uma melhor visualização, optamos por reorganizar os dados de acordo com a tabela abaixo:

Tabela 5 – Conhecimentos sobre o sistema de escrita identificados nos cadernos

Conhecimentos sobre o sistema de escrita	F	(%)
Conhecer as letras do nosso alfabeto, incluindo sua categorização gráfica e funcional.	3.726	69,43 %
Dominar as relações entre fonemas e grafemas	1.452	28,72%
Dominar as convenções gráficas	99	1,85 %
Total	5.277	100%

Essa tabela permite visualizar que as letras do alfabeto, incluindo sua categorização gráfica e funcional, apresentam maior incidência nas práticas das professoras, perfazendo 69,43% (de 3.726 do total de ocorrências). Em seguida, aparecem os conhecimentos associados às relações entre fonemas e grafemas com 28,72% (de 1.452 das ocorrências). Com menor frequência apresenta-se o trabalho desenvolvido com as convenções gráficas, totalizando 1,85% (de 99 ocorrências). Conforme apontado nas pesquisas de Costa (2010) e Souza (2010), nós não evidenciamos materializados nos cadernos alguns conhecimentos defendidos por Gontijo e Schwartz (2009), entretanto “[...] isso não significa que não tenham sido trabalhados” (SOUZA, 2010, p. 69) em outros suportes de escrita, como: livro didático/de literatura infantil, jornais, revistas, dentre outros.

Devemos ressaltar que os conhecimentos relativos às aprendizagens sobre o sistema de escrita da língua portuguesa não aparecem nos cadernos em uma cadeia linear, nem simultânea. Muitos conhecimentos, como a categorização gráfica e funcional das letras, a direção convencional da escrita, a compreensão da

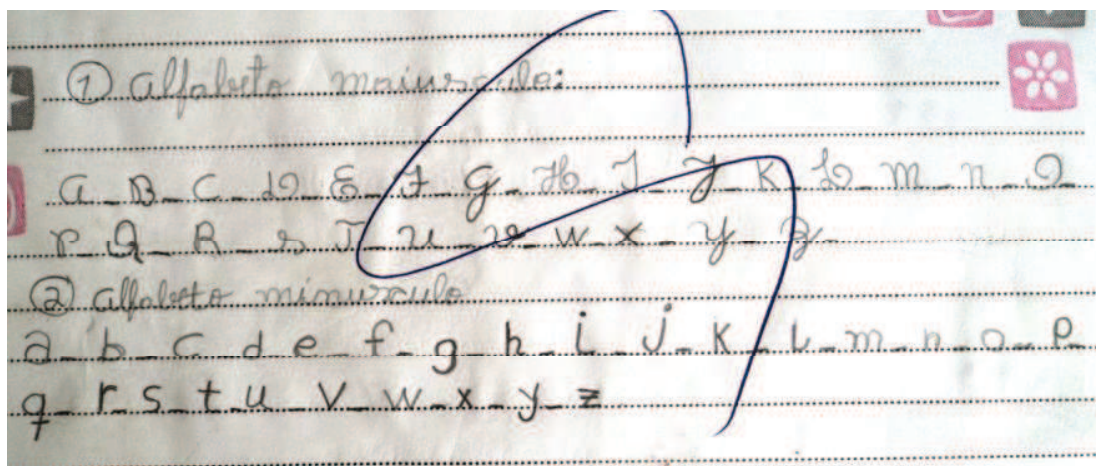
segmentação dos espaços em branco entre as palavras e a pontuação, foram trabalhados de forma simultânea por exercerem influência uns sobre os outros. Por essa razão, informamos que a apresentação sequencial que fazemos em nosso relatório se deve apenas à necessidade de organização didática e busca de clareza na exposição. É importante pontuar ainda que, devido à sistematização simultânea de conhecimentos sobre o sistema de escrita, alguns exemplos analisados apresentarão apenas indícios da sistematização de outros conhecimentos que não se constituíram em objetivo principal da atividade.

4.1.1 O trabalho com as letras do alfabeto

Segundo Cagliari (1998), a importância da aprendizagem do alfabeto na fase inicial da alfabetização está, sobretudo, na necessidade de o aluno se apropriar dos nomes das letras e compreender que elas variam na forma gráfica e no valor funcional. Consideramos que esse modo de pensar vem perpassando as práticas de professores alfabetizadores do município de Viana, pois constatamos um trabalho sistemático para garantir o conhecimento das letras do alfabeto.

Nesse trabalho, a motivação mais recorrente nas práticas tem sido instaurada a partir de diversas músicas infantis, que têm nas letras das cantigas a sequência do alfabeto. Constatamos também que tem sido comum o uso de músicas que enfatizam as vogais e exercícios que privilegiam as letras do nome dos alunos dentro do alfabeto. Outra prática comum tem sido a apresentação das 26 letras do alfabeto de forma a proporcionar às crianças uma visão do conjunto. Acreditamos que isso se deve à crença de que facilita a compreensão do todo, a distinção de cada unidade e a compreensão de que letras variam na forma e representam os sons vocálicos e consonantais que constituem as palavras de nossa língua. Um exemplo típico desse tipo de atividade é o que está sendo mostrado pela Fotografia 1.

Fotografia 1 – Atividade de escrita do alfabeto maiúsculo e minúsculo



Fonte: Caderno A1/2009 – região grande Centro

No exemplo que trazemos, é solicitado que a criança escreva as 26 letras, seguindo a ordem alfabética e nas formas maiúscula e minúscula. A atividade também indicia que os traços entre uma letra e outra podem estar sendo utilizados como marcador da pausa sonora e/ou para auxiliar as crianças na compreensão da delimitação da grafia individual de cada letra. Diante disso, inferimos que o objetivo da atividade é levar a criança a identificar as letras, as diferentes formas de sua grafia, além da ordem alfabética. Constatamos, no *corpus*, inúmeros exercícios que tinham a finalidade de sistematizar o ensino das letras enfatizando a ordem que cada uma delas ocupa dentro do alfabeto, como veremos a seguir.

Fotografia 2 – Atividade com as letras do alfabeto – abecedário da Xuxa

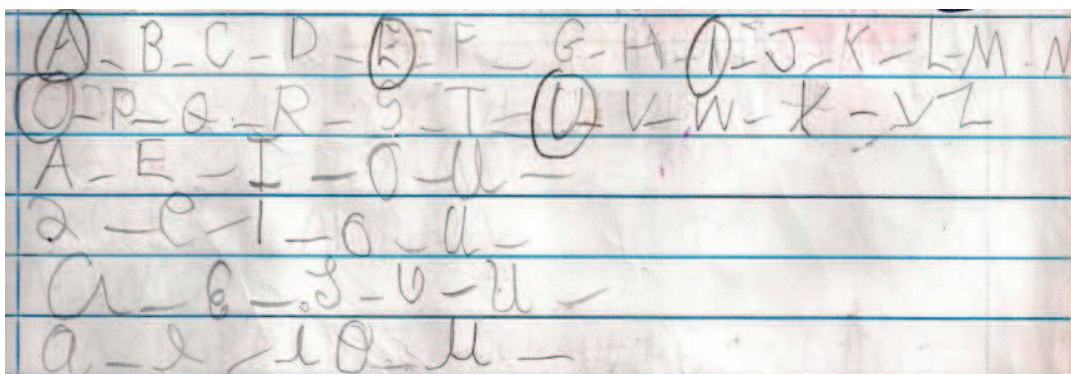


Fonte: Caderno A 17/2005 – região do Universal.

O exercício acima utiliza uma música do universo infantil como motivação para a escrita de palavras que destacam em sua letra inicial, a ordem arbitrária em que aparece dentro do alfabeto. A forma como a atividade está organizada nos leva a considerar que o trabalho realizado busca levar as crianças a reconhecer em que as letras em sequência formam palavras. Desse modo, podemos deduzir que a ordem alfabética é um dos conhecimentos considerados importantes pelas professoras, uma vez que organizam e regulam as letras dentro do sistema de escrita e nas palavras.

Pudemos também perceber que as letras do alfabeto são apresentadas às crianças a partir da divisão entre vogal e consoante. As Fotografias 3 e 4, a seguir, exemplificam as estratégias comumente utilizadas pelas professoras para trabalhar essa diferença.

Fotografia 3 – Atividade de escrita do alfabeto

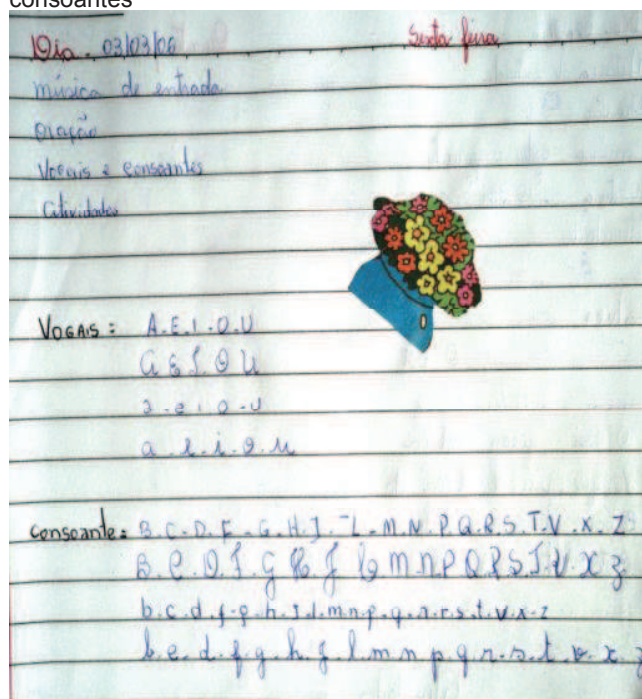


Fonte: Caderno A 27/2001 – região de Vila Bethânia.

Se observarmos a Fotografia 3, podemos constatar que foi solicitado que a criança escrevesse o alfabeto em sua forma maiúscula e com letra de imprensa. Vemos que as letras conhecidas como vogais foram destacadas por um círculo. Na sequência da atividade, a criança escreve as vogais de quatro formas distintas: nas formas cursivas, de imprensa, maiúscula e minúscula.

O plano de aula que trazemos na Fotografia 4, datado do início do ano letivo (3-3-2006), demonstra que o trabalho relacionado com o ensino das letras do alfabeto aparece nos cadernos no início do ano letivo, indiciando ser esse um dos primeiros conhecimentos trabalhados na alfabetização. Observa-se ainda que a abordagem das letras apresenta uma estratégia de ensino muito próxima à anterior.

Fotografia 4 - Plano de aula trabalhando as vogais e consoantes



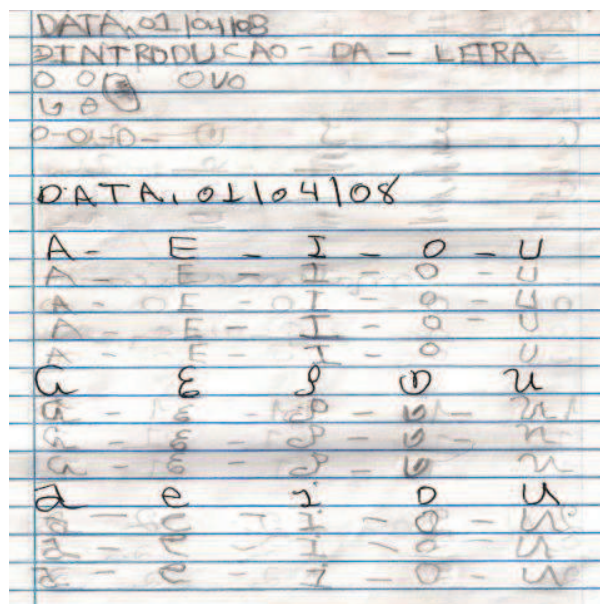
Fonte: Caderno P 10/2006 – região grande Areinha.

A atividade de escrita consistia em que a criança escrevesse as letras do alfabeto em diferentes formas gráficas, primeiramente sendo solicitada a escrita das vogais e, logo a seguir, das consoantes.

Em relação a essa divisão, Gagliari (2007, p. 57) argumenta que “[...] dividir as letras do alfabeto em vogais e consoantes só faz sentido se essas letras remetem a sons que na fala podem ser classificados em vogais e consoantes, segundo a descrição fonética”. Isso significa que, na fala, vogais e consoantes são tipos diferentes de modos de articulação na classificação fonética dos sons. Todavia, na escrita, não podemos relacionar diretamente os fatos da fala com a escrita, uma vez que, na escrita, é necessário levar em consideração as convenções ortográficas do sistema de escrita. Desse modo, o que se chama de vogal e consoante na fala, quando aplicado à escrita, não é tão “[...] simples e claro como se pensa ensinar normalmente, porque essa relação, embora funcione na maioria dos casos, não se aplica a todas as ocorrências” (CAGLIARI, 2007, p. 59).

No *corpus* analisado, foi possível constatar que a divisão das letras em vogal e consoante é uma das tendências assumidas para o ensino do alfabeto. No início dos cadernos, como mostra o exercício ao lado, há uma acentuada atenção às letras denominadas de vogais. Diante disso, podemos considerar que esse é um conhecimento considerado pelas professoras como fundamental para o aprendizado da linguagem escrita.

Fotografia 5 – Atividade com as vogais



Fonte: Caderno A8/2008 – região Vila Bethânia.

Cagliari (2007) argumenta que é prática corrente dos professores iniciarem a alfabetização pelo ensino das vogais por considerá-las mais fáceis. No entanto, não são tão simples de se ensinar por não se tratar de letras que possuem

regularidades. No sistema de escrita, o alfabeto é composto de 26 símbolos, dentre eles, cinco representam os sons vocálicos da língua portuguesa. Porém, se tomarmos como referência a fala, percebemos que existem pelo menos 12 sons que representam as vogais. Nesse sentido, entendemos que o ensino das letras do alfabeto deve proporcionar às crianças reflexão e compreensão de que as letras podem variar de som. Em virtude disso, compreendemos que apenas o trabalho de categorização gráfica da letra de forma estanque, isolada de uma unidade maior de significação (o texto), não possibilita o aprendizado da possibilidade de sua variação sonora.

Um outro tipo de encaminhamento dado ao ensino do alfabeto muito recorrente nos cadernos foi que grande parte das atividades com as letras vinham acompanhadas de imagens que associavam o som da letra inicial de algumas palavras, como exemplifica a atividade a seguir.

Fotografia 6 – Atividade de escrita do alfabeto com ênfase na vogal “A”



A atividade ao lado foi xerocopiada e colada no caderno do aluno. O exercício propõe que a criança observe os quadros e complete com a letra “A”. Nas três primeiras palavras da atividade, os nomes dos objetos estão escritos letra a letra dentro de quadrados. Logo abaixo, aparecem alguns espaços em branco para a criança grafar a letra em estudo.

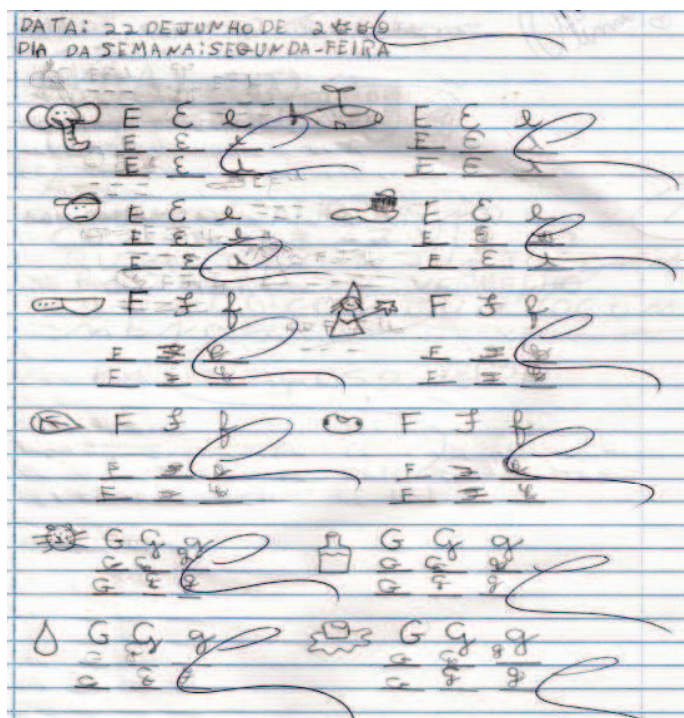
Fonte: Caderno P5/2008 - região grande Centro

Na sequência da atividade, é solicitado que a criança complete as palavras com a vogal “A” e reescreva as palavras no traçado indicado. Diante disso, inferimos que um dos objetivos da atividade é trabalhar aspectos sonoros por meio de iniciais de palavras, além de promover a memorização global das palavras. Cabe destacar que a atividade proposta trabalha enfatizando o ensino da letra por intermédio de palavras. Ou seja, a palavra passa a ser o ponto de partida para a sistematização das partes menores da língua.

Ainda na atividade anterior, é importante ressaltar que as imagens são utilizadas como um recurso facilitador para a leitura da palavra escrita. Utilizando estratégias semelhantes, localizamos nos cadernos outras atividades que usavam imagens como forma de levar a criança a fazer uma associação entre o desenho e a escrita e/ou ao som, mais característico das letras do alfabeto, como a atividade a seguir.

O exercício anterior, tal qual o exemplo ao lado, utiliza, como estratégia de ensino, figuras. Essas ilustrações que acompanham as escritas são associadas ao som mais característico da letra ou palavra. São utilizadas como um recurso visual capaz de levar a criança a fazer uma associação direta entre a imagem e a letra estudada, auxiliando-a na interpretação/antecipação do que será lido.

Fotografia 7 - Atividade do alfabeto ilustrado



Fonte: Caderno A 1/2009 – região do Marcílio de Noronha

Levando em conta o conjunto de atividades que faziam a vinculação do objeto ou da figura com palavras escritas, entendemos que essa é uma estratégia de ensino

considerada como muito importante nas classes de alfabetização, uma vez que também se encontra presente em atividades de leitura e produção de texto.

Braggio (1992, p. 9) argumenta que dessa forma a linguagem é vista como um processo mecânico, no qual “[...] a palavra está diretamente ligada à ‘coisa’, sendo a coisa o referente, o estímulo para a palavra”. Assim, “[...] a criança aprende quando estimulada a fazê-lo, isto é, a criança enuncia e repete sons vocais somente quando há um estímulo do ambiente”. Segundo a autora, isso resultaria num hábito que permite à criança repetir os sons que ela ouve cada vez que é estimulada a fazê-lo, ou seja, a aquisição da linguagem é vista como uma questão de formação de hábito ou de condicionamento pela pura imitação de um modelo.

Braggio (1992) afirma que essa abordagem se fundamenta em uma visão comportamentalista que entende as aprendizagens como algo produzido por experiências observáveis, produto da interação de estímulo-resposta e não por processos mentais. Nesse caso, a aquisição da linguagem escrita é tida como uma técnica a ser desenvolvida por intermédio de atividades mecânicas e repetitivas que levam as crianças a memorizar um conjunto de padrões regulares de letras e sons. Nessa perspectiva, assinala a autora, é que se fundamentam os métodos tradicionais de alfabetização de base sintética ou analítica. Tais métodos consideram “[...] a escrita como mera aquisição da técnica de ler e escrever, com ênfase no componente grafofônico da língua” (BRAGGIO, 1992, p. 11).

Tomando as contribuições de Braggio (1992) e levando em consideração os exemplos de atividades que apresentamos até aqui, é possível depreender que, no município de Viana, no período coberto pela pesquisa, o ensino das letras do alfabeto se respalda em pressupostos comportamentalistas, uma vez que seu aprendizado majoritariamente vem se dando por intermédio de atividades que priorizam o treino e a repetição mecânica de sua forma gráfica em situações de aprendizagem que desconsideram a maneira pelas quais essas unidades da língua são usadas em comunicação normais. Portanto, constatamos um processo de ensino-aprendizagem centrado no código que remete fundamentalmente a uma concepção de língua como sistema de formas e normas e a uma visão de

alfabetização como a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos pela simples discriminação grafonômica.

Essa abordagem dada às letras do alfabeto também mostra a predominância da crença em estágios de desenvolvimento, conforme preconizado por Jean Piaget¹⁰ e amplamente difundido pelas políticas de alfabetização em nosso país, a partir da década de 80, por meio da adoção do construtivismo como orientação do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, verificável, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) especificamente nos Parâmetros em Ação - módulo de alfabetização - e no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), dentre outros. Como dito no Capítulo 1, o construtivismo piagetiano está relacionado interiormente com a própria natureza psicológica da criança que sempre se manifesta de forma regular, estável e independente da experiência infantil, ou seja, compreende-se que a criança aprende assimilando os estímulos presentes no meio social.

Dessa forma, Ferreiro (2001), filiada teoricamente ao construtivismo piagetiano e, portanto, dele trazendo seus fundamentos, acredita que a aquisição da linguagem escrita se caracteriza pela sucessão de etapas cognitivas que, sem a instrução direta vinda do professor, são, de forma original, formuladas pelas crianças em processo de conhecimento, a partir da interação com o meio social e escolar. Desse modo, uma das preocupações centrais do processo de ensino-aprendizagem, de acordo com Rossler (2006, p. 118), seria compreender e se aproximar o máximo possível do universo infantil, considerando “[...] suas especificidades biológicas, psicológicas e sociais – seus atributos, seus interesses, suas motivações, sua forma de pensar, sentir e apreender o mundo, suas fases, seu desenvolvimento, suas fantasias, sonhos, saberes espontâneo etc”.

¹⁰ Becker (2001) esclarece que, para Jean Piaget, o conhecimento é construído na e pela ação do próprio sujeito por abstrações simples ou empíricas a partir das informações perceptíveis possibilitadas simultaneamente pelos esquemas de ação do sujeito e pela materialidade do objeto. Ou seja, para Piaget, o processo de construção do conhecimento depende das estruturas individuais que vão sendo progressivamente apreendidas por intermédio de participações “simples” com o objeto de estudo (em nosso caso a escrita). Segundo o autor, a base do conhecimento na teoria piagetiana prolonga as características orgânicas da vida, mantendo as mesmas características de adaptação ao meio. Por isso, a inteligência trabalha da mesma forma, seja no raciocínio infantil, seja no científico, ao passo que os níveis de inteligência passam por um processo de transformação, de evolução, por meio de construções sucessivas e sequenciais de etapas, cada uma necessária à seguinte, que evoluem desde as mais elementares até as mais complexas.

Diante disso, Ferreiro e Teberosky (1999) apregoam que a criança constrói seus conhecimentos guiada por seus interesses e suas necessidades. Assim, a aprendizagem da linguagem escrita se dá por meio de abstrações e hipóteses sobre a língua escrita e essas abstrações vão se modificando e ampliando até as crianças adquirirem o domínio do caráter alfabético da escrita. Segundo as autoras, o conhecimento sobre a língua escrita se inicia no nível pré-silábico, seguindo para o nível alfabético e culminando no nível alfabético. No primeiro nível, o objetivo central das aprendizagens está voltado para que as crianças façam a diferenciação entre o modo de representação da linguagem, de forma a estabelecer a distinção entre desenhos e letras. Disso depende o entendimento da importância de um trabalho sistemático com os elementos básicos da escrita – as letras. Isso porque se compreende que a tomada de consciência dessas unidades linguísticas é “[...] um *pré-requisito* para a aquisição da leitura e da escrita” (FERREIRO, 2006, p. 15, grifo nosso).

Nesse sentido, alguns especialistas, como Grossi (1990) e Carvalho (2007), vêm utilizando as proposições de Ferreiro e Teberosky para formular propostas pedagógicas e atividades que contemplam os objetivos dos diferentes níveis do desenvolvimento da linguagem escrita. Se levarmos em conta o trabalho desenvolvido por Ester Pillar Grossi,¹¹ é possível comprovar que as atividades dos cadernos se aproximam do seu entendimento de que o trabalho com as letras do alfabeto deve, em primeiro lugar, abordar “[...] a ideia que são entidades em si mesmas” (GROSSI, 1990b, p. 46), sendo aconselhável “[...] memorizar o alfabeto na sua seriação arbitrária das letras, porque nele se usam os nomes das letras e numa ordem socialmente significativa, que é a base de muita ordenação de palavras (GROSSI, 1990b, p. 46). Assim “[...] há uma aprendizagem dos nomes das letras ou

¹¹ Ester Pillar Grossi é fundadora e pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (Geempa). A proposta geempiana de alfabetização está filiada à teoria da construtivista de Jean Piaget e à teoria da construção léxica elaborada por Emília Ferreiro. Os estudos desenvolvidos têm por objetivo a elaboração de propostas didáticas que estabeleçam “[...] metodologias ou normas de ação que conduzam à consecução de objetivos pedagógicos explícitos, os quais se referem, nesse caso, à aquisição da lecto-escritura” (GROSSI, 1990c, p. 19). Para isso, Grossi, lança a trilogia *Didática da alfabetização*, composta pelos títulos: *Didática dos níveis pré-silábicos*, *Didática do nível silábico* e *Didática do nível alfabético* – cada uma abrangendo etapas distintas dos níveis de escrita. Neles a autora propõe intervenções específicas para grupos de alunos com níveis de escrita diferentes e atividades de interação em tre aprendizes com níveis semelhantes. Cabe-nos destacar que o Geempa vem, desde o ano de 1998, com subvenção do MEC/FNDE, realizando pesquisas e capacitando professores alfabetizadores em diferentes regiões do País.

de sua correspondência com algumas palavras, que podem ser feita enquanto os alunos são pré-silábicos (GROSSI, 1990b, p. 47).

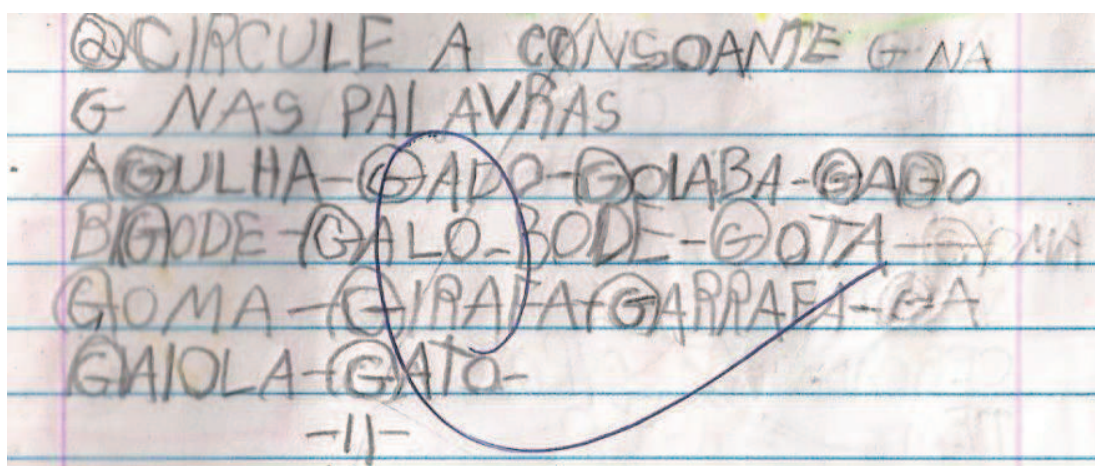
Segundo a pesquisadora, nesse nível, deve-se trabalhar com três grandes atividades, a saber: “[...] memorização global de palavras, muito especificamente o próprio nome do aluno; a *vinculação do objeto ou figura com palavras escritas*; análises não silábicas” (GROSSI, 1990a, p. 85, grifo nosso). Tendo em vista essas orientações, constatamos que o objeto do conhecimento - as letras - deverá ser apresentado às crianças por intermédio de atividades que desenvolvam de forma gradual e estável conhecimentos sobre o sistema de escrita.

Compreendemos que esse entendimento é condizente com a concepção construtivista porque, em se tratando de um processo que ocorre atrelado ao desenvolvimento espontâneo, a criança primeiramente será apresentada às letras para só posteriormente perceber “naturalmente” que cada uma dessas letras tem um som. Segundo Braggio (1992), nessa perspectiva, o ensino enfatiza a dimensão psicolinguística da aprendizagem, colocando sua ênfase na memorização da relação grafema-fonema, por intermédio de treino e associações desprovidas de sentido. Ou seja, entende-se que o conhecimento se dá pela discriminação, abstração simples, pelo isolamento de determinados elementos e pela habilidade de examinar esses elementos abstraídos do vínculo em que são dados na comunicação discursiva.

Pressupõe também que a criança aprende a ler e a escrever seguindo etapas de desenvolvimento. A aquisição das letras é uma dessas etapas. Porém, entendemos que uma letra sozinha, sem levar em conta o contexto de produção, não comunica nada a ninguém, uma vez que “[...] não se pode pensar a elaboração cognitiva da escrita independentemente de sua função, do seu funcionamento, da sua constituição e da sua constitutividade na interação social” (SMOLKA, 1993, p. 60). Ou seja, o processo de ensino-aprendizagem das letras do alfabeto deve ocorrer pelas experiências sociais da linguagem materializadas nos textos, lugar das correlações que organiza as letras e as palavras em “[...] unidades maiores para construir informações cujo sentido/orientação somente é compreensível na unidade global do texto” (GERALDI, 2004, p. 22).

Ainda nos cabe destacar que, nos cadernos, grande parte das atividades relacionadas com o ensino das letras do alfabeto, além de destacar em seu conjunto as vogais e consoantes, trabalham a identificação de uma letra em um conjunto de palavras em que a letra estudada aparece em diferentes posições (início, meio ou fim). Esse tipo de atividade mostra que, além da identificação, as práticas alfabetizadoras, no município de Viana, ao longo dos anos 2000, utilizam como recurso atividades que levam as crianças a compreenderem que uma letra pode ocupar posições diferentes nas palavras. Consideramos essas atividades importantes, porém os encaminhamentos dados sinalizam que o trabalho realizado tende a estabelecer uma regularidade baseada na correspondência biunívoca entre som e letra. A imagem a seguir ilustra um tipo dessas atividades.

Fotografia 8 – Atividade com a consoante “G”



Fonte: Caderno A 20/2004 - região de Vila Bethânia.

O enunciado da atividade pede que a criança circule a consoante “G” nas palavras. Nesse sentido, inferimos que a palavra foi utilizada para a criança fazer as associações entre a letra em estudo, a ordem em que aparecem, além de sua identificação. É possível observar que a letra estudada ora aparece no início das palavras, ora no meio e uma vez em uma sílaba final. Nota-se que, em todas as palavras da atividade, a letra “G” aparece seguida das vogais “A” – “O” – “U”. Isso porque apresenta o som mais característico dessa letra. É importante pontuar que o som da letra “G”, a depender do contexto em que aparece nas palavras, têm valor diferente, caso esteja antes das letras “E”, “I”. Diante disso, consideramos que trabalhar as letras do alfabeto implica orientar os alunos a perceberem essas

mudanças de som, possibilitando-lhes fazer inferências e descobertas, explicitando informações desconhecidas.

Nesse sentido, Cagliari (2007, p. 87) destaca que o objetivo da escola é ensinar como o português funciona. Nesse contexto, são fundamentais os conhecimentos sobre fonética e fonologia, uma vez que a fonética se preocupa “[...] com a descrição dos sons da fala, e a fonologia com o valor funcional que os sons têm na língua”. Esses conhecimentos são essenciais para os professores alfabetizadores, pois ajudam a orientar o ensino com as relações entre sons e letras e letras e sons, evitando trabalhar as letras do alfabeto, como se elas tivessem um som regular.

No entanto, constatamos que, para ensinar essa regularidade, os professores cerceiam a entrada das palavras que representam diferentes sons, segundo a sua posição na palavra. Compreendemos que a criança, ao iniciar o processo de alfabetização, precisa tomar conhecimento de que um símbolo do alfabeto (uma letra), seja consoante, seja vogal, pode representar mais de um som. Diante disso, podemos depreender que, no decorrer do período coberto pela pesquisa, o ensino das letras do nosso alfabeto, nas classes de alfabetização, geralmente tem desconsiderado os diferentes sons que uma letra pode representar no contexto em que ocorre.

Assim, consideramos que o tratamento dado à aprendizagem das letras do alfabeto, na década analisada, tem sido inadequado, pois as letras são ensinadas como entidades individuais em exercícios que privilegiam o domínio das formas gráficas. Os encaminhamentos dados põem em primeiro plano a discriminação perceptiva visual das 26 letras do alfabeto, em exercícios voltados majoritariamente para a fixação do princípio alfabético, com ênfase no treino de diferentes tipos de letras e na divisão delas entre vogal e consoante.

Além disso, o trabalho desenvolvido fragiliza a compreensão de que uma mesma letra não representa diretamente um único som, e sim unidades sonoras que constituem as palavras de nossa língua. Com base nisso, salientamos a importância de o professor alfabetizador ter domínio de conhecimentos específicos relacionados com o funcionamento da fala e da escrita para propor atividades que possam

minimizar as dificuldades que as crianças vivenciam em decorrência das complexidades oriundas das diferenças entre a modalidade oral e a escrita da língua. Ou seja, ao organizar o processo de ensino-aprendizagem, seria importante que os professores levassem em consideração que a criança escreve, no início do processo de apropriação do sistema de escrita, apoiando-se na pauta sonora que ouve.

É nesse momento que devemos ensinar que cada letra do alfabeto tem relação com pelo menos um dos sons da fala que ela pode representar na escrita. Outro aspecto que precisa ser considerado é o fato de as letras serem ensinadas de forma descontextualizadas, apartadas de uma unidade de significação (texto), que supõe uma progressão fixa, previamente definida e unilateral da linguagem que privilegia sobremaneira o código linguístico. De acordo com Bakhtin (2004, p. 94, grifo do autor),

[...] A pura *sinalidade* não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, o componente de sinalidade e de identificação que lhe é correlata seja real. Assim, o elemento que torna a forma linguística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a decodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido singular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida às palavras por um contexto e uma situação precisa, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo.

Em outras palavras, entendemos que as letras do alfabeto não podem ser ensinadas como um sinal neutro e univalente, como sendo possível para sua compreensão decodificar apenas sua forma sígnica. É preciso ensiná-lo no fluxo da interação verbal, uma vez que o signo linguístico se destaca por sua natureza dialética, porque materializa a comunicação social em situação concreta de produção. Diante disso, a alfabetização, área legítima que insere a criança no mundo escolarizado da leitura e da escrita, é o primeiro momento para organizar práticas dialógicas nas quais a língua é estudada em sua natureza viva, num processo que analisa as normas lexicais em uma unidade concreta de significação.

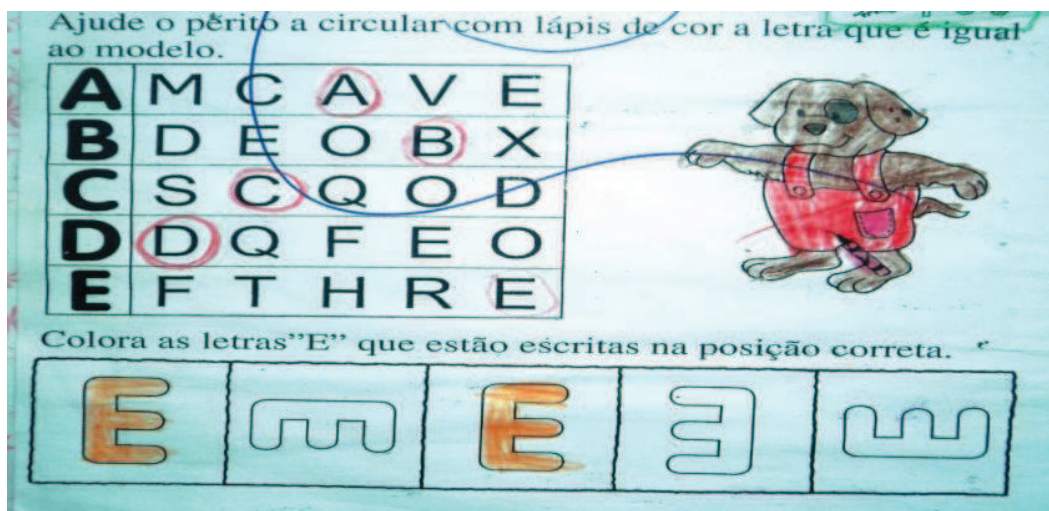
4.1.2 Categorização gráfica e funcional das letras

Conhecer o alfabeto representa apropriar-se de conhecimentos referentes à categorização gráfica e funcional das letras. Nesse sentido, localizamos, nos cadernos, atividades que visavam a levar as crianças a compreender que as letras apresentam tipos uniformes e regulares. De acordo com Cagliari (2007), é fundamental que as crianças entendam que as letras variam na forma gráfica e no valor funcional, uma vez que seguem padrões estéticos em sua escrita, mas também serão controladas pela posição que ocupam dentro da palavra.

Segundo Cagliari (2008, p. 122), o aluno precisa compreender que as letras do alfabeto podem ser grafadas de maneiras variadas com estilos e desenhos diversos de letras, visto que “[...] a forma gráfica pode variar até os limites das convenções que permitem ao leitor, vendo um rabisco, reconhecer a letra”. É importante, desse modo, ensinar as crianças a traçar adequadamente as letras, respeitando seus padrões estéticos, e mostrar, apontando quando os traçados se afastam desses padrões. Apesar das diferentes formas gráficas das letras em nosso alfabeto, uma letra permanece a mesma porque exerce a mesma função no sistema de escrita, ou seja, é sempre usada da maneira exigida pela ortografia das palavras.

Ao analisarmos as atividades no *corpus*, verificamos que esses conhecimentos foram abordados pelas professoras. Do total de 1.929 atividades, 24,98% eram referentes ao trabalho de categorização gráfica e 11,76% de categorização funcional. Foi possível constatar que tal conhecimento tem sido abordado geralmente a partir das letras do alfabeto ora maiúsculo, e ora minúsculo, ora nas formas manuscritas, ora de imprensa. Notamos também que as atividades de identificação de letras eram utilizadas com frequência para trabalhar sua diferenciação e grafia, dentro de um conjunto de letras, como ilustrado na fotografia a seguir.

Fotografia 9 - Atividade de categorização gráfica



Fonte: Caderno A 23/2003 - região do grande Centro

A atividade aparece xerocopiada e colada no caderno. O enunciado da primeira atividade pede que a criança circule as letras que são iguais ao modelo em destaque. No segundo exercício é solicitado que ela pinte as letras "E" que estão escritas na posição correta.


Consideramos que o reconhecimento das letras e sua posição correta na escrita é um conhecimento importante para o período inicial da alfabetização. Isso porque, para ler e escrever, é indispensável a capacidade perceptiva que possibilita identificar cada letra, distinguindo umas das outras. Para escrever, além da acuidade perceptiva, é necessária a capacidade motora de saber grafar devidamente cada letra. Entretanto, compreendemos que não é o uso fixo da letra em sua posição arbitrária que melhor conduz os alunos a entenderem sua utilização. Embora a unidade em foco seja a letra, devem ser propostas atividades em que elas sejam situadas em unidades de significação, como o texto.

Constatamos que o conhecimento da categorização gráfica e funcional partia, na maioria das vezes, da escrita de letras dentro de palavras, conforme Fotografia 10.


Fotografia 10 - Atividade de categorização gráfica

VAMOS CANTAR?

INDIOZINHO PERI
 – INDIOZINHO PERI,
 QUE FAZES AQUI?
 – ESTOU ESPERANDO
 O MACACO JOLI. } BIS
 Graça Battistaci
 (Música: *Coelhinho da Páscoa*) - Faixa 6 do CD




1) PASSE O DEDO NA LETRA I
 ACOMPANHANDO A DIREÇÃO
 DAS SETAS.



2) PRATIQUE A ESCRITA DO I NAS TRÊS FORMAS ABAIXO.

i	i	i	i	i	i
I	I	I	I	I	I
J	J	J	J	J	J

3) COMPLETE O CRUZADÃO COM AS LETRAS QUE FALTAM.



Í	N	D	I	O
i	N	D	I	O
I	N	D	I	O
i	N	D	I	O

Fonte: Caderno A 17/2005 – região do Marcílio de Noronha.

Pelo exemplo apresentado, é possível constatar que a motivação inicial para a escrita foi instaurada por intermédio da música intitulada *Indiozinho Peri*. Na primeira atividade, é solicitado que a criança passe o dedo na letra “i”, acompanhando a direção das setas, depois ela deveria copiar a letra 15 vezes em 3 formas diferentes. Por fim, a criança deveria grafar a letra em estudo e outras letras em diferentes posições dentro da palavra indiozinho.

Vê-se que, nessa atividade, é trabalhada a categorização gráfica e funcional da letra. No entanto, a abordagem desse conhecimento privilegia apenas a associação perceptivo-motora da letra, por meio da repetição de seu traçado associada a uma palavra. Para Grossi (1990a, p. 100, grifo nosso), o conjunto de letras associadas a uma palavra tem três atributos, a saber:

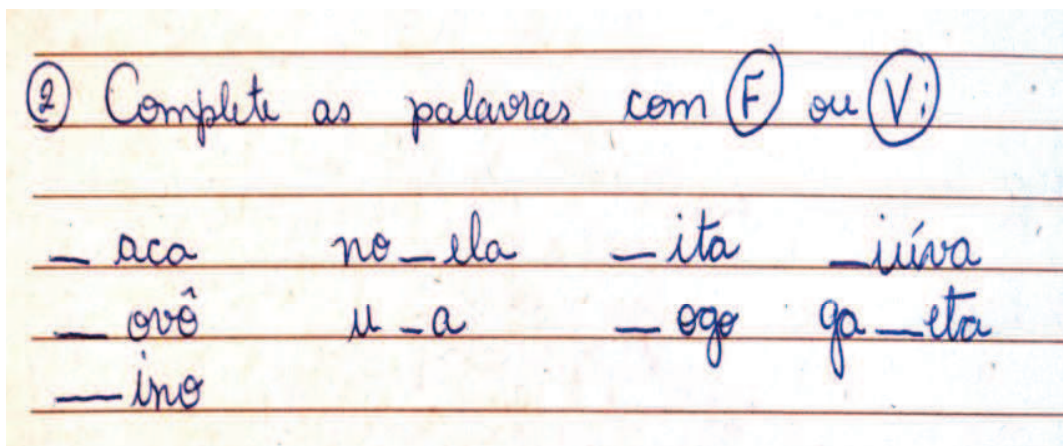
A quantidade, a qualidade e a ordem das letras. O entrelaçamento deles pode caracterizar diversos tipos de performances de **um pensamento pré-silábico**. A ideia que uma palavra é todo um conjunto de letras vai ser muito útil quando o alfabetizando se tornar alfabético e estiver segmentando a palavra por sílaba.

Diante disso, podemos concluir que a ênfase do ensino recai no reconhecimento, por parte da criança, do número de letras iniciais ou não, de seu formato e da posição que ocupa dentro da palavra. Ou seja, nessa perspectiva, a palavra é utilizada para que a criança memorize como são escritas, mesmo que elas não compreendam ainda o mecanismo da vinculação com a pronúncia de suas partes, isso porque se entende que, no nível pré-silábico, o “[...] aprendente se cinge ao domínio espacial da escrita, uma vez que ele não a vincula com a pronúncia” (GROSSI, 1990a, p. 99).

Essa explicação remete-nos a considerar que, na perspectiva construtivista, especificamente no nível pré-silábico, entende-se que as crianças não conseguem associar palavras escritas ao seu significado, memorizando apenas a forma da escrita global, sem estabelecer relações de sentidos. Em contraposição a esses pressupostos, compreendemos que, ao ter contato com a linguagem escrita, as crianças não estão apenas centradas em aspectos ligados à sua forma, dimensão ou posição. Elas estão interessadas em constituir sentido por meio do trabalho de escritura. Entendemos que, mesmo antes de compreenderem as relações linguísticas do sistema de escrita, as crianças buscam apropriar-se dos sentidos que se desenvolvem nas práticas com a linguagem escrita.

Diferentes exercícios evidenciaram que as situações pedagógicas desenvolvidas para a sistematização da categorização gráfica e funcional partiam de atividades que levavam as crianças apenas à montagem e/ou escrita de pequenas estruturas linguísticas, como na imagem a seguir.

Fotografia 11 – Recorde de um plano de aula trabalhando as letras “F” e “V”



Fonte: Caderno P 16/2006 - região do grande Centro.

Como pode ser visto, é um exercício de completar lacunas com letras que vão formar corretamente palavras curtas e simples. Nesse caso, as palavras propostas são iniciadas pela consoante surda “F” ou pela consoante sonora “V”. É possível observar, pela forma como a atividade foi proposta, que o objetivo seria levar o aluno a estabelecer a diferenciação gráfica e funcional dessas duas consoantes.

Nesse sentido, destacamos que é importante a mediação do professor para orientar a grafia correta das letras, fazendo com que a criança perceba que essas variações devem manter padrões estéticos de letras, conforme assinala Cagliari (2008). Mesmo variando graficamente, as letras têm valores funcionais fixados pela sua história, pela organização da palavra e, principalmente, pela ortografia. Segundo Gontijo e Schwartz (2009, p. 35, grifo nosso),

[...] 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 em qualquer posição. Sendo assim, o que determina que a letra b, independentemente de 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-letras e letras-sons.**

Diante disso, no processo de ensino-aprendizagem, os alunos precisam aprender que não podem escrever qualquer letra em qualquer posição numa palavra, porque as letras representam fonemas, os quais aparecem em posições que determinam o significado da palavra. No entanto, compreendemos que as atividades propostas

fragilizam a apropriação desses conhecimentos, uma vez que estão circunscritas a identificação do traçado das letras dentro de um conjunto de letras ou na escrita de palavras isoladas. Entendemos que o ensino da categorização gráfica e funcional deve acontecer em atividades em que as letras estejam situadas em textos que façam sentido para as crianças, pois, conforme afirma Bakhtin (1993, p. 71), “[...] a forma e o conteúdo estão unidos no discurso, entendido como fenômeno social – social em todas as esferas da sua existência em todos os seus momentos – desde a imagem sonora até os estrados semânticos mais abstratos”.

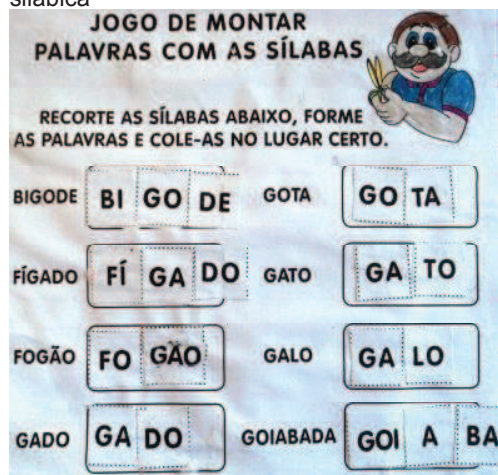
4.2 DOMÍNIO DAS RELAÇÕES ENTRE FONEMAS E GRAFEMAS

Nossas análises demonstram que o domínio das relações entre fonemas e grafemas foi o segundo conhecimento da alfabetização mais privilegiado nas práticas, aparecendo em todos os cadernos do *corpus* e representando 27,62% de um total de 1.452 atividades desenvolvidas sobre o sistema de escrita. Constatamos que as relações entre fonemas e grafemas vêm sendo trabalhadas nas classes de alfabetização em Viana, nos anos 2000, por intermédio da decomposição e composição de palavras em sílabas e pelo domínio das regularidades e irregularidades dos grafemas em contextos diversos.

4.2.1 A noção de sílaba

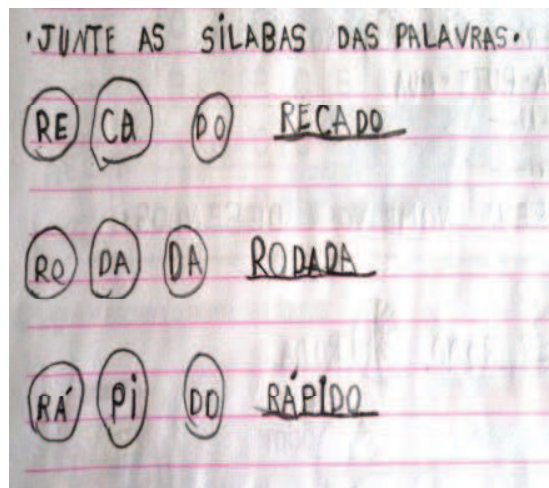
Voltemos, primeiramente, nossa atenção aos segmentos sonoros denominados sílabas que constituem um conhecimento sobre o sistema de escrita que foi muito recorrente nos cadernos no período pesquisado. Atualmente, o trabalho com as sílabas aparece revestido em palavras, em exercícios ortográficos, em frases e em textos, cuja finalidade é levar a criança a compreender que a escrita representa partes sonoras da fala. Vejamos como essas atividades aparecem nos cadernos.

Fotografia 12 - Atividade de separação silábica



Fonte: Caderno A 21/2004 - região de Areinha.

Fotografia 13 - Atividade de montagem de sílabas

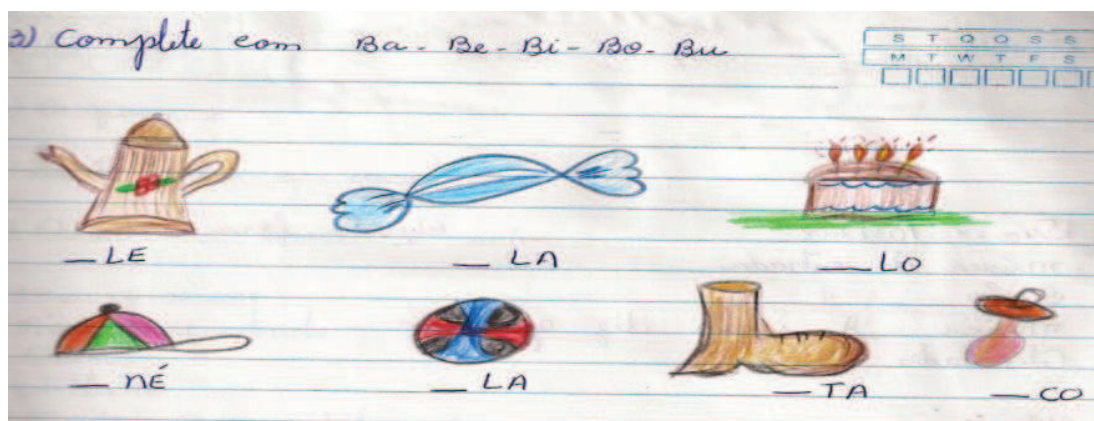


Fonte: Caderno A 10/2007 - região do Marcílio de Noronha.

Na Fotografia 12, a atividade aparece xerocopiada e colada no caderno da criança. O exercício consiste em um “jogo de montar palavras com sílabas”. As crianças deveriam recortar as sílabas e colar dentro dos quadrados apropriados. A atividade proposta na Fotografia 13 é para que o aluno “junte” as sílabas e monte três palavras trissílabas, compostas por sílabas que obedecem ao padrão consoante - vogal.

Como pudemos observar, as atividades de montagem e desmontagem de palavras por meio de suas sílabas são trabalhadas de forma muito similar. Deduzimos que nelas o intuito é levar o aluno a estabelecer correspondências a respeito do lugar que cada sílaba ocupa dentro da palavra, visando a instaurar um trabalho de análise e síntese de sua constituição. Geralmente esse trabalho de análise sonora recai sobre as sílabas iniciais da palavra, como podemos observar no exemplo a seguir.

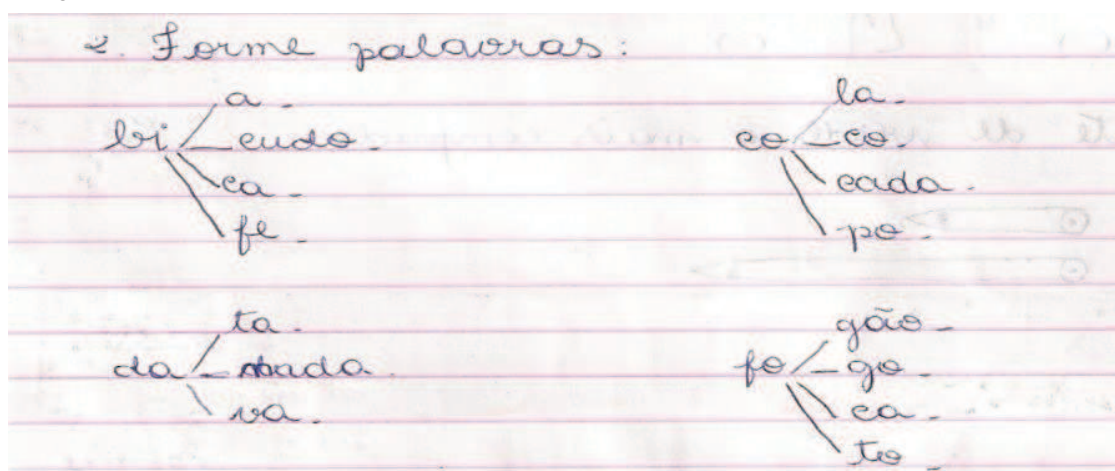
Fotografia 14 - Atividade de completar palavras com família silábica



Fonte: Caderno A 25/2002 - região do Universal.

Percebemos que o exercício apresenta a família silábica do “B”, para que as crianças façam a associação entre o significado (desenhos) e o significante (que depende dos elementos sonoros da língua para ser lido) e completem adequadamente no traçado as sílabas identificadas formando palavras. A ênfase da análise recai na sílaba inicial da palavra, objetivando fazer com que o aluno compreenda a correspondência fonográfica, visto que, na escrita, os sons são representados por letras. Cabe destacar que diversas situações didáticas focavam as sílabas das palavras: ora o destaque era dado à sílaba inicial, ora às sílabas intermediárias e finais. Veremos a seguir um encaminhamento bastante recorrente nos cadernos.

Fotografia 15 - Atividade de formar palavras



Fonte: Caderno P 2/2009 - região do grande Centro.

A atividade enfatiza porções sonoras (sílabas) ligadas por traçados que, unidos, vão formar palavras. É possível observar que a ênfase do ensino recai na tentativa de fazer a criança perceber que as palavras são feitas de sílabas e as sílabas formam palavras diferentes. Além disso, inferimos que a análise das sílabas, tanto a inicia l como o seu desmembramento, é tida como responsável por levar a criança a fazer uma correspondência entre grafemas e fonemas. Os diferentes exercícios com sílabas também evidenciam uma tendência de se trabalhar com o modelo tradicional da composição consoante-vogal (CV), o que pode levar as crianças a concluir que as sílabas têm sempre duas letras, uma vez que não são enfatizadas sílabas com três, quatro, ou com apenas uma letra.

Esses tipos de atividades revelam que, no município de Viana, no período pesquisado, têm sido priorizadas práticas alfabetizadoras apoiadas em princípios construtivistas e na Psicogênese da língua escrita defendida por Emília Ferreiro (2001, p. 25), uma vez que, para a autora a “[...] hipótese silábica é da maior importância, por duas razões: permite obter um critério geral para regular as variações na quantidade de letras que devem ser escritas, e centra a atenção da criança nas variações sonoras entre as palavras”.

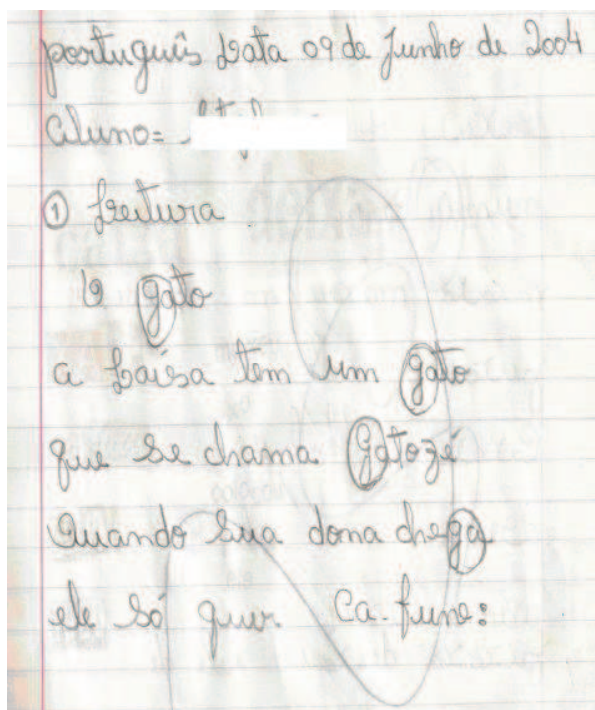
Decorre disso o entendimento de que “[...] o desmembramento oral das palavras em sílabas, constituirão a porta de entrada para a vinculação pronúncia-escrita” (GROSSI, 1990b, p. 14). Assim, “[...] esta vinculação pronúncia-escrita conduz à hipótese de base do nível silábico” (p.14). Ainda de acordo com Grossi (1990c, p. 78), a compreensão da palavra decorre do conhecimento de seus “subconjuntos” de letras e sílabas que tem “[...] quase uma microgênese particular [Para a autora], [...] a sílaba escrita é a ponte de comunicação entre letra, palavra e frase” (GROSSI, 1990 c, p. 35). Nessa abordagem, entende-se que é importante um trabalho de construção dessas sílabas para que as crianças possam alcançar, gradativamente, a possibilidade de escrevê-las e lê-las, tornando-se “[...] imprescindível que o aluno possa esgotar por si mesmo o desejo de utilizar a hipótese silábica que lhe representou um passo muito significativo no seu processo de aquisição do sistema de escrita” (GROSSI, 1990b, p. 70).

Nessa perspectiva, o processo de aquisição da linguagem escrita é visto como mecanicamente adquirido. A primeira tarefa da criança seria internalizar padrões regulares de correspondência entre som e letra. Nesse caso, a concepção de linguagem que fundamenta essa metodologia pressupõe que as letras formam sílabas e as sílabas formam palavras. Segundo Cagliari (2007), isso reproduz uma imagem distorcida da linguagem, pois passa a ideia de que a linguagem é uma soma de “tijolinhos” representados pelas sílabas que precisam apenas ser organizados para formar palavras, frases e textos. Além disso, denota que a escrita é a transcrição da fala.

Essa abordagem pressupõe um planejamento de ensino das letras de forma a garantir que as crianças aprendam de maneira “organizada” a relação entre sons e letras, partindo do que o professor considera mais fácil para o mais complexo, a partir de pares mínimos de sílabas ou palavras. Essa perspectiva evidencia uma visão fragmentada da linguagem e tende a reduzir a alfabetização a um processo específico de aquisição do código fundado meramente na relação fonema e grafema, num processo de codificação no qual tanto os elementos como as relações já estão predeterminados e sua forma gráfica precede o significado da palavra que, geralmente, é utilizada fora do contexto de interação verbal, desconsiderando os aspectos dialógicos da língua. Isso dificulta que os aprendizes se relacionem com a linguagem em seu uso concreto, nas mais variadas situações, pois a reduz a um sistema acabado e imutável, repleto de formas normativas sem significado. Tal fato favorece o entendimento de que os recursos linguísticos são neutros em relação ao contexto, fragilizando uma prática dialógica e reflexiva sobre a linguagem.

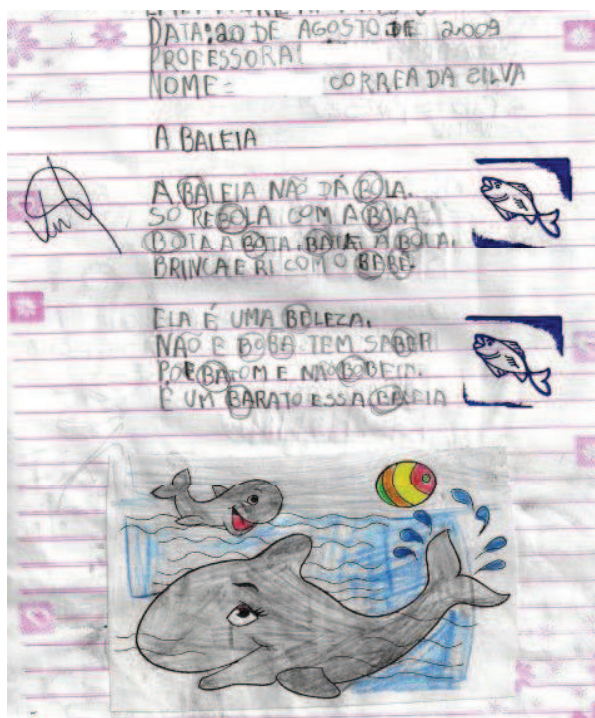
Os cadernos mostram ainda um trabalho sistemático com a noção de sílabas em pequenos textos. O texto, nesse caso, vem sendo utilizado com o objetivo principal de levar os alunos a localizarem sílabas que estão estudando. Acreditamos que isso se deve principalmente às orientações que preconizam o texto como unidade básica de ensino, por exemplo, os PCNs de língua portuguesa. A prática consiste em utilizar-se deles para ensinar as partes menores da língua, conforme podemos observar nas ilustrações a seguir:

Fotografia 16 – Leitura para circular a sílaba “GA”



Fonte: Caderno A 21/ 2004 - região do grande Centro

Fotografia 17 – Texto para circular as sílabas



Fonte: Caderno A 15/2009 - região da grande Bethânia

No exemplo ao lado, o texto apresentado é utilizado para localizar família silábica e, desse modo, tem como objetivo facilitar o processo de decodificação, o que se percebe claramente com o uso de frases e palavras que combinam entre si.

Diante disso, consideramos que o objetivo do texto é reforçar as sílabas estudadas. Observando o conjunto de cadernos que compõe o *corpus*, foi possível constatar que outras sequências de atividades com foco nas sílabas mantêm a mesma estrutura, como mostra a Fotografia 17, porém com a inserção de sílabas que serão estudadas segundo a ordem alfabética.

Esse tipo de procedimento mostra proximidade com métodos de alfabetização denominados por Braggio (1992) de silábico, cujo aspecto gramatical tem precedência sobre o semântico.

Como já pontuado na contextualização, esse método se baseia em uma concepção positivista de linguagem que valoriza

os aspectos gramaticais e os elementos mínimos da língua, como letras, sílabas e sons, por serem passíveis de mensuração e explicação lógica. Dessa forma a língua é estudada em suas propriedades estruturais autônomas, como um sistema de signos neutros que a desvincula de suas características mais importantes. Seu aspecto cognitivo social toma o código linguístico como pré-requisito para o ensino da leitura e da escrita. Esse tipo de visão favorece o entendimento de que os recursos linguísticos podem ser:

[...] '*quebrados*' em constituintes menores, sem levar em conta a maneira como estes constituintes interligados são usados em comunicações orais. Não se dá nenhuma atenção ao significado, aos usos e funções da linguagem, ao contexto onde é produzida (BRAGGIO, 1992, p. 9, grifos da autora).

Assim, tem-se uma concepção de linguagem como objeto de conhecimento separado do sujeito. Ela é o foco de análise, e o sujeito se reduz a um receptor, que deve assimilar tudo sem nenhuma crítica. Ao que parece, os significados são construídos, *a priori*, pelo emissor, aquele que controla o processo e os sentidos, e ao receptor caberá apenas apreendê-lo. Essa visão retrata os fundamentos de um modelo tradicional de educação que se baseia no papel dominante do professor como transmissor de conhecimentos e informações, acreditando-se que a aprendizagem se dá com a memorização de modelos dados, não dependendo diretamente das condições de ensino. Significa também que a reflexão sobre língua é deixada em segundo plano, visto que as unidades menores (sílabas) são consideradas neutras em relação aos aspectos discursivos, sociais e históricos.

No entanto, compreendemos que o aprendizado da língua destacado de sua condição de uso efetivo não faz nenhum sentido para aquele que está se iniciando na apropriação do sistema de escrita. Assim, Gontijo (2002, p. 138) afirma que “[...] a alfabetização precisa ser um processo que não se restrinja à aquisição de habilidades mecânicas e que supere a reprodução de formas concretas de atividades práticas”. Nessa direção, apoiada nos pressupostos bakhtinianos, consideramos que tal processo se dá pela inserção ativa e crítica da criança na realidade. Na vida real, as pessoas não dizem sílabas e palavras isoladas, mas produzem unidades discursivas sempre contextualizadas, inseridas num contexto amplo de interação verbal.

Segundo Cagliari (2008), a relação entre as letras e os sons é sempre muito complicada pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras. O autor considera que, para se apropriar do sistema de escrita, a criança precisa compreender que os fonemas são unidades de sons que não têm expressão acústica estável e que, portanto, não correspondem a segmentos sonoros da fala. Além disso, precisam entender que os fonemas são representados por grafemas (letras ou grupo de letra) na escrita. A complexidade decorre do fato de que, no sistema alfabético, nem sempre a relação entre um fonema e um grafema equivale a uma correspondência termo a termo. Na verdade, na língua portuguesa, temos pouquíssimos casos em que há apenas uma correspondência entre um fonema e um grafema.

Diante disso, é fundamental que as crianças aprendam as regras de correspondência entre fonemas e grafemas, que são variadas, ocorrendo algumas relações mais simples e regulares e outras mais complexas. Portanto, o professor alfabetizador precisa, entre outros saberes, ter um bom conhecimento do sistema ortográfico alfabético para poder melhor sistematizar o ensino e para entender as dificuldades ortográficas de seus alunos e para auxiliá-los a superá-las. Nesse sentido, os estudos linguísticos, particularmente da fonética e fonologia, são fundamentais para que possamos entender os conhecimentos referentes às relações sons e letras e letras e sons.

Considerando a complexidade do sistema e a existência de padrões básicos de correspondência entre letra e som, alguns estudiosos, como Faraco (2005), Lemler (2007), Cagliari (2008) e Gontijo e Schwartz (2009), recomendam que seja levada em conta a articulação de dois critérios: “[...] o grau de regularidade do fenômeno (primeiro os mais regulares e produtivos; depois os irregulares) e sua frequência (primeiro os mais frequentes; depois os mais raros)” (FARACO, 2005, p. 53). Apresentamos, no APÊNDICE H, a sistematização das regularidades e irregularidades ortográficas que tomamos por base em nosso estudo.

Nessa perspectiva, é recomendável iniciar o processo de ensino-aprendizagem a partir das relações mais regulares, ou seja, pelas letras que, independentemente de sua posição na palavra, não mudam de som - possuem correspondência biunívoca;

depois as letras que representam diferentes sons segundo à sua posição; posteriormente sons que representam diferentes letras de acordo com a posição. O ensino dessa relação permite, por exemplo, que o aluno entenda que, ao escrever o som [k], pode usar a letra “C” ou o dígrafo “QU” (quê-u) e, por último, letras que representam sons idênticos em contextos idênticos. De acordo com Lemle (2007, p. 23), é um tipo de relação difícil, pois “[...] duas letras estão aptas a representar o mesmo som, no mesmo lugar, e não em lugares diferentes” (ex.: posseiro, roceiro, ascenta). É preciso considerar ainda que o ensino das relações entre sons e letras é apenas parte do processo mais amplo do domínio da linguagem escrita e deve ser trabalhado integralmente à leitura e à produção de texto.

Tomando por base essas discussões, apresentaremos alguns exercícios dos cadernos que trabalham as regularidades e irregularidades do sistema de escrita da língua portuguesa.

4.2.2 Domínio das regularidades e irregularidades ortográficas

As regularidades ortográficas de que tratamos aqui dizem respeito aos grafemas cujo valor não depende do contexto, tais como: P, B, F, V, T, D, e também daqueles grafemas cujo valor é dependente do contexto. Dito de outro modo, as regularidades ortográficas se caracterizam pelo fato de ser possível determinar o princípio gerativo que justifica a grafia utilizada para se escrever determinada palavra.

Fazem parte dessa categoria as letras que possuem relação biunívoca, consideradas mais estáveis para o aluno aprender. Nesse tipo de relação, “[...] as letras são lidas de uma única maneira e os sons são escritos com apenas uma letra” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 59). O exemplo a seguir demonstra uma das atividades mais recorrentes nos cadernos em que se trabalha esse tipo de relação oral e escrita.

A atividade foi xerocopiada de algum livro didático ou coleção pedagógica e colado no caderno. Na margem superior, à direita, aparece a família silábica em estudo.

No primeiro exercício, a criança deveria apenas completar lacunas com as consoantes “F” ou “V”, fazendo uma associação com a imagem que acompanhava cada palavra.

Fotografia 18 – Trabalho com as relações biunívocas

Complete as palavras abaixo com a letra F:

café, tele_fone, bi_cê, Foca

Complete as palavras com as letras E ou V:

F_ela, _ela, café, a_ve

Ordene as sílabas e escreva as palavras:

ve la fi, fa la ve, fi a la do ve, vo fa

VELA, FAVOLA, AFIVELADO, FAVA

Observe os numerais e as sílabas e complete as frases:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
NA	FE	FA	BI	A	DA	BI	BIO	FO	LA	CA	NO	LE	TE	NE	FA

a) A EADA cuida de SABIA

b) O DTFF é de FABIANA

c) A FOLA fala no TELEFONE

Circule os nomes das figuras e copie:

fica foca foca foi FOLA

fica café foca foca FOLA

Fonte: Caderno P 8/2007 - região de Areinha.

Logo a seguir, é solicitado que ordene as sílabas que aparecem nos retângulos e escreva as palavras, todas compostas por CV. Na sequência, a criança teria que observar os numerais e as sílabas para completar com palavras, três frases. Por fim, é solicitado que a criança circule a palavra que corresponde ao desenho, para depois escrevê-la. A proposta baseia-se na ideia de que a tarefa de analisar palavras deve proporcionar à criança um trabalho cognitivo que a leve a comparar, identificar e classificar as unidades sonoras e gráficas que constituem as palavras e compreender as regras de funcionamento do sistema de escrita, aplicando-as em suas práticas de escrita. Assim, fica evidente que o foco do ensino é levar a criança a relacionar as unidades sonoras com as unidades gráficas, tomando por unidade de ensino as sílabas que se unem para formar palavras e frases.

É possível perceber que as atividades presentes nos cadernos são controladas, mecanizadas, repetitivas e artificiais. Prevalencem os comandos: complete as lacunas, ordene sílabas e forme as palavras/frases, observe e circule, ponha os nomes dos desenhos etc. Segundo Braggio (1992), essa abordagem se fundamenta em princípios behavioristas por entender a aprendizagem como um comportamento observável, adquirido de forma mecânica e automática por meio de estímulos e

respostas. Nesse sentido, a aprendizagem da relação grafema -fonema deve ocorrer pela demonstração, imitação, contraste e comparação das estruturas menores da língua. Dessa forma, “[...] a linguagem escrita é vista, pois, como um processo repetitivo, mecânico, onde a técnica de escrever prevalece sobre a compreensão, o significado” (BRAGGIO, 1992, p. 15).

A atividade anterior evidencia, também, que o estudo das relações biunívocas vem sendo efetivado por meio de atividades que enfatizam a diferença entre valor surdo e sonoro, como no par de consoantes surdas (F – V) do exemplo anterior. Para Cagliari (2007, p 62), uma das preocupações dos professores “[...] é o fato de algumas crianças não distinguirem sons surdos e sonoros como, por exemplo, [p] e [b], [f] e [v] etc. e, em consequência, confundem também a sua escrita”. O autor afirma ainda que, quando essas letras são ditas em voz alta, são mais fáceis de entender, no entanto, no ato da escrita, na sala de aula, geralmente, eles não podem pronunciá-las em voz alta e, com frequência, utilizam as consoantes surdas. Cagliari (2007, p. 62-63) afirma que, se a criança não consegue conhecer a escrita de palavras e tem que escrevê-la,

[...] 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 de produção de sons surdos e sonoros. Por sua própria natureza, um som sussurrado é mais semelhante a um som surdo do que a um som sonoro, tanto é assim que muitos linguistas não usam tal distinção e chamam todas as realizações surdas ou sussurradas simplesmente surdas.

No trato das relações biunívocas, é fundamental que “[...] as crianças possam pronunciar em voz alta os sons que pretendem escrever para que realizem a distinção entre as consoantes surdas e as sonoras” (GONTIJO, SCHWARTZ, 2009 p. 55). Foi possível observar, ainda, que outros conhecimentos, como a categorização gráfica e funcional são contemplados nessa atividade. Levando em conta que, no início do processo de alfabetização, as crianças encontram dificuldade na grafia de algumas letras, como “P” e “B”, cuja única diferença se encontra na posição da haste, é necessário levar os alunos a perceberem que essas pequenas mudanças de posição alteram seu som e, conseqüentemente, seu valor funcional dentro da palavra.

Sabemos que, em virtude da posição que ocupam na estrutura da sílaba, algumas consoantes apresentam propensão a sofrer variações fonológicas. Como consequência, sua representação na escrita também pode mostrar-se como uma dificuldade no processo de apropriação da linguagem escrita, visto que, devido à variação de som, podem provocar dúvidas nas crianças em relação à sua grafia. Assim, as letras que representam diferentes sons, segundo a posição, caracterizam-se pelo fato de uma mesma letra poder representar fonemas distintos conforme a posição que ocupa na palavra. É o que ocorre com o no exemplo a seguir da letra “S”.

Fotografia 19 – Atividade trabalhando os sons da letra “S”



Fonte: Caderno A 12/2007 - região do grande Centro.

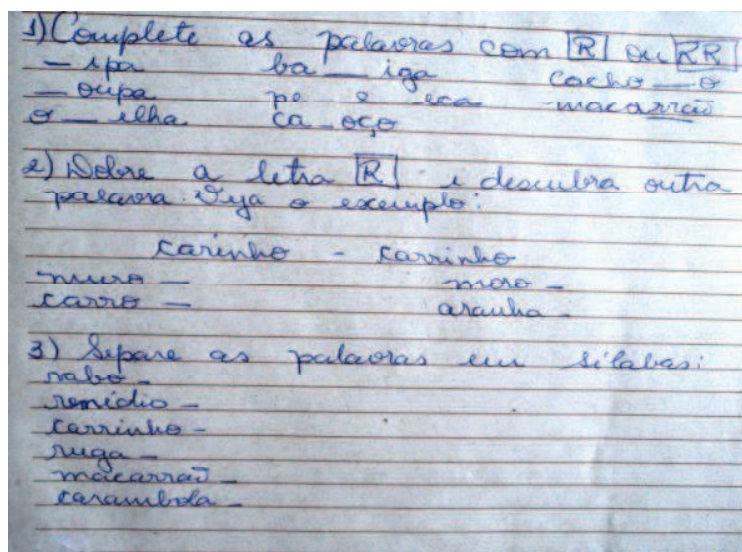
A atividade caça-palavras trabalha palavras em que o som da letra “S” não sofre variação. O exercício seguinte envolve a cópia e a leitura de dez palavras compostas com a letra “S” no início e no meio do vocábulo. Essa tarefa engloba o estudo da letra “S” e seus diferentes sons em função de sua posição. Trata-se, portanto, de uma atividade que trabalha a relação sons e letras e letras e sons a partir da exploração da representação da pauta sonora de uma letra em relação à posição que ela ocupa. Nesse conjunto, foi possível identificar as palavras SALA,

SELO, SILO, SUCO, que podem representar o fonema [s] quando está em posição inicial da palavra ou dentro de palavras, após uma consoante, como nas palavras CANSA, URSO, FARSA, e pode também representar o fonema [z], quando está em posição intervocálica. É o caso das palavras: CASA, PRESENTE E USADO, que são grafadas com a letra “S”, mas representando o som da letra [z], função que a letra “S” só pode cumprir em posição intervocálica. É necessário notar ainda que essa atividade não esgota todas as possibilidades de pronúncias da letra “S”, mas auxilia a organizar o processo de ensino-aprendizagem de forma gradual e sistemática, pois “[...] não são relações simples de serem aprendidas e ensinadas” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 60).

Na ilustração a seguir, apresentamos um exemplo de outra atividade que foca a relação em que um som representa diferentes letras segundo a posição na palavra.

O plano de aula ao lado consiste em solicitar que as crianças completem oito palavras com a letra “R” ou “RR” e depois reescrevam quatro palavras utilizando dois “RR”. Por fim, é solicitado que separem, em sílabas um grupo de seis palavras, todas compostas com a letra “R”.

Fotografia 20 – atividades com “R” e “RR”



Fonte: Caderno P 15/2004 - região Marcílio de Noronha.

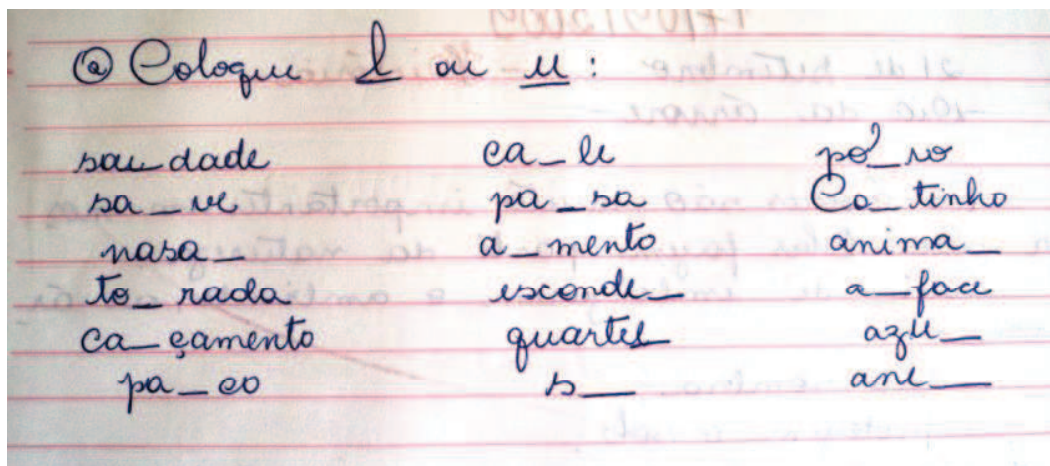
Os exercícios apresentados nas Fotografias 19 e 20 trabalham a percepção da relação fonema-grafema em um conjunto de palavras que explora enfaticamente a representação gráfica de alguns fonemas. Pelos encaminhamentos dados às atividades, é possível observar que o ensino, se dá eminentemente por intermédio da identificação, memorização e treino da correspondência oral/escrito, sem levar

em consideração a necessidade de compreensão , por parte da criança, das regras dessas correspondências.

Segundo Grossi (1990c), a exploração sistemática dessas relações em exercícios que enfatizam a ortografia leva o aluno a confrontar-se com sílabas e ou com palavras ricas dessas dificuldades, até que consiga escrever adequadamente. Contrapomo-nos a esse entendimento por compreendermos que o exercício pelo exercício não ensina a criança a ler nem a escrever, visto que a atividade sem reflexão não basta para que ela compreenda essas ocorrências. Além disso, as crianças não se apropriarão das relações fonemas-grafemas pela repetição e nem de forma espontânea, e sim pela mediação qualificada dos professores que devem organizar atividades que possibilitem uma reflexão e compreensão de regras em enunciados produzidos na interação verbal.

Identificamos no *corpus* exercícios que visavam também à aprendizagem das irregularidades ortográficas, cuja escrita não se orienta por regras ortográficas que as expliquem. Fazem parte dessa categoria os fonemas que, mesmo quando em contextos idênticos, podem ser representados por diferentes grafemas, ou um mesmo grafema, também em contextos idênticos , pode corresponder a diferentes fonemas. O recorte da atividade que trazemos a seguir é representativo do padrão de exercícios localizados nos cadernos referentes às irregularidades ortográficas e nos permite a visualização de um mesmo som que pode ser representado , no mínimo, por duas letras. Por meio da apresentação de várias palavras , a professora propõe que os alunos completem as palavras utilizando as letras “L” ou “U”.

Fotografia 21 - Atividade trabalhando a letra “L” e “U”



Fonte: Caderno P 16/2009 – região de Vila Bethânia

O exercício apresenta 18 palavras, para que as crianças completem os traços com uma letra ou outra. Como podemos visualizar, as letras “L” e “U”, quando trabalhadas em contextos específicos, não costumam apresentar dificuldade para os alunos, pois possuem um som básico [lê] e [u]. No entanto, partindo da fala para a escrita, encontramos uma dificuldade para as crianças pelo valor fonético de “U” que a letra “L” tem e, como no mesmo contexto da letra “L” pode ocorrer a letra “U”, também com o som [u], torna-se um problema para quem está iniciando o processo de alfabetização saber que letra usar, como nas palavras PALCO e SAUDADE, por exemplo.

Esses casos são mais complexos pela impossibilidade de se formular uma regra geral, já que não há como buscar apoio nem na posição nem no contexto. De acordo com Lemle (2007, p. 23), “[...] duas letras estão aptas a representar o mesmo som, no mesmo lugar, e não em lugares diferentes”. A autora considera que

[...] Esse caso é o mais difícil para a aprendizagem da língua escrita. Aqui, não há qualquer princípio fônico que possa guiar quem escreve na opção entre as letras concorrentes. Nesses casos, a única maneira de descobrir a letra que representa dado som numa palavra na língua escrita é recorrer ao dicionário.

Diante da complexidade que envolve o conhecimento das letras que representam sons idênticos em contextos idênticos, Cagliariari (2008) afirma que as crianças irão encontrar dificuldades na grafia de algumas palavras causadas pela falta de

informação a respeito de alguns aspectos da linguagem oral e escrita e recomenda que as explicações devem acontecer na medida em que forem necessárias e importantes, dosadas às necessidades e interesse da turma.

As diferentes atividades que trouxemos sobre o ensino das relações sons e letras sinalizam que um ponto comum nas práticas é o fato de serem trabalhados em exercícios estanques, tomando listas de palavras como base para a sistematização das várias relações, em exercícios de cópia de palavras ou separação silábica nos quais é priorizado o trabalho com a ortografia. Essa abordagem, dada a correspondência grafema-fonema, reforça as ideias contidas na Psicogênese da língua escrita que, ao dar ênfase a unidades escritas (letras, sílabas e palavras), tal como nos exercícios presentes nos cadernos, visam a oportunizar que as crianças avancem de etapa atingindo o “grande período da evolução” (hipótese alfabética) – da fonetização da escrita. Ferreiro (2001) argumenta que a aquisição das relações grafemas-fonemas envolve inter-relações de componentes lógicos, perceptivos e motores. Para ela,

[...] A tão famosa correspondência fonema-grafema deixa de ser simples quando se passa a analisar a complexidade do sistema alfabético. Não é surpreendente, portanto que sua aprendizagem suponha um **grande esforço por parte das crianças**, além de um grande período de tempo e muitas dificuldades (FERREIRO, 2001, p. 55, grifo nosso).

No entanto, compreendemos que não é a criança que precisa fazer o esforço de compreender a correspondência fonema-grafema, por meio de processos internos de assimilação e sim a organização do ensino de forma intencional e explícita dessas relações. Nessa citação, podemos observar o caráter incidental dado ao processo de ensino-aprendizagem das relações sons e letras e letras e sons. Para Ferreiro (2001), a simples vivência de práticas com a linguagem escrita levaria o aprendiz a compreender o sistema alfabético e a dominar suas convenções, tornando-se desnecessário garantir o ensino sistemático das correspondências letra-som, pois são consequências da evolução conceitual da criança em processo de aprendizagem.

Contudo, numa perspectiva dialógica de linguagem, pressuposto desta pesquisa, que concebe a língua como “[...] um processo de *evolução ininterrupto*, que se

realiza através da *interação verbal social dos locutores*” (BAKHTIN, 2004, p. 123 grifos do autor), compreende-se que o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita deve articular dois planos da linguagem: sonoro e semântico, pois estes são os seus constituintes essenciais (GONTIJO, 2003). Vê-se, assim, mais uma vez, a importância de trabalhar essas relações integradamente ao trabalho de produção de texto e leitura, de forma a promover a reflexão sobre a língua que as crianças utilizam em seu cotidiano. Trata-se de uma tarefa difícil, por causa da complexidade das convenções das quais as crianças precisam se apropriar para utilizar na escrita. Assim, não se pode esperar que elas descubram sozinhas essas relações. O trabalho atento, explícito e sistemático do professor é fundamental na orientação do aprendiz e pode tornar efetivo o domínio das regularidades e irregularidades ortográficas.

4.3 DOMÍNIO DAS CONVENÇÕES GRÁFICAS

Um conhecimento importante a ser ensinado na fase inicial do processo de alfabetização se refere às convenções gráficas que regem nossa escrita. São eles: a compreensão da orientação da escrita, a função da segmentação espaços em branco entre as palavras e a pontuação. Nessa direção, os recortes de atividades que trazemos relacionados com o domínio das convenções gráficas representam um dos trabalhos sistemáticos que aparecem em todo *corpus* documental. Entretanto, cabe-nos pontuar que alguns exemplos que usamos apresentam apenas indícios da sistematização desses conhecimentos.

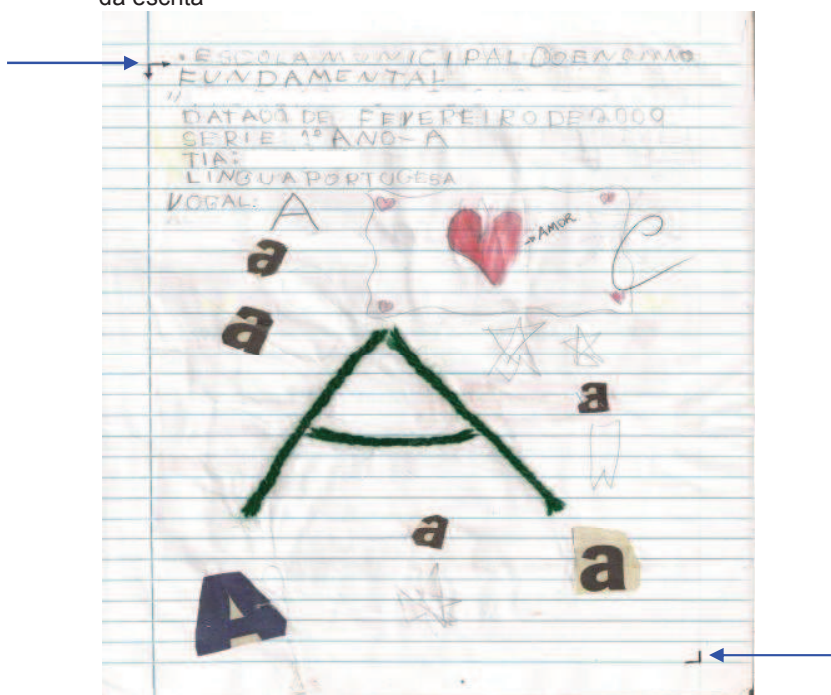
4.3.1 Direção convencional da escrita

No processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, a direção convencional da escrita é um conhecimento que precisa ser ensinado, pois os alunos nem sempre compreendem que essas convenções necessitam ser seguidas e que obedecem a certos princípios de organização. De acordo com Gontijo e Schwartz (2009), é importante que as crianças aprendam que a direção da escrita segue padrões partilhados por usuários de um determinado sistema, possibilitando o seu entendimento por todos. As autoras assinalam que, para aqueles que já leem e escrevem,

[...] os princípios que regem a direção da escrita não trazem dificuldades, mas, para os aprendizes da leitura e da escrita não é assim e, por isso mesmo, eles devem ser ensinados. As crianças precisam compreender que, convencionalmente, escrevemos da esquerda para a direita e de cima para baixo (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 37).

Encontramos nos cadernos indicações de que as convenções gráficas, como a direção e o alinhamento da escrita foram sistematizadas nas classes de alfabetização do município de Viana (ES), no decorrer de 2000 a 2009. A atividade abaixo foi desenvolvida no mês de fevereiro, não estando legível o dia de sua realização, no entanto confirma que a sistematização desse conhecimento foi realizada logo no início do ano letivo.

Fotografia 22 – Atividade de ensino da direção e alinhamento convencional da escrita



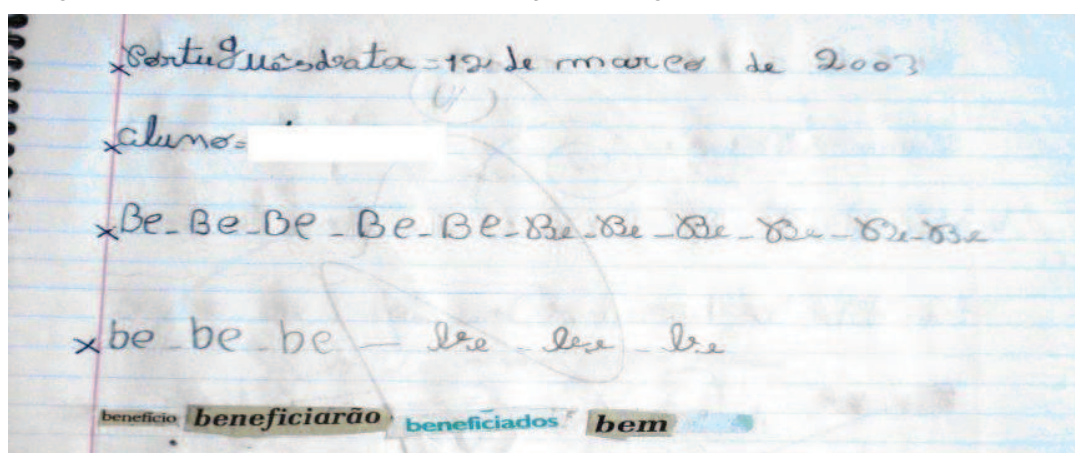
Fonte: caderno A1/2009 – região do grande Centro

Embora o objetivo da atividade fosse o ensino da categorização gráfica da letra “A”, é possível observar algumas marcações na folha do caderno, antes que o aluno escrevesse o cabeçalho (nome da escola, data, série e nome da professora). Na margem superior esquerda, aparecem duas setas: indicativas do local onde a criança deveria iniciar a escrita e a direção que deveria seguir – da esquerda para

direita, de cima para baixo. Ainda na parte superior da folha, é visível um “pontinho” feito a lápis. Isso nos indicia que essa marcação pode estar sendo utilizada para a demarcação do início da realização da tarefa escolar. Na parte inferior da folha de caderno, no lado direito, também é possível observar uma marcação que sugere uma demarcação da margem e do espaço a ser usado na escrita. Constatamos, ainda, nesse caderno, que a marcação da margem superior esquerda com um “pontinho” foi utilizada pela aluna, por dez páginas consecutivas, muito provavelmente até conseguir seguir a margem esquerda com autonomia.

As estratégias de ensino utilizadas para trabalhar esse conhecimento aparecem registradas de forma semelhante nos cadernos analisados, sempre partindo de alguma marcação, conforme é mostrado na imagem abaixo:

Fotografia 23 - Atividade realizada com demarcação da margem



Fonte: caderno A 22/2003 – região do grande Centro

Também nessa atividade, verificamos que a ênfase do ensino recai na sistematização da escrita da sílaba “B”. Na sequência da atividade aparecem palavras com a letra em estudo, que foram recortadas e coladas no caderno. Entretanto, podemos observar que, no lado esquerdo do caderno, é utilizada a letra “X”, como forma de demarcação da margem que deveria ser respeitada pelas crianças para escrever. Essa marcação nos leva a inferir que o “X” é a referência do lugar em que se deve iniciar a escrita. Nos cadernos em que localizamos esse conhecimento sendo sistematizado, constatamos que seu ensino não acontece de forma estanque, mas sempre vinculado a atividades diversas que envolviam a leitura

e a escrita, ou seja, no contexto e na diversidade dos conteúdos, e utilizado com clareza do seu objetivo.

Desse modo, percebemos que esse conhecimento vai sendo apropriado aos poucos pelos alunos que utilizam marcações próprias para fazer margens, delimitar espaço, dividir as atividades nas páginas do caderno e organizar seus escritos. Assim, podemos considerar que marcar os limites e demarcar as referências onde se deve escrever é algo legítimo no início do processo de alfabetização.

No entanto, usar com autonomia os objetos e suportes textuais presentes na cultura escolar não é suficiente, pois, constantemente, em nossa sociedade nos deparamos com materiais escritos que transgridem essa convenção. Segundo Gontijo e Schwartz (2009, p. 37), esse conhecimento precisa ser ampliado para que a criança possa analisar outras disposições de escrita presentes em “[...] trabalhos artísticos, em tabelas e em outros gêneros”. A exploração dos gêneros textuais que subvertem o alinhamento e/ou a direção mais frequentes da escrita deve ser feita tomando como ponto de referência a orientação convencional. Por isso, a organização do trabalho pedagógico voltado para a sistematização desse conhecimento deve possibilitar que a criança tenha contato com gêneros e suportes textuais convencionais, tanto quanto com suportes textuais ocasionais ou eventuais, que apresentam uma variedade ilimitada de realizações na relação com textos escritos.

4.3.2 Segmentação dos espaços em branco

Um outro aspecto importante que tem sido ensinado às crianças é a função que os espaços em branco exercem na compreensão do sistema de escrita da língua portuguesa. Quando dominamos a leitura e a escrita, esse conhecimento parece muito simples de ser reconhecido e empregado nas produções escritas. No entanto, a separação por espaços em branco entre as unidades que denominamos palavras pode não ter sido percebida pelas crianças e geralmente representa uma dificuldade no processo de representação escrita. Desse modo, os espaços em branco entre as palavras representam uma convenção social que precisa ser aprendida no início do processo de alfabetização. Além disso, o trabalho desse conhecimento deve proporcionar aos alunos a compreensão de que, “[...] na fala, não existem, como na

escrita, separações regulares entre as palavras, exceto em situações marcadas pela entonação do falante” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 43).

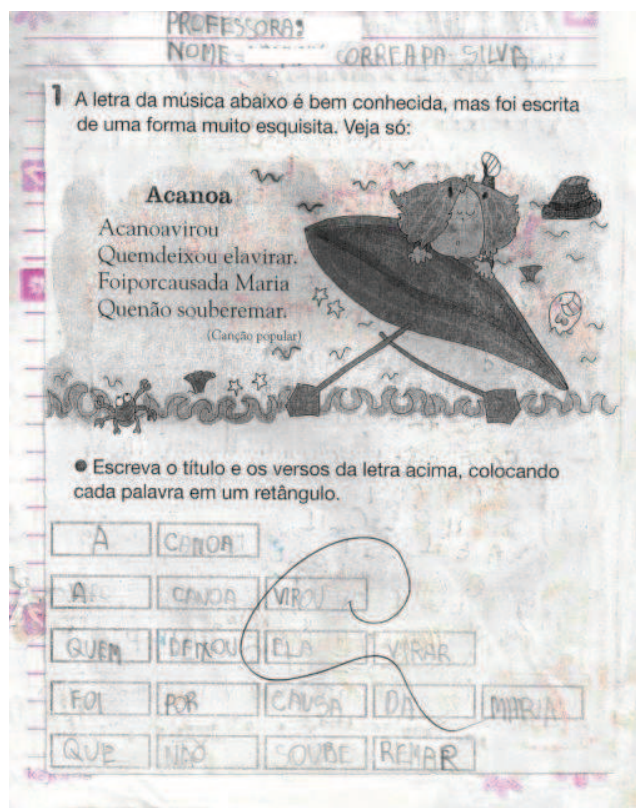
Esse tipo de conhecimento vem sendo trabalhado em atividades como a que segue.

O exercício aparece xerocopiado no caderno e parte de uma cantiga de roda muito popular que foi escrita sem a separação entre as palavras.

Como estratégia de ensino é solicitado que a criança escreva os versos da canção, colocando cada palavra em um retângulo.

Consideramos importante que as crianças compreendam que a organização do sistema de escrita está relacionado com o fato de que a linearidade da escrita tem características diferentes da linearidade da fala.

Fotografia 24 – Atividade com o nome próprio

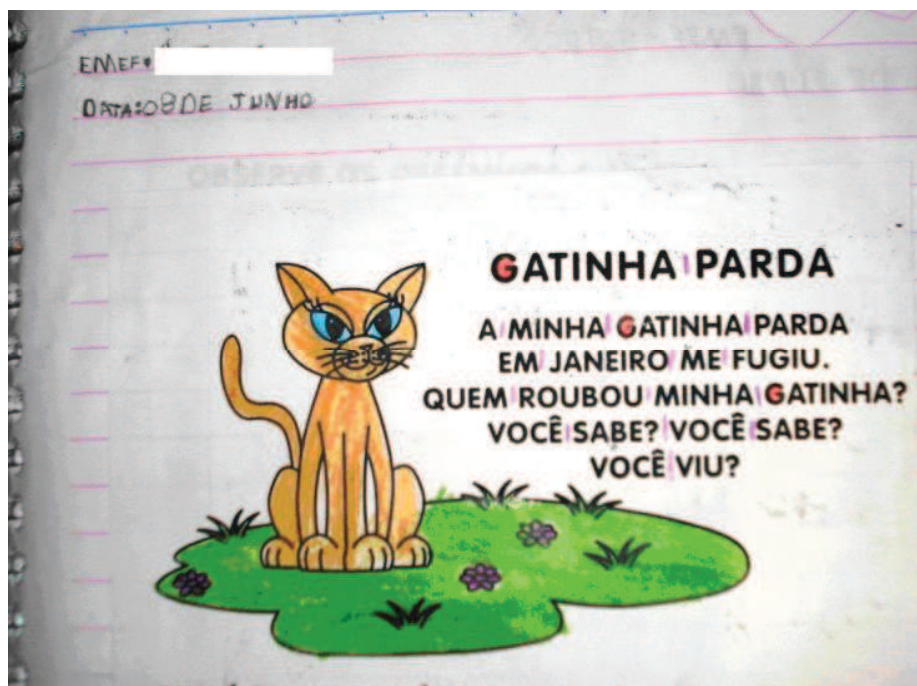


Fonte: Caderno A 20/2004 - região de Vila Bethânia

Decorre disso a importância, no início da alfabetização, que as crianças sejam ensinadas que essa linearidade acontece de maneira diferente na fala e na escrita.

Localizamos, em outros cadernos, estratégias semelhantes que permitiram que as crianças se orientassem quanto aos espaços a serem respeitados entre as palavras, frases e textos.

Fotografia 25 – Trabalho com a segmentação dos espaços em branco



Fonte: caderno A 4/ 2009 - região de Areinha

O que nos parece interessante destacar, a partir desse registro, é justamente o fato de a professora, na medida em que desenvolve o trabalho com os textos, explorar a função dos espaços em branco na escrita, criando oportunidade para os alunos observarem a relação existente entre o texto que produzimos oralmente e os recursos e convenções que precisamos utilizar na produção de um texto escrito. Podemos inferir que os traços feitos com lápis de cor entre as palavras ajudam aos alunos a perceberem a delimitação das palavras e seu significado dentro do texto, contribuindo para a produção de sentidos na medida em que possam refletir sobre esse princípio convencional do sistema de escrita da língua portuguesa.

Entendemos que os marcadores indicam que o texto foi utilizado pela professora para trabalhar com as crianças segmentação da fala e da escrita. Esse tipo de atividade possibilita mostrar para as crianças que “[...] tanto a fala como a escrita são produzidas em uma sequência linear, porém essa linearidade ocorre de forma diferente na fala e na escrita” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 45). Desse modo, elas podem aprender que, na escrita, as pausas sonoras são realizadas por um sinal de pontuação ou por um espaço em branco.

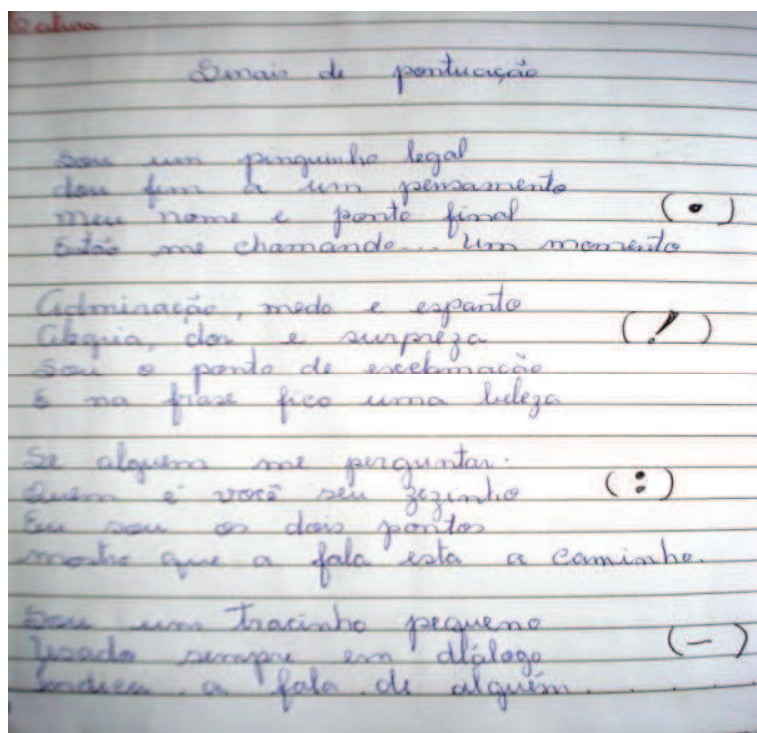
Cagliari (1998) assinala que as pausas da fala nem sempre têm correspondência fixa com as pausas da escrita. Isso mostra que “[...] a fala e a escrita têm muitas diferenças e que não há uma correspondência direta entre o que se escreve e o que a escrita representa da fala” (CAGLIARI, 1998, p. 127). Assim, na fase inicial da alfabetização, as crianças precisam compreender que, na produção escrita, precisamos utilizar recursos que servem para dar legibilidade e sentido ao que produzimos. A delimitação das unidades lexicais (palavras) por espaços em branco é uma convenção que regula nosso sistema de escrita e um conhecimento indispensável para que o aluno possa apropriar-se da leitura e da escrita.

4.3.3 Os sinais de pontuação

Na linguagem escrita, além dos espaços em branco entre as palavras, utilizamos ainda uma gama de recursos específicos da escrita para resgatar sutilezas e nuances típicas da oralidade, dentre eles, os sinais de pontuação, que carregam consigo informações de cunho prosódico, que devem ser compreendidas durante a leitura.

Na alfabetização, as crianças precisam entender que esses sinais ajudam na construção de sentido do texto; o uso inadequado ou a falta de pontuação comprometem sua compreensão e podem alterar o teor do texto lido. Diante disso, podemos afirmar que, para o texto escrito, os sinais de pontuação têm importância semântico-sintático-discursiva. No conjunto dos cadernos, aparece que esse conhecimento tem sido trabalhado de forma intencional nas classes de alfabetização. A seguir, trazemos uma proposta de ensino presente nos cadernos.

Fotografia 26 – Leitura sobre os sinais de pontuação.



Fonte: Caderno P 10/2006 – região Marcílio de Noronha.

A imagem nos ajuda a perceber que a professora apresentou a leitura de um texto que foi produzido para um fim didático explícito – o ensino dos sinais de pontuação. Como estratégia de ensino, ela toma o texto poético em forma de versos para explicar às crianças em que situações são empregados o ponto final, o sinal de exclamação, os dois pontos, o travessão e o sinal de interrogação. No lado direito da página, aparecem, entre parênteses, os símbolos que representam cada sinal acompanhado de sua descrição, ou seja, a atividade centra seu objetivo na apresentação das regras para sua utilização.

A melhor maneira de se chegar à compreensão dos sinais de pontuação é pela leitura. No entanto, a atividade de leitura desse texto cumpre a exploração de regras básicas de pontuação, utilizando o texto como pretexto para o ensino de regras. Compreendemos que os textos trabalhados em sala de aula devem possibilitar que os educandos compreendam as funções desse recurso para a produção de sentidos, fazendo-os perceber que cada escolha serve para uma determinada função, causando efeitos distintos em cada caso. Dessa forma, esse conhecimento

vai se constituindo na medida em que os sujeitos, locutores e interlocutores, fazem uso desses recursos linguísticos em processos de interlocução real, de modo a compreender sua importância para o texto.

Diante disso, podemos afirmar que a leitura proposta pela professora não contribui para que as crianças se apropriem desse conhecimento, visto que é apresentada de forma isolada do contexto em que pode ser empregada e redonda “[...] em formalismo e em uma abstração exagerada” (BAKHTIN, 2003, p. 265), por não permitir que os alunos analisem sua função nas práticas discursivas cotidianas. Bakhtin (2003) assinala que não aprendemos a língua por meio de regras abstratas, como um sistema passível de descrição, mas na estrutura concreta da enunciação.

Nesse mesmo plano de aula, objetivando verificar a aprendizagem dos alunos, segue uma atividade que se configura da seguinte forma: no primeiro exercício, o aluno deve responder onde é usado o ponto final, o ponto de exclamação e o de interrogação; no segundo, as crianças devem apenas ligar o nome ao sinal de pontuação que aparece no lado direito da página, como é possível observar no exemplo.

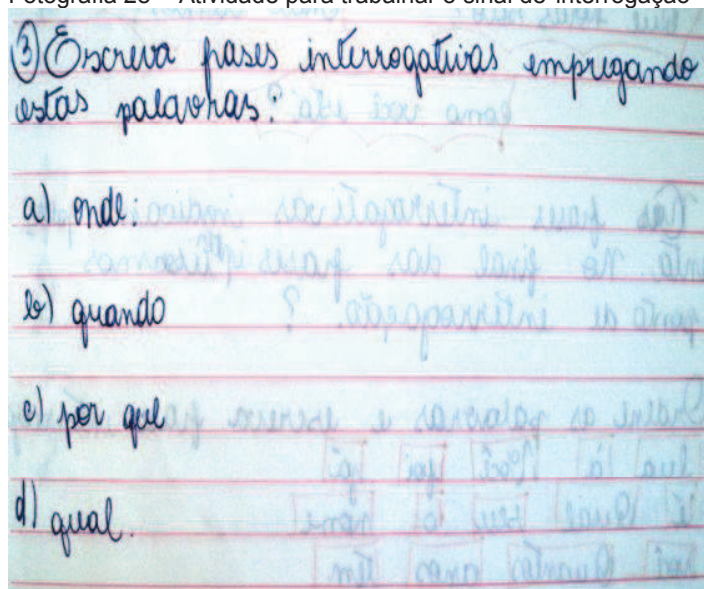
Fotografia 27 – Atividades de fixação dos sinais de pontuação



Fonte: caderno P 10/ 2006 - região do Marcílio de Noronha.

Conforme mostrado, é possível verificar uma preocupação com a aplicação de regras rigorosas que tentam direcionar e sistematizar o uso dessas marcas na escrita. Entretanto, Cagliari (2007) sinaliza que o emprego dos sinais de pontuação é bastante variável, podendo mudar segundo o contexto de produção, ou seja, uma palavra como “um”, por exemplo, pode vir acompanhada do sinal de interrogação, exclamação, reticências, dentre outros, dependendo da comunicação discursiva da qual faz parte. Entretanto, no município de Viana, em alguns exercícios, notamos que tem sido priorizada a técnica de utilização em detrimento da discursividade, como ilustrado na Fotografia 28.

Fotografia 28 – Atividade para trabalhar o sinal de interrogação



Fonte: Caderno P 9/2007 – região do Marcílio de Noronha.

No plano de aula que aparece à esquerda, é possível constatar que o foco do trabalho realizado recai na noção de frases interrogativas e consequentemente na pontuação característica desse tipo de frase.

A atividade em questão mostra que, visando a possibilitar que as crianças

exercitem os conhecimento adquiridos, o encaminhamento dado é que formem frases interrogativas com as palavras: *onde*, *quando*, *por que* e *qual*. Isso demanda que as crianças organizem *a priori* o seu conteúdo do dizer, criando um interlocutor imaginário sem que tenham necessidade específica para fazer uma pergunta, a não ser cumprir uma atividade escolar.

Entendemos que o conhecimento das regras de uso do sinal de pontuação exerce influência significativa na prática de ensino, cujo uso prescreve regras fixas associadas à sintaxe. É claro que a gramática tem uma função “[...] sociocognitiva relevante, desde que entendida como uma ferramenta que permite uma melhor

atuação comunicativa” (MARCUSCHI, 2008, p. 57). No entanto, o uso dos sinais de pontuação, na escrita e, conseqüentemente, a sua percepção não devem ser reduzidos a fatores puramente de ordem gramatical. Devem-se constituir em um processo dialógico a partir da interação entre os sujeitos, de forma a possibilitar a ampliação de sua capacidade de uso da linguagem em diversas situações de interação, por meio de aprofundamento dos recursos linguísticos que já conhecem e utilizam no dia a dia.

No uso, e por extensão, na percepção desses sinais, outros fatores estão atuando conjuntamente, como fatores de ordem semântica, morfosintática e prosódica. Por isso é importante que a escola, pela mediação do professor, proporcione aos alunos a reflexão sobre os efeitos que os sinais de pontuação operam na construção de sentido do texto.

Assim, delineadas as várias características das práticas acerca dos conhecimentos sobre o sistema de escrita, percebemos que o trabalho desenvolvido nas classes de alfabetização do município de Viana, ao longo do período coberto pela pesquisa, contempla alguns conhecimentos importantes para a apropriação do sistema de escrita. Entretanto, sua abordagem supõe uma progressão fixa e previamente definida em etapas em exercícios. As letras do alfabeto foram trabalhadas como entidades individuais, geralmente apresentado primeiro as vogais e depois algumas consoantes que eram combinadas em sílabas simples, para formar palavras. Observamos que a sílaba e a palavra eram vistas como unidades básicas para o ensino da língua, sendo enfaticamente utilizadas para a sistematização de convenções gráficas e das relações entre grafemas e fonemas.

Constatamos também que o processo de ensino-aprendizagem foi marcado majoritariamente por atividades de comparação de palavras quanto ao número de sílabas e/ou de letras; análise de correspondência grafofônicas por intermédio de composição e decomposição de palavras; familiarização com letras de diferentes tipos, escrita de palavras ou frases a partir de determinadas letras e/ou sílabas, cuja ênfase recaiu nos aspectos fonográficos em detrimento dos discursivos.

Finalizamos este capítulo para, no Capítulo 5, abordar práticas de leitura e escrita presentes nos cadernos. Como veremos, as discussões até aqui empreendidas serão importantes para as análises que faremos, tendo em vista verificar as implicações da abordagem etapista para o ensino da leitura e da escrita.

5 TRABALHO COM A LEITURA E COM A PRODUÇÃO TEXTUAL

Neste capítulo, faremos uma reflexão acerca do modo como se configuraram, nos cadernos escolares, algumas atividades sobre práticas de leitura e de produção textual nas turmas de alfabetização no município de Viana (ES).

Inicialmente, apresentaremos o trabalho realizado com a leitura. Ressaltamos que, embora a leitura tenha sido o segundo eixo mais localizado no *corpus* analisado, em nossas reflexões, trazemos apenas recortes de atividades que revelam, em seus enunciados, o trabalho intencional com a leitura ou exercícios que deixaram marcas que possibilitam identificar sua sistematização. É importante pontuar que temos consciência de que, na prática diária de sala de aula, os professores trabalham a leitura em diversos suportes textuais e nos mais variados gêneros discursivos, além de utilizarem os cantinhos de leitura ou a biblioteca para sistematizar esse conhecimento.

As situações de leitura no *corpus* analisado nos permitiram notar que os textos circulam de forma acentuada nas classes de alfabetização e estavam vinculados a atividades que tiveram por objetivo o ensino-aprendizagem de conhecimentos sobre o sistema de escrita. Os exemplos que trouxemos em nossas análises não são casos isolados, ao contrário, são ilustrativos dos padrões característicos da abordagem dada ao trabalho com a leitura e a compreensão textual em todos os cadernos analisados. A tabela a seguir mostra as atividades de leitura que têm sido priorizadas durante o período coberto pela pesquisa.

TABELA 7 - Síntese das ocorrências do trabalho com a leitura (%)

Atividades de leitura	F	%
Compreensão do texto	1.465	56,02%
Leitura de palavras	877	33,54%
Leitura de textos que sabem de cor	273	10,44%
Total	2.615	100%

Os cadernos, conforme indica esse levantamento, apontam que o trabalho com a leitura e a compreensão de texto representa 56,02% de um total 2.615 ocorrências das atividades desenvolvidas com essa dimensão. Em seguida, vieram a leitura de palavras com 33,54% dos 877 exercícios propostos e os textos que as crianças sabem de cor, totalizando 10,44% de 273 registros.

Os gêneros textuais identificados no *corpus* foram os didáticos, como os expositivos dos enunciados de questões, os contos e cantigas infantis. Constatamos que, para trabalhar com a leitura, as professoras faziam uso de textos de diferentes gêneros presentes no livro didático adotado pela escola, como listas de palavras, receitas, bilhetes etc., dos quais os alunos faziam cópias. Usavam também folhas mimeografadas e/ou xerocopiadas, além da lousa, para desenvolverem atividades de leitura.

5.1 TRABALHO COM A LEITURA

5.1.1 Compreensão de textos

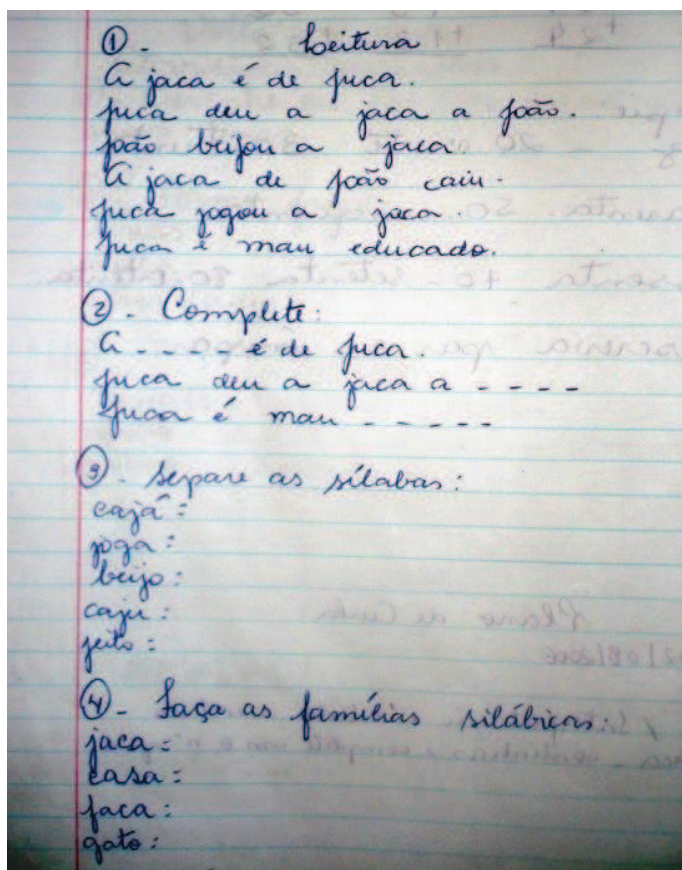
De acordo com Marcuschi (2008, p. 229-230), “[...] compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho”. Segundo o autor, compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. Diante disso, podemos considerar que a compreensão de texto não é um simples ato de identificação de informações, mas uma atividade colaborativa de construção de sentidos, um exercício de convivência sociocultural. Nesse sentido, Bakhtin (2003, p. 400) afirma que, para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois “[...] cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites”.

A partir do que preceitua Bakhtin (2003), acreditamos que, no contexto da sala de aula, as estratégias de leitura utilizadas pelo professor devem provocar a abertura para as variadas e possíveis leituras que um texto possa oferecer. As perguntas e as respostas dos alunos devem possibilitar a continuidade do tema e abrir espaço para os diferentes aspectos de cada tema. É no trabalho colaborativo que se dá na

interação entre autor-texto-leitor que ocorre o movimento de produção de sentidos da leitura, isso porque possibilita perceber pontos de vista dos sujeitos com o seu dizer e, por meio deles, com o mundo.

No entanto, as atividades de leitura e de compreensão textual presentes nos cadernos aparecem majoritariamente didatizadas em textos artificiais, o que pode fragilizar a compreensão e a produção de sentidos. Na imagem a seguir, podemos observar um exemplo de texto organizado para o ensino da leitura e da escrita.

Fotografia 29 – Atividade de leitura e compreensão do texto



Fonte: Caderno A 22/2000 - região Marcílio de Noronha.

O “texto” apresentado no plano de aula é formado apenas por palavras constituídas por padrões silábicos simples. Apresenta características cartilhescas, por ser composto de frases que, juntas, não correspondem a um texto, uma vez que não possuem unidade de sentido.

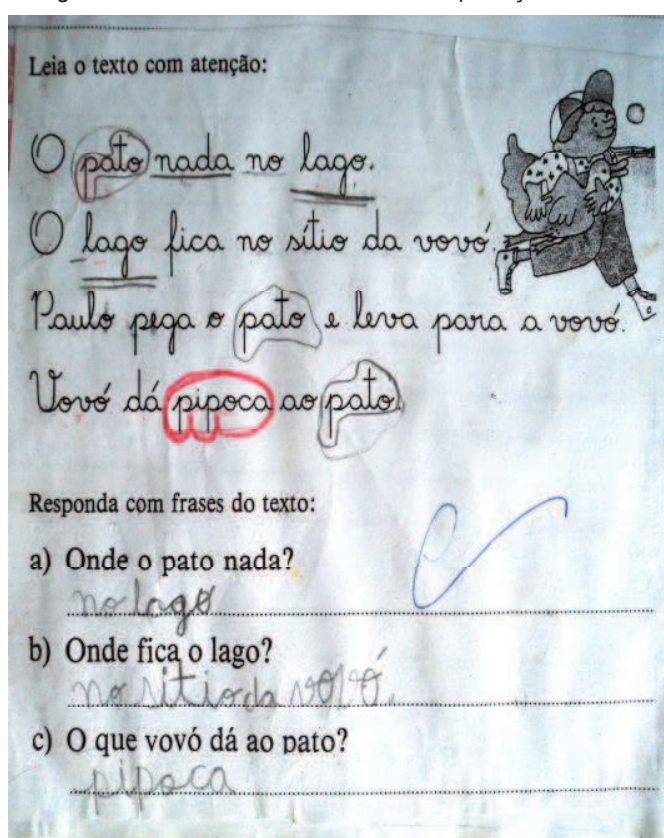
Para garantir a presença de palavras compostas pelas unidades silábicas já estudadas, muitas frases são artificiais e quase sem nenhum sentido, por exemplo, “Juca beijou a jaca”.

As atividades que as crianças foram solicitadas a fazer possuem uma natureza mecânica e repetitiva, o que possibilitava que fossem feitas sem, necessariamente, ter de ler para responder. Os exercícios correspondiam, na realidade, à cópia de palavras e sílabas contidas no texto ou reforçavam famílias silábicas já estudadas.

Nesse sentido, constatamos que o trabalho realizado com a leitura é seguido por atividades relacionadas com os textos, visando a verificar se os alunos, após a leitura, retiram informações sobre eles. Nesse sentido, Cagliari (2008, p. 334) argumenta que, como a escola é um lugar onde as pessoas aprendem, é natural que os professores se preocupem com o progresso das crianças. Isso inclui avaliar a aprendizagem. É por essa razão “[...] que os professores acham que precisam fazer interpretação de texto, para checar se os alunos entenderam o que lêem”.

Porém, os exemplos indicam que os exercícios de interpretação de textos trabalhados são, na maioria das vezes, pretextos para trabalhar a leitura como decifração, com atividades semelhantes às apresentadas em cartilhas tradicionais, em que o conteúdo se distancia das práticas discursivas reais, além de apresentar questões de interpretação direcionadas por perguntas de identificação de palavras ou do conteúdo do texto, como na fotografia ao lado.

Fotografia 30 – Atividade de leitura e interpretação de texto



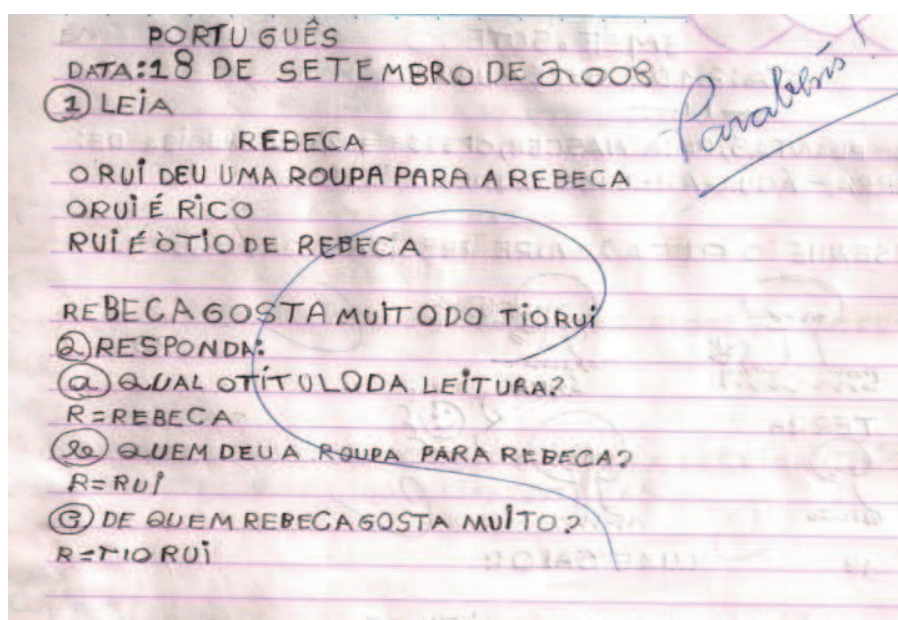
Fonte: Caderno A 19/2005 - região Universal.

A atividade mostra que seu objetivo é levar a criança a identificar informações visíveis no corpo de texto. Essa compreensão linear do texto se manifesta na possibilidade de, ao acabar de ler uma narrativa, o aluno consiga dizer quem fez o quê, quando, como, onde e por quê. Essas questões de compreensão limitam-se à localização de informações explícitas, sem que a criança possa dialogar com o autor por meio do texto, estabelecendo relações com outros temas, oferecendo suas

contrapalavras, fazendo inferências, e em possibilitar que o aluno se constitua nesse processo, apropriando-se de significados diversos.

Os diferentes exercícios sinalizaram que as atividades de interpretação textual se restringem às questões sobre o texto, ou seja, trata-se de perguntas padronizadas e repetitivas, feitas na mesma sequência do texto e com questões objetivas, quase sempre restritas às conhecidas indagações objetivas, conforme sinaliza a atividade abaixo.

Fotografia 31 – Atividade de leitura e interpretação de texto

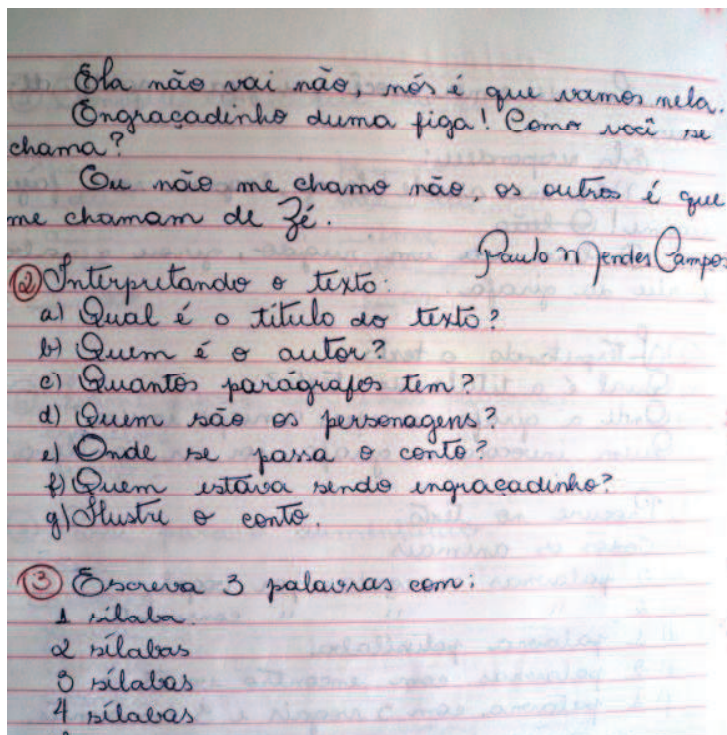


Fonte: caderno P 3/2008 – região do grande Centro.

O texto trabalhado também apresenta as mesmas características dos anteriores, composto de frases justapostas por períodos simples, com pouca conexão lógica, semântica ou discursiva. Estabelece uma sucessão de eventos sem nenhuma progressão temática, cujo sentido podia ser produzido sem que se seguisse uma ordem na leitura das frases. Ou seja, o texto não apresenta mecanismo de coesão sequencial. Pode-se ler a partir de qualquer direção, invertendo-se a ordem das frases ou fazendo a leitura aleatoriamente. Em relação aos mecanismos de coesão referencial, estes serão empregados por repetição de palavras. Podemos observar que a interpretação de texto privilegia apenas aspectos pontuais, ou informações que são facilmente localizadas em um ponto ou outro do texto.

Outro ponto bem característico com o trabalho com a leitura que perpassou toda a década e todas as regiões geo pedagógicas foram as atividades de interpretação que privilegiavam os aspectos formais do texto, sem necessidade de análise e reflexão, como no exemplo que trazemos para ilustrar nossa afirmação.

Fotografia 32 – Atividades de interpretação de texto



Fonte: caderno P 2/2009 – região do grande Centro.

No plano de aula ao lado, é possível observar que as atividades de interpretação textual seguem o mesmo roteiro de perguntas, sendo acrescentado, dentre outras: qual o título do texto? Quantos parágrafos tem? Onde se passa o conto?

Na última atividade, a criança deveria escrever palavras de acordo com o seu número de sílabas.

Entendemos que tais questões são importantes e conduzem a conhecimentos formais necessários, pois possibilitam que as crianças prestem atenção às partes estruturais do texto, por exemplo, número de parágrafos, título etc., além da classificação de palavras. Contudo não possibilitam contrapalavras ao leitor. Compreendemos que as atividades de compreensão textual deveriam exercitar a compreensão, aprofundar o entendimento e conduzir a uma reflexão sobre a leitura, no entanto os exercícios dos cadernos raramente levavam à reflexão crítica sobre o texto e não permitiam expansão ou construção de sentidos, o que reforça a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos. Segundo Marcuschi (2008, p. 267), essas constatações evidenciam,

[...] a falta de clareza quanto ao tipo de exercício que deve ser feito no caso da compreensão, mas principalmente a falta de clareza quanto aos processos envolvidos. Perde-se uma excelente oportunidade de treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas. Também se perde a oportunidade de incentivar a formação de opinião.

Desse modo, podemos dizer que as várias formações discursivas que atravessam o texto podem ser apagadas, em função do caráter pedagógico que a escola privilegia. O autor argumenta ainda que a compreensão não é uma atividade com regras formais e lógicas que dão resultados automáticos. Está voltada para uma ação “[...] dialógica que se dá na relação com o outro” (MARCUSCHI, 2008, p. 256), ou seja, compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado.

Os exemplos mostrados até aqui tornam evidente que tanto as leituras quanto as atividades relacionadas com o texto buscam sistematizar conhecimentos associados ao sistema de escrita, dentre os quais podemos destacar: sistematização de letras/sílabas; classificação de palavras quanto ao número de sílaba; separação silábica e identificação de palavras do texto. Nesse caso, os cadernos indicaram que a leitura não vem sendo trabalhada para levar a criança a reconhecer suas funções comunicativas e dialógicas, e sim para ensinar principalmente padrões regulares e formais da escrita, tidos como fatores precedentes à constituição de sentidos do texto.

Essa abordagem dada à leitura se aproxima das orientações pedagógicas de Marlene Carvalho, em seu livro *Guia prático do alfabetizador* que, na apresentação, assegura considerar, em sua obra, os avanços da pesquisa de Ferreiro e Piaget. Para a autora, o aprendizado da leitura pela criança deverá se dar desde as primeiras etapas da alfabetização, pouco a pouco, isso porque, “[...] continuando a lidar com textos, seus conhecimentos se ampliarão” (CARVALHO, 2007, p. 41). A pesquisadora argumenta ainda que,

[...] nos seus primeiros passos em direção à alfabetização, o aluno vai abordar o texto não para ‘dominar o mecanismo da leitura’, mas apenas para aprender alguns fatos sobre o sistema da escrita e, possivelmente, descobrir algumas relações entre a escrita e a fala [...]. A aprendizagem por meio de textos é altamente motivadora porque dá ao aluno a impressão de que ele caminha rápido para chegar ao que interessa: a compreensão de uma mensagem (CARVALHO, 2007, p. 41, grifo da autora).

Portanto a autora concebe que a primeira função da leitura em classes de alfabetização é motivar o ensino da língua escrita, utilizando-se de textos apenas como pretexto para a sistematização de um conjunto de regras e/ou unidades linguísticas. Segundo a autora, o gosto pela leitura é resultado do contato frequente com textos. Por isso, sugere procedimentos metodológicos que ajudem os alunos a se envolverem ativamente na leitura por meio de atividades de localização do título, observação dos aspectos formais da escrita, como sistema de representação, repetição da leitura por intermédio de cópia, identificação dos limites gráficos das frases, dentre outros. Para Carvalho (2007, p. 43), no início da alfabetização, o importante é levar o aluno a perceber que “[...] cada palavra dita por ele corresponde a uma palavra no papel”. Essa lógica demonstra a naturalização do processo de ensino-aprendizagem da leitura, passando a impressão de que as crianças aprenderão a ler assimilando o objeto de estudo pelo contato sistemático com o texto.

Dessa forma, é possível verificar que se destacam os aspectos espontâneos como fundamentais para a aquisição do conhecimento. Um dos pressupostos básicos desse entendimento relaciona-se com uma perspectiva empirista de aprendizagem que concebe a leitura como objeto de comunicação, que vincula o significado do texto a uma simples e natural atividade de decodificação dos aspectos gráficos.

Numa concepção discursiva de linguagem, pressuposto deste trabalho, a leitura é vista como um processo de produção de sentidos e vai muito além da visão restrita da decodificação. Também vemos de forma muito diferentes trabalhar a partir do texto – utilizando-o para o ensino das unidades linguísticas (letras, sílabas e palavras), de centrar o ensino no texto, concebendo-o como unidade de significação, de compartilhamento de ideias e pontos de vista, como espaço de produção de sentidos dos processos discursivos. Nesse sentido, Geraldi (2006) argumenta que, para formar leitores críticos que saibam construir significados para além da superfície do texto, a escola precisa levar as crianças a compreenderem as funções sociais da leitura nos diversos contextos em que a língua escrita se apresenta. Para isso, é preciso que se instaurem atitudes produtivas nas práticas de leitura em sala de aula, estabelecendo claramente os objetivos e as finalidades do que se lê na escola.

Geraldi (2006) argumenta que a criança precisa compreender que podemos ir ao texto em busca de respostas para os questionamentos que temos, querendo aprofundar determinado assunto. Também podemos buscar o texto para estudá-lo e dialogar com o autor na perspectiva de compreensão da própria realidade. Outro motivo é a necessidade de usá-lo na produção de outros textos, ou na necessidade de fazer outras leituras e, construir novas obras que assim se darão sucessivamente a outras leituras. Também podemos ir ao texto para simplesmente desfrutá-lo. Essas diferentes possibilidades de interagir com a palavra escrita presente na sociedade exemplificam como são variadas as atitudes de leitura, que são determinadas principalmente pelos objetivos que nos movem a procurar um texto e que, conseqüentemente, vão nos guiar na construção de sentidos. Desse modo, a compreensão implica a percepção das relações entre texto e contexto, isso porque o leitor não recebe pronto o sentido do texto. Os sentidos da leitura extrapolam o funcionamento lógico interno do texto escrito e se estabelecem na relação autor-leitor-texto-contexto.

Outra atividade presente em todos os cadernos foram aquelas em que as crianças copiavam textos para depois ler e os interpretava por intermédio de ilustração. O exemplo a seguir ilustra uma atividade de ensino com essas características.

Fotografia 33 – Atividade de cópia e ilustração do texto



Fonte: Caderno A 8/2008 – região do grande Centro.

A atividade segue datada do dia 22-10-2008. Na primeira tarefa, é solicitado que a criança copie um texto (parlenda) e em seguida o leia. Na atividade seguinte, a criança deverá ilustrar o texto.

Sabemos que, em algumas ocasiões, a cópia é plenamente justificada: para registrar um texto tal como ficou depois de um processo de construção e discussão coletiva; quando necessitamos escrever um texto correto, por exemplo, ao enviar uma carta e, muito especialmente, quando se trata de “passar a limpo” um texto que foi devidamente revisado e melhorado em classe.

Porém, os encaminhamentos dados às atividades de cópia de leituras presentes nos cadernos evidenciam certa predominância de exercício de ord em motora, cuja finalidade é verificar a habilidade de escrita das crianças. Pudemos constatar que as crianças eram levadas a fazer a leitura e depois transcrevê-la no caderno. Consideramos que esse tipo de prática funciona como uma estratégia para memorização da leitura, treino de palavras e sentenças, bem como para a redução dos erros ortográficos. Nesse sentido, inferimos que a tarefa de cópia, na perspectiva apresentada, sugere um trabalho de leitura centrado no reconhecimento do traçado da letra.

Esse tipo de atividade mostra proximidade com princípios que sustentam os estudos de Grossi (1990c). Para ela, ao chegar ao nível alfabético, há alunos que

lêem textos ortográficos ainda produzindo escritas silábicas, ou vice-versa, há alunos que já escrevem quase alfabeticamente e não decodificam um texto convencional. Segundo a autora, “[...] esta defasagem pode ser superada se o professor, atento a essa dificuldade, proporcionar aos alunos oportunidades para vincular as duas ações – *a de ler e a de escrever*” (GROSSI, 1990c, p. 58, grifo nosso). Ou seja, na concepção da autora, a atividade de cópia de um texto tem por objetivo proporcionar que as crianças estabeleçam a ligação entre o sistema de escrita impresso no papel com os elementos sonoros necessários para a leitura.

Nesse sentido, é possível perceber, como dito, que as orientações pedagógicas inspiradas no construtivismo reduzem a linguagem ao nível sensório-motor, uma vez que a ênfase do ensino é colocada em ajudar as crianças a copiar e ler textos nos quais elas possam inconscientemente inferir correspondências regulares de soletração/som. Dessa forma, ler com significado é relegado para um estágio posterior, “[...] onde as crianças já tenham aprendido a relação soletração e som. Desta maneira, há uma excessiva preocupação com a decodificação mecânica da linguagem escrita, com perda quase total do significado no processo de aprendizagem” (BRAGGIO, 1992, p. 10).

Relacionado ainda com o exemplo da Fotografia 33, cabe-nos pontuar sobre a atividade de ilustração do texto. Isso se faz necessário devido à recorrência dessa tarefa do *corpus* analisado. Geralmente, esse exercício era o último associado ao texto. Nessas ilustrações, por vezes aparecia a representação do(os) personagem (ens) principal(is); ou espaço físico em que se passava a história, além de objetos ou situações ligadas diretamente ao texto, passando a impressão de tratar-se de exercícios de interpretação.

Segundo Gontijo (2002), o desenho tem um papel fundamental no processo de apropriação da escrita e da leitura, pois as crianças, em suas primeiras tentativas de leitura, usarão os desenhos para interpretar o texto, imitando atos de leitura. A autora pontua ainda que a experiência com a linguagem escrita propiciará a mudança desse tipo de conduta, elevando esse mecanismo para a apropriação definitiva da escrita como signo gráfico dirigido para o controle e organização do pensamento do próprio sujeito e de outras pessoas. No entanto, Gontijo (2002, p.

75) afirma que o desenho tem sido utilizado historicamente nas classes de alfabetização apenas como um elemento auxiliar, um reforço visual para ajudar as crianças recordarem a leitura. Dessa forma “[...] o desenho é usado [...] como artifício da memória. Assim, as práticas de alfabetização reforçam a relação desenho/escrita”, sem contribuir para a ampliação das operações mentais que estão na base da aprendizagem da escrita.

Diante disso, embora a ilustração do texto se constitua em uma das possibilidades de aproximar as aprendizagens das crianças de situações lúdicas, não pode ser tomada como uma atividade de compreensão textual, em virtude de não possibilitar que as crianças se apropriem da atividade humana “encarnada” na linguagem escrita.

Enfim, diante dos diferentes exercícios relacionados com a compreensão textual, percebemos que, durante o período pesquisado, essas práticas foram marcadas por um certo protocolo de leitura, por procedimentos de localização de informações, identificação de fatos, reconhecimento da estrutura textual, além da emissão do entendimento pessoal acerca da materialidade linguística do texto, por meio de ilustrações.

Entretanto sabemos que não basta que a leitura seja compreendida apenas em sua materialidade linguística, uma vez que não é um produto pronto e fechado que carrega um único significado possível definido previamente pelo autor no momento da escritura. A leitura pressupõe, sim, um ato de compreensão ideologicamente ativo do ouvinte que sempre introduz elementos complementares ao texto, enriquecendo-o. Nesse sentido, Geraldi (2010, p. 103) argumenta que é preciso acrescentar ao texto lido um sentido atual, decorrente de enunciações concretas relacionadas com o mesmo tema, das opiniões contraditórias, dos pontos de vista, das apreciações, do contexto histórico, cultural e social em que se instaura a leitura e que incluem também as contrapalavras do leitor para permitir a emergência de “[...] um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que se está realizando” . Essa compreensão se justifica pelo fato de que

[...] Um leitor que não oferece às palavras lidas as suas contrapalavras, recusa a experiência da leitura. É preciso vir carregado de palavras para o

diálogo com o texto. E essas palavras que carregamos multiplicam as possibilidades de compreensão do texto (e do mundo) porque, sendo nossas, são de outros, e estão dispostas a receber, hospedar e modificar - se face às novas palavras que o texto nos traz. E estas se tornam por sua vez novas contrapalavras, nesse processo contínuo de constituição da singularidade de cada sujeito, pela encarnação da palavra alheia se torna nossa pelo nosso esquecimento de sua origem (GERALDI, 2002, p. 82).

Desse modo, compreendemos que a leitura de um texto é o momento privilegiado do processo da interação verbal, isso porque o texto é sempre aberto ao diálogo e possui pontos de indeterminação que o leitor preenche com suas significações e contrapalavras produzindo novos sentidos ao texto lido.

5.1.2 A leitura de palavras

Segundo Cagliari (2008), usar a linguagem como um material que se pode dissecar, analisar e comparar constitui uma prática tipicamente escolar e não um uso comum, visto que, quando entram na escola, as crianças lidam com a linguagem por meio de textos que dizem e que se ouvem em situação de interação verbal. Isso mostra que, “[...] para uma criança que entra na escola para se alfabetizar, é muito mais natural e fácil lidar com textos do que com palavras isoladas, sílabas ou outros segmentos. O mundo da linguagem é o mundo dos textos” (CAGLIARI, 2008, p. 200).

Buscando analisar como foram desenvolvidas práticas de leitura no período em análise, constatamos que a leitura e a cópia de palavras foram uma prática bastante recorrente nas classes de alfabetização. Assim, os recortes de atividades que trazemos a seguir representam um dos trabalhos sistemáticos que aparecem em todos os cadernos analisados. Embora o trabalho com as palavras apareça de forma acentuada no processo de ensino do sistema de escrita e produção de texto, para categorizá-la, levamos em consideração o enunciado dos exercícios propostos pelas professoras que sistematicamente trabalhavam com a leitura e a cópia de palavras. É importante registrar que, no *corpus* analisado, pudemos constatar que a leitura e a escrita de palavras aconteciam frequentemente em atividades como: colocar nome em gravuras, transcrever palavras em diversos tipos de letras, em atividades de divisão silábica, preencher cruzadinhas, exercícios focalizando ordem alfabética, classificação de palavras quanto ao número de letras e ditados. Diante disso, inferimos que a leitura de palavras era usada para desencadear a apropriação

de aspectos fonéticos e fonológicos da língua, além de servir como atividade de avaliação de leitura. A sequência selecionada a seguir representa um dos trabalhos desenvolvidos com a leitura e a escrita de palavras.

Fotografia 34 – Leitura de palavras e divisão silábica



Fonte: Caderno A 13/2006 - região da grande Bethânia.

A atividade acima aparece em folha xerocopiada e colada no caderno do aluno, logo após o cabeçalho. Como pode ser lida no enunciado, a proposta do exercício é trabalhar com a dimensão da leitura a partir de uma imagem que faz referência à palavra que deverá ser escrita sílaba a sílaba pelos alunos. Identificamos que as palavras não fazem parte de um mesmo campo semântico, no entanto todas são iniciadas pela letra “P”. Constatamos, também, que um dos objetivos da atividade foi reforçar o trabalho com a letra estudada, levando a criança a reconhecer/ler globalmente palavras tendo a imagem como ponto de apoio, para depois decompor essas palavras em sílabas.

A leitura solicitada nesse exemplo se limita a uma atividade mecânica e artificial que tem dois pressupostos básicos: a linguagem pode ser segmentada em unidades menores da língua, sem que se leve em consideração o emprego dessas unidades pelos sujeitos em práticas de uso da linguagem; e a criança aprende a ler estabelecendo uma relação entre a palavra estudada e um objeto concreto (a imagem). Por essas características, é possível verificar aproximações com pressupostos behavioristas de leitura que, segundo Braggio (1992), se apoiam em dois pilares: um linguístico e outro psicológico. O primeiro se refere ao conceito de língua como um conjunto de estruturas que podem ser ensinadas apartadas do seu contexto sócio-histórico; e o segundo indica que a aprendizagem é uma formação de hábitos e pode ser estimulada por meio da percepção visual e treino de estruturas básicas da língua, como leitura e escrita de palavras.

Torna-se necessário pontuar que não compartilhamos dessa abordagem, porque compreendemos a leitura como uma prática social que se constitui numa atividade de produção de sentidos que possibilita aos sujeitos lerem, assumindo uma posição responsiva de oferecimento de contrapalavras diante dos textos.

Cagliari (2008) pontua que alguns professores consideram que as crianças que iniciam a alfabetização não conseguem lidar bem com textos e, por isso, eles dão em sala de aula apenas palavras e frases isoladas. No entanto, a palavra da língua isolada da comunicação discursiva se torna abstrata, sem sentido, pois não falamos por palavras ou por grupos de palavras descontextualizadas; elas sempre estão estabelecendo um elo na cadeia discursiva. De acordo com Bakhtin (2004, p. 95, grifo do autor).

[...] Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

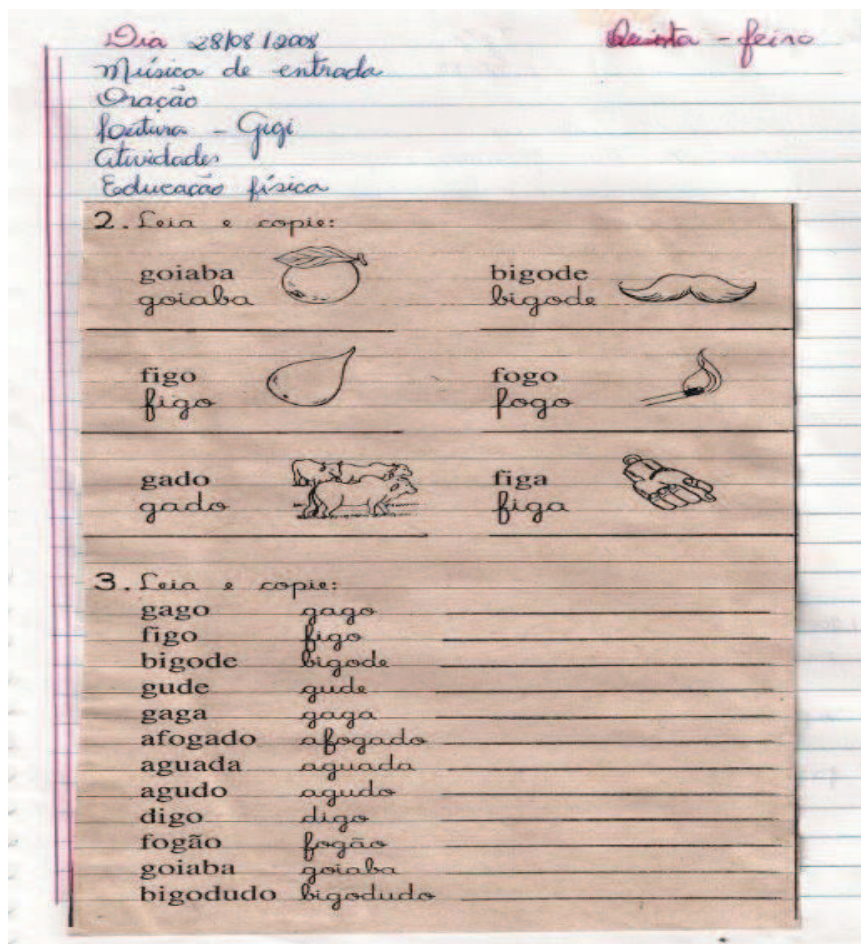
Nesse sentido, no ato da leitura, é preciso levar em consideração que o que se lê possui (ou deveria) uma finalidade e uma razão para estar sendo lido, compreendido como representação de atos, elementos e relações culturais diversificados, surgidos

em contextos de interação verbal, como réplica de um discurso. Ao tomarmos a palavra fora do seu contexto de produção, no ato da leitura, podemos até identificar o seu significado, visto que ele não muda, entretanto fragiliza o seu sentido que depende da mobilização de conhecimentos extraverbais, tais como: conhecer a finalidade do discurso, o momento histórico em que foi produzido, o caráter ideológico do discurso, a identidade dos interlocutores, dentre outras. Não desconsideramos a possibilidade de ensino da palavra, pois, conforme assinala Bakhtin (2008), uma palavra pode ser um enunciado. Para isso, é necessário que seja endereçada:

[...] As relações dialógicas são possíveis não apenas entre enunciações integrais (relativamente), mas o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significativa do enunciado, inclusive a uma palavra isolada, caso esta não seja interpretada como palavra impessoal da língua, mas como signo de posição semântica de um outro, como representante do enunciado de um outro, ou seja, se ouvimos nela a voz do outro. Por isso, as relações dialógicas podem penetrar no âmago do enunciado, inclusive no íntimo de uma palavra isolada se nele se chocar dialogicamente duas vozes (o microdiálogo de que já tivemos oportunidade de falar) (BAKHTIN, 2008, p. 211).

Porém, a leitura das palavras nos cadernos pesquisados era utilizada majoritariamente como unidade da língua e não como enunciado, como veremos a seguir (Fotografia 35):

Fotografia 35 – Plano de aula para trabalhar a leitura e cópia da letra “G”



Fonte: Caderno P4/2008 - região Marcílio de Noronha.

Observamos que o plano de aula segue a mesma orientação anterior: aparece uma lista de palavras, e, as primeiras são acompanhadas de desenhos que servem de estímulo para a leitura. A atividade corresponde principalmente à cópia/escrita de palavras, com a exploração de dois diferentes tipos de letra (cursiva e imprensa – minúscula), além da leitura. Cabe registrar que todas as palavras utilizadas são compostas pelo padrão CV.

Diante disso, é possível observar um percurso de ensino da leitura que parte da observação do concreto para o abstrato, do simples para o complexo sem levar em consideração que é necessário que o leitor entre em confronto com o texto, com as

ideias do autor, com as suas intenções e possa avaliar em que medida os dados disponíveis do material escrito entram em contradição com a sua realidade. Quando lemos palavras isoladas, não conseguimos refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta de forma plenamente consciente, prontos a intervir na realidade para mudá-la.

Esse encaminhamento, dado ao ensino da leitura e da escrita, permite-nos entrever discursos de práticas baseadas em antigos métodos tradicionais de ensino, como o método indutivo, adotado no Estado do Espírito Santo no início do século passado.

Oliveira e Schwartz (2010, p. 296), no artigo intitulado *A circulação de concepções de linguagem, de texto e de leitura no Espírito Santo (1911-1930)*, assinalam que, após a proclamação da República, passaram a circular, na mídia imprensa capixaba, discursos em defesa do método indutivo e a crença de que tal método se constituía em meio para implantação de melhorias na formação do indivíduo. Esse método fazia parte das prescrições da reforma educacional e preconizava que “[...] as faculdades da criança deveriam ser desenvolvidas gradual e harmonicamente, por meio de processos indutivos, tendo o professor sempre em vista desenvolver a observação”. Ou seja, as práticas pedagógicas deveriam valorizar,

[...] um percurso para a aprendizagem da criança que fosse da observação do concreto para o abstrato. Portanto, um percurso que aliasse observação e trabalho. Dessa forma, essas orientações faziam circular a crença de que o pressuposto para o desenvolvimento do aprendiz era: a observação gera o raciocínio e o trabalho prepara o futuro produtor (OLIVEIRA; SCHWARTZ, 2010, p. 298)

Considerando que a metodologia do método indutivo preconizava que se deveria trabalhar do concreto para o abstrato, é possível perceber a defesa de um método que divulga, como princípio, que os sentidos humanos são responsáveis pela elaboração de percepções. Nesse sentido, as autoras argumentam que o ensino da linguagem tomava objetos presentes e ausentes que serviam de “estímulo” e ponto de partida para a aprendizagem da leitura e da escrita, acreditando que isso iria permitir ao aluno visualizar e induzir o que estava escrito e possibilitar a leitura. Para Oliveira e Schwartz (2010, p. 306), a base desse tipo de ensino é empirista-behaviorista, por reduzir o trabalho com a linguagem “[...] ao nível sensório e

fisicamente observável”. Isso nos leva a compreender uma tradição do ensino que se baseia em imagens de objetos que são utilizadas para tornar conhecidas e comunicáveis as ideias que serão escritas e lidas.

Nesse contexto, Oliveira e Schwartz (2010, p. 301) pontuam que o método defendido para o ensino da leitura era o analítico, por propor que a leitura deveria partir do “todo” (da palavra) para depois proceder à análise das partes. No entanto, os alunos eram expostos a fragmentos da língua isolados e descontextualizados, o que “[...] priorizava o estudo da linguagem como sistema que pode ser decomposto em seus constituintes menores”. Como podemos compreender, então, o ensino do “todo” visava também ao ensino das letras e das sílabas, portanto, era centrado na decodificação do código.

Oliveira e Schwartz (2010) apontam ainda que, no bojo das discussões e das ações para implementação do método analítico, buscou-se prescrever uma série de materiais pedagógicos que seguiam os princípios do método. Dentre eles, podemos destacar as cartilhas de alfabetização. Nesse sentido, Cagliari (2008) afirma que as cartilhas, de modo geral, passaram a trabalhar como se a palavra escrita fosse a unidade mais importante da linguagem, o que é falso; na verdade, a palavra, como unidade linguística é muito confusa e de difícil definição e manipulação. A grande prova disso pode ser observada na dificuldade que os alunos encontram, no início da alfabetização, em segmentar a própria fala em palavras, seguindo as convenções da escrita. Quanto a essa condição, Cagliari (2008, p. 88) argumenta:

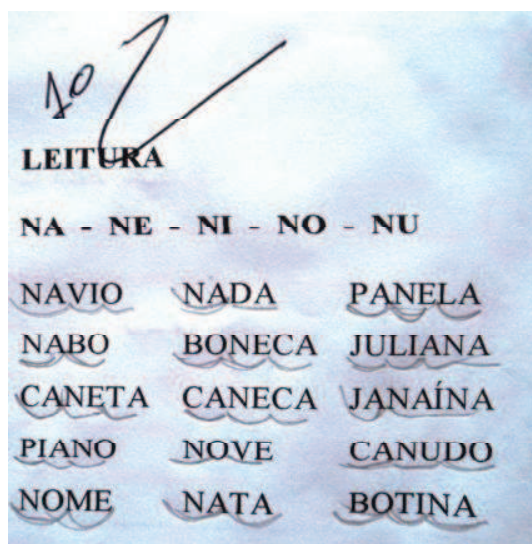
[...] A palavra é o centro das atenções da cartilha. Pode-se até ter uma frase ou um pequeno texto, junto com as lições, porém o que vale não é o texto em si, mas o fato de ele conter apenas palavras já estudadas. Uma frase é pura e simplesmente uma sequência de palavras. Do significado de cada palavra, tira-se o significado total do texto. Essa é uma visão muito reducionista da linguagem humana, a qual, no entanto fica tão marcada na formação dos alunos, que eles podem continuar com essa ideia pelo resto da vida. [...] Essa é uma das razões pelas quais muitos alunos têm dificuldade em lidar com a linguagem na escola e fora dela, escrevendo sempre coisas estranhíssimas nos seus textos e têm enorme dificuldade para entender as sutilezas (e às vezes até as coisas mais óbvias) da linguagem.

Diante disso, consideramos que o ensino da leitura e da escrita por intermédio da palavra constitui em uma das permanências indicadoras de continuidade dos

métodos tradicionais de alfabetização, isso porque, ainda hoje, os materiais didáticos têm a função de perpetuar a defesa da ideia de que a aprendizagem da leitura seria natural se iniciada pela palavra.

Constatamos, em nossas análises, que a maioria das atividades de leitura de palavras partiu de livros didáticos e/ou coleção pedagógica que apresentam atividades que são reproduzidas e coladas nos cadernos das crianças, como podemos constatar nos exemplos precedentes e nos exercícios a seguir (Fotografias 36 e 37):

Fotografia 36 – Atividade de leitura de palavras



Fonte: Caderno A8/2008 - região do Universal.

Fotografia 37 – Atividade leitura de palavras



Fonte: Caderno A 13/2006 - região da grande Bethânia.

Nesse sentido, Saviani (2008) argumenta que o trabalho educativo é desenvolvido num contexto de materialidade e é exatamente com base em suportes pedagógicos, como livros, cartilhas, formações etc., que transportam, veiculam a não materialidade da educação: as ideias, as teorias e concepções capazes de promover a transformação ou a perpetuação de ações e práticas educativas. Diante disso, podemos deduzir que os materiais didáticos disponibilizados para que o professor efetive sua prática corroboram a legitimação de pressupostos teórico-metodológicos que negam a língua como produto das relações sociais e sustentam a concepção de que a leitura é apenas uma atividade de decodificação, passando a ideia de que é relativamente fácil entender segmentos da língua, sílabas, palavras e sentenças

descontextualizadas e que a forma gráfica precede a função quando se aprende a ler e a escrever.

Ainda em relação às atividades de leitura de palavras, cabe -nos destacar que essa prática ganha novo impulso nos anos 80 e 90 com o ideário construtivista, ao remontarem práticas mecanicistas criticadas pelos próprios construtivistas. O ensino pautado nessa abordagem considera que a leitura de palavras isoladas pode permitir às crianças começarem a ter contato com um aspecto mais preciso do vínculo entre fala e escrita. Para Grossi (1990 b, p. 97), ao ler palavras isoladas, a criança “[...] recebe a informação de que essa parte do discurso oral – a palavra – é associada a uma escrita específica”. Ainda segundo a autora, a leitura e a escrita de palavras interessa muito ao processo de alfabetização para que o aluno chegue à análise silábica indispensável à compreensão do nosso sistema escrito. Segundo Grossi (1990 b, p. 98, grifo nosso),

[...] Ao trabalhar palavras isoladas, os alunos memorizam a escrita global de muitas delas, e isto é didaticamente muito desejável como suporte para reflexões a respeito da escrita. Essas reflexões **conduzem os pré-silábicos à estabilidade da escrita** das palavras ao constatar a constância da qualidade e da ordem das palavras nos vocábulos que eles **memorizaram, mesmo sem compreender o modo como elas se articulam.**

De acordo com o entendimento da autora, a aprendizagem da língua escrita se constitui em uma linha reta em que vão sendo somados conhecimentos e em construções progressivas do significado do sistema alfabético. Dessa forma, essa construção assemelha-se a uma espiral, em que vai dando voltas no tema (na linguagem escrita) em círculos cada vez mais amplos. Inclui maiores possibilidades compreensivas e expressivas. Esse modelo parte do princípio de que é necessário propor às crianças, no início da alfabetização, certo número de atividades que lhes permitam desenvolver as habilidades de reconhecimento do sistema linguístico por meio de uma gradação de conhecimento, cujos níveis podem ser descritos mediante estruturas lógicas e adquiridos sem a necessária mediação do professor .

Dentro dessa abordagem, o ensino da língua é regido pela análise interna do sistema linguístico, desvinculado da realidade social, orientado por estágios que se sucedem de forma constante para todos os sujeitos e baseado nas relações que se

estabelecem entre o organismo e o meio ambiente. Segundo Braggio (1992, p. 21), essa concepção concebe a linguagem como um sistema de norma estável a ser seguida, em que o componente sintático prevalece sobre o semântico, e sua aquisição é vista como um fenômeno específico da espécie humana que, “[...] exposta a um conjunto limitado de dados linguísticos no ambiente, descobre a teoria de sua língua, desenvolvendo e testando hipóteses, ativa e criativamente, sobre as regularidades daquele conjunto de dados”. Nesses termos, o homem,

[...] embora visto como um ser ativo, ainda é idealística e abstratamente concebido, entendido isoladamente da sociedade, que tem capacidade para criar, mas dentro dos moldes de uma sociedade já estabelecida, onde lhe resta não a *práxis* da transformação, mas o ajustamento social (BRAGGIO, 1992, p. 21).

Desse modo, podemos concluir que a teoria construtivista acaba por perpetuar uma prática de ensino que separa forma e conteúdo, uma vez que toma a escrita e a leitura de palavras descontextualizadas para o ensino da língua. Diante do exposto, consideramos que a leitura de palavras não pode ser tomada como unidade de comunicação discursiva, pois é muito difícil, em qualquer situação de uso da língua, usarmos palavras isoladas; elas sempre estão contextualizadas numa determinada situação, porque “[...] falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas” (BAKHTIN, 2003, p. 283). Dessa forma, a leitura de palavras restringe a compreensão do enunciado e dificulta a posição responsiva do leitor. De acordo com Bakhtin (1993, p. 90),

[...] Na vida real [...] toda compreensão concreta é ativa: ela liga o que deve ser compreendido ao seu próprio círculo, expressivo e objetual e está indissolúvelmente ligado a uma resposta, a uma objetivação motivada – a uma aquiescência. Em certo sentido, o primado pertence justamente à resposta, como princípio ativo: ela cria o terreno favorável à compreensão de maneira dinâmica e interessada. A compreensão amadurece apenas na resposta [...]. Deste modo, a compreensão ativa, somando-se àquilo que é compreendido no novo círculo, determina uma série de inter-relações complexas, de consonâncias e multissonâncias com o compreendido, enriquece-o de novos elementos.

Assim, leitura, em uma concepção discursiva, é concebida como um trabalho intelectual, no qual o leitor interage com o texto, dialogando com ele, tendo em vista os objetivos estabelecidos num processo de produção de sentidos capaz de apropriar-se da linguagem, tornando-se capaz de pensar criticamente e atuar na

transformação da realidade. Para nós, ler não é apenas reconhecer o signo com suas significações do passado; é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo contexto que inclui também as contrapalavras do leitor, para permitir que se constitua um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que se está realizando (GERALDI, 2010).

5.1.3 Leitura de textos que as crianças sabem de cor


Segundo Carosseli (2006), o Ministério da Educação (MEC), na tentativa de romper com uma concepção de leitura como mera decodificação da linguagem escrita e visando a se distanciar do caráter estritamente livresco do ensino, que se apoiava em leituras de textos formados por frases desconexas, desvinculadas do contexto de interação verbal e geralmente distanciadas do interesse das crianças, buscou orientar práticas de leitura que incluem textos significativos e voltados para a realidade infantil, com atenção especial à mobilização do desejo das crianças e às suas vivências. Em virtude dessa orientação, surge nas classes de alfabetização, o trabalho com as cantigas de roda, músicas, poesias, parlendas, quadrinhas, provérbios, adivinhações etc. Essa prática se consolida a partir do momento em que o construtivismo, como fundamentação teórica, é oficialmente assumindo, no qual se considera importante garantir às crianças espaço para “[...] ler e reler o que já conhecem de memória” (BRASIL, 2000, p. 72). Assim, é muito comum encontrarmos, nos cadernos das crianças, textos que, embora elas não saibam ler no sentido convencional podem ler por conhecê-los de memória.

Essas práticas de leitura representam 273 das atividades realizadas no contexto pesquisado, totalizando um percentual de 10,44% das ocorrências. Observamos que as atividades de leitura constituíram-se de pequenos textos que as crianças sabem de cor, visando a incentivar a leitura de memória, cantando, declamando falando etc., como ilustra o exemplo que trazemos a seguir (Fotografia 37):

Fotografia 38 – Cópia da música “Boi da cara preta”

1) Leia o texto com atenção:

O BALÃO VAI SUBINDO
 VAI CAINDO A GAROA
 O CÉU É TÃO LINDO
 E A NOITE É TÃO BOA.
 SÃO JOÃO, SÃO JOÃO
 ACENDE A FOGUEIRA
 DO MEU CORAÇÃO.



2) Copiar do texto as palavras que faltam para completá-lo:

O BALÃO vai subindo
 Vai caindo a GAROA
 O CÉU é tão lindo
 E a NOITE é tão boa.
 São JOÃO, SÃO João
 Acende a FOGUEIRA
 do meu CORAÇÃO.

Fonte: Caderno A 10/2007 – região do Marcílio de Noronha.

Nesse exemplo, aparece uma música do universo infantil, na qual o enunciado diz “Leia o texto com atenção”. Na atividade, o texto está apresentado em retângulos pontilhadas para que as crianças copiem as palavras que faltam para completá-lo. Diante disso, podemos dizer que o objetivo da atividade consistiu em levar a criança a fazer o reconhecimento e a cópia de determinadas palavras contidas no texto, além de exercitar o domínio de aspectos espaciais e motores, como: segmentação dos espaços em branco, identificação do início e fim das palavras e a grafia da letra de imprensa.

Diante disso, podemos inferir que a atividade foi organizada de forma a favorecer uma leitura global, em que as frases são inicialmente reconhecidas por um ou mais detalhes que atraiam a atenção da criança, por exemplo, o número de palavras, a forma de determinada letra, a presença de uma palavra conhecida, e que os alunos sejam capazes de identificar sua forma gráfica de memória, mesmo sem relacionar as unidades sonoras com as unidades gráficas.

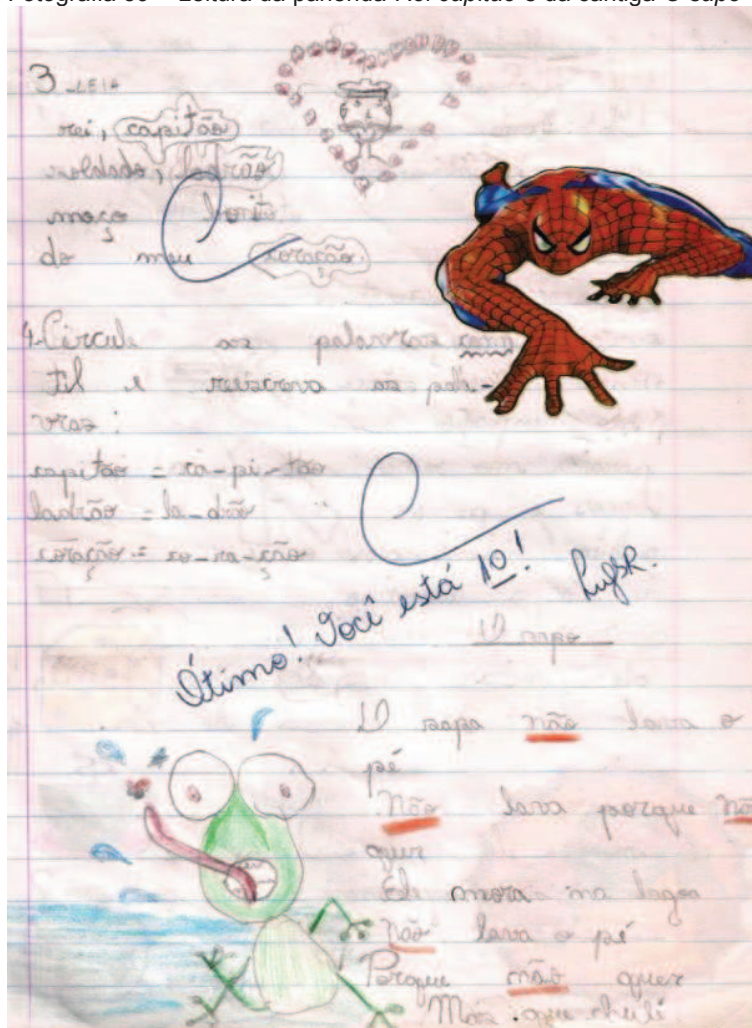
Diferentes registros dos cadernos indicaram outras atividades de práticas de leitura a partir de textos que as crianças sabem de cor. O exemplo a seguir sinaliza como eles têm sido utilizados nas salas de aula.

Na sequência do exercício ao lado, aparece, logo no início da página, o comando “Leia”, seguido da parlenda intitulada *Rei capitão*.

É possível constatar que se trata de um texto de grande circulação no universo infantil. Sua estrutura é composta por palavras que rimam e são apresentadas em pequenos enunciados, dispostos em frases curtas.

Observa-se, pelas palavras circuladas no texto e pelo enunciado da tarefa que, o objetivo da

Fotografia 39 – Leitura da parlenda *Rei capitão* e da cantiga *O sapo*



Fonte: Caderno A 18/2005 - região do grande Centro.

atividade é trabalhar o emprego do til e palavras que rimam entre si. Corroborando esse entendimento, aparece ainda, na mesma página do caderno, outro texto que as crianças sabem de cor e que também apresentam palavras que rimam. Na cantiga *O sapo não lava o pé* aparece, grifada cinco vezes a palavra “não”, o que reforça o trabalho com o sinal til na escrita. Tanto na parlenda quanto na cantiga popular, são trabalhadas palavras que terminam com o mesmo fonema. Esse tipo de atividade

exige apenas que a criança faça uma relação acerca da correspondência fonográfica do sistema de escrita. De acordo com as orientações contidas nos *Parâmetros em ação: alfabetização* (2000, p. 75), os textos que as crianças conhecem de memória ajudam a pensar na correspondência entre “o que se diz” e “o que está escrito”. Isso porque “[...] são de fácil memorização e permitem que os alunos se concentrem em questões de notação e focalizem sua atenção na escrita das palavras”.

Os *Parâmetros em ação: alfabetização* (2000) preconizam ainda que as cantigas de roda constituem prazerosa forma de introdução do aluno no sistema linguístico ou de ampliação dos conhecimentos que ele já possui em relação a esse sistema. Tais cantigas, assim como outras manifestações lúdico-sonoras da cultura popular, como as parlendas, os trava-línguas, as adivinhas e as tradicionais quadrinhas, que primam pela expressividade sonora, permitem à criança tanto a descoberta das relações sonoro-gráficas como as possibilidades combinatórias das unidades linguísticas e, de modo especial, representam uma forma de estímulo à expressão oral e escrita.

Partindo do mesmo entendimento, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, cujo objetivo foi instrumentalizar os professores para promover melhorias nas práticas pedagógicas relacionadas com o ensino da leitura e da escrita, também propõe a leitura de texto que as crianças saibam de memória. Becalli (2007), ao analisar, em sua dissertação de mestrado, o Programa de Formação de Professores, afirma que o modelo de ensino da leitura do referido programa preconiza que a interação das crianças com o texto deve acontecer de forma espontânea e natural, pois se acredita que elas aprendam a ler tendo contato direto com o objeto do conhecimento.

Segundo a pesquisadora, a proposta de leitura do Profa se assenta em pressupostos construtivistas interacionistas piagetianos e na Psicogênese da língua escrita, considerando que

[...] o conhecimento se desenvolve num **processo espontâneo de auto-regulação, em que o indivíduo se apropria progressivamente das características próprias do objeto**, de tal modo que a assimilação deste às estruturas daquele está intrinsecamente relacionada com a acomodação das estruturas do indivíduo às propriedades do objeto, sendo ambos

resultados de um processo permanente de construção (BECALLI, 2007, p.158, grifo nosso).

Desse modo, o conhecimento na Psicologia piagetiana, apresenta-se totalmente dependente de processos espontâneos e internos de reinvenção dos instrumentos cognitivos, como forma de garantir a verdadeira aprendizagem. Segundo Becalli (2007), os pressupostos subjacentes a essa abordagem teórico-metodológica estão ancorados na Psicolinguística de Chomsky. Para esse estudioso, a linguagem foi concebida “[...] como uma faculdade inata do sujeito que se constitui pelos fatores biológicos de natureza eminentemente humana, portanto distanciada das dimensões social, histórica, cultural e dialógica na qual a linguagem é produzida” (BECALLI, 2007, p. 67). Essa forma de ver a linguagem se articula com a uma visão de leitura como ato de recuperar o significado que está no texto, por meio das marcas textuais deixadas pelo autor.

Diante disso, podemos considerar que a leitura de textos que as crianças sabem de cor se pauta pela defesa da experiência (interação sujeito-objeto) como forma de levá-las a perceber as características e funções desses gêneros textuais. O professor, nesse caso, deve funcionar apenas como um apresentador que, por meio de diferentes situações, possibilita à criança que ela pense e “descubra” as particularidades da leitura e da escrita.

Os diferentes registros de atividades com textos que as crianças sabem de memória presentes no *corpus* sinalizam que as cantigas de rodas, os poemas, as parlendas e adivinhas não estão sendo trabalhados por suas características e formas específicas, nem como manifestação cultural, uma vez que, prioritariamente vêm sendo utilizados para trabalhar determinados conhecimentos sobre o sistema de escrita, ou seja apenas como pretexto para o ensino de conteúdos escolares, como podemos notar na parlenda a seguir (Fotografia 40):

Fotografia 40 – Atividade com parlenda



Fonte: Caderno A 5/2009 - região de Areinha.

A parlenda colada no caderno aparece ilustrada por várias imagens que fazem referência ao teor do texto proposto para a leitura. No texto, foram pintadas cinco palavras que rimam entre si. Além disso, são propostas às crianças duas perguntas referentes à parlenda que deverão ser respondidas apenas com um “X”. Mais uma vez, pudemos constatar que a atividade tem por objetivos possibilitar a vinculação de um discurso oral conhecido de antemão, com a representação escrita e a localização de informações presentes no texto, além do trabalho com palavras que apresentam fonemas finais semelhantes. Desse modo, não se trabalha com textos, mas a partir de textos, pois deles são retiradas as palavras que permitem estudar as relações entre sons e letras. No entanto, entendemos, como Geraldi (2010, p. 103, grifo nosso), que

[...] A leitura é também co-produção do texto, uma atividade orientada por este, mas que lhe ultrapassa. O reconhecimento do que já é conhecido é uma condição necessária para que se dê a leitura, mas não é condição suficiente. **É preciso ultrapassar o já sabido e reconhecido para construir uma compreensão do que se lê (e do que se ouviu).**

Desse modo, podemos afirmar que a leitura não é uma mera aquisição de informações que acontece a partir de uma simples associação de ideias

armazenadas na memória ou um simples ato de localização e extração de informações de textos mediante a leitura superficial.

Consideramos que a prática de leitura deve promover o desenvolvimento de capacidades para além da identificação de aspectos linguísticos e que favorecer a construção de processos interpretativos de forma a levar as crianças a dialogarem com o texto, mesmo que ainda não consigam ler convencionalmente. Ao propor a leitura da parlenda, além dos exercícios sugeridos, consideramos fundamental que o professor possa discutir com as crianças as especificidades desse gênero, visto que a aprendizagem de um gênero por parte dos alunos requer, para além do conhecimento de sua forma linguística, também o domínio de sua função comunicativa, do que ele permite enunciar com mais propriedade do que outros gêneros, de suas condições de produção, bem como das práticas em que ele circula. O trabalho com gêneros, como: poesia, parlendas, trava-línguas, contos, piadas, dentre outros, envolve, prioritariamente, o conhecimento da complexidade de sua realização nos contextos interacionais, isso porque, “[...] quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Compreendemos que os textos que as crianças sabem de cor podem ser uma fértil ferramenta de ensino por despertarem o interesse dos alunos, desde que não sejam trabalhados como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, que possuem características composicionais diferentes e requerem formas diferenciadas de leitura. Todavia, o aluno que não sabe ler convencionalmente só vai se apropriar dessas características do gênero se for informado pelo professor a respeito delas. Diante disso, Geraldi (2010, p. 147) argumenta que introduzir o texto na sala de aula é introduzir a possibilidade das emergências dos imprevistos, dos acontecimentos e dos acasos, e a leitura do produzido “[...] não mais se faz em função da repetição, mas em função da construção de compreensões distintas, engrandecendo os horizontes de possibilidades humanas”. Isso implica o reconhecimento da leitura como uma prática

social em que a criança assume uma ativa posição responsiva diante do texto e, assim, produz sentidos para o que lê e escreve.

Em nossa análise, observamos que a dinâmica das situações de ensino-aprendizagem envolvendo a leitura dos textos que as crianças sabem de cor buscava programar propostas didáticas inovadoras, a partir de uma diversidade textual que faz parte do cotidiano das crianças, enfatizando a leitura como a “[...] satisfação do ego e como uma experiência prazerosa, bem como o prazer que pode fluir dessa experiência” (MACEDO, 2000, p. 90), porém a forma como foi trabalhada, toma o princípio da repetição como sua essência, em benefício da estabilização de formas e sentidos, por sua simplicidade na interpretação dos problemas, acarretando conclusões superficiais e explicações mágicas, recusando, portanto, a possibilidade de qualquer mudança na realidade, funcionando como uma política de contenção, pela mecânica de ler o já sabido sem que se tenha a possibilidade de “[...] problematizar o conflito de classe e as desigualdades de sexo e raça” (MACEDO, 2000, p. 90).

Desse modo, a leitura de textos que as crianças sabem de cor pode ser compreendida como restritiva, tendo em vista que a forma como foi proposta não acrescentou outras possibilidades de interlocução e participação ativa dos educandos em relação ao texto. Entendemos que, dessa forma, a leitura pode ser transmitida ao outro de modo controlado sem a interlocução autor-texto-leitor, comprometendo assim a ampliação de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos, bem como o enriquecimento cultural que os alunos dispõem. Diante disso, constatamos que a atividade de leitura de textos memorizados foi utilizada para desencadear a apropriação de aspectos fonéticos e fonológicos da língua em detrimento de sua natureza discursiva.

Na análise realizada, constatamos que, nas atividades de leitura, a prioridade tem sido a utilização do suporte folha xerocopiada que reproduz textos de cartilhas e de livros didáticos. Logo, não se priorizam textos em seus suportes reais, como: jornais, revistas, enciclopédias, livros de literatura, gibis etc. Isso pode dificultar que as crianças tenham condições de reconhecer diferentes funções sociais da escrita. Nesse sentido, consideramos que, quando oferecemos aos alunos somente a

cartilha, livros didáticos e alguns livros de história, apresentamos uma experiência muito restrita de leitura de textos, a qual pode ser denominada de leitura do tipo escolar, e que não vai ao encontro dos verdadeiros usos da leitura no cotidiano e na sociedade.

Além disso, as leituras materializadas nos cadernos quase não possibilitaram situações de interação com os textos, nem os sentidos atribuídos pelo leitor eram discutidos. Observamos uma prática de leitura marcada por momentos de treino, centrada em habilidades mecânicas de codificação de textos escritos, estruturada em momentos de treino ortográfico e acentuado trabalho do texto, como pretexto para ensinar as unidades menores da língua. Já o trabalho de interpretação e compreensão do texto é caracterizado por atividades de leitura que se limitam a recuperar apenas elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto. Quase sempre, nessas atividades, só cabiam respostas prontas, em que apenas era aceita uma única interpretação tida como correta para o texto.

Entretanto, pensar o ensino da leitura numa perspectiva dialógica de linguagem é entendê-la como um processo em que estão envolvidos sujeitos que dialogam entre si por meio de textos, e o leitor como sujeito responsivo que, ao apropriar-se da linguagem, se torna capaz de pensar criticamente e atuar na transformação da realidade, pois ele se inscreve no momento de produção de sentidos da leitura e articula sua individualidade com a formação discursiva da qual faz parte. Nesse contexto, cabe ressaltar a importância de um trabalho de ensino que possibilite aos alunos se apropriar da linguagem e se relacionar com ela em suas diversas formas existentes na sociedade, de maneira crítica.

5.2 O TRABALHO COM A ESCRITA

Partindo das reflexões feitas por Bakhtin (2003), defendemos que a produção discursiva não se dá em unidades isoladas ou em palavras soltas, mas sim na forma de textos escritos ou orais, produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas a domínios discursivos da vida cotidiana e realizados em gênero que circulam na sociedade. Ou seja, ao produzir um texto, o autor pressupõe a participação ativa dos leitores com quem interage dinamicamente e, desde o início, “[...] aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo enunciado se construísse ao encontro dessa resposta” (BAKHTIN, 2003, p. 301), isso porque é o espaço discursivo, o seu direcionamento a alguém que move o sujeito a escrever, pois ele deseja produzir efeitos sobre seu leitor pelo processo de interação mediado pela linguagem escrita.

Geraldi (1997, p.135) discute a importância da produção de textos em sala de aula, concebendo “[...] a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino aprendizagem da língua”. Ao fazer uso da língua escrita, o aluno compromete-se com sua palavra e articula seus pontos de vista, o que gera novidades no texto; contudo, segundo o autor, os estudantes produzem textos “para a escola” e não “na escola”, ou seja, há muita escrita e pouco discurso. Para fugir da artificialidade textual, Geraldi (1997) delinea condições necessárias para se produzir um bom texto. São elas: ter o que dizer, ter uma razão para dizer, ter para quem dizer e escolher estratégias para realizar as condições anteriores.

Além dessas categorias, é importante também que o aluno seja interlocutor efetivo dos seus textos. O professor deve assumir a relação interlocutiva como norte do processo educacional. Assim, o ensino na produção de textos implica “[...] tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala” (GERALDI, 1997, p. 65).

É nessa ideia básica que se funda a essência de nossas análises, pois ela aponta para o estudo das condições sociocomunicativas em que é efetivado o trabalho de produção escrita nas classes de alfabetização. Para problematizar as condições de produção de texto, trazemos recortes de atividades representativas de todos os cadernos analisados e que indicaram quais vêm sendo as tendências do trabalho de produção de texto com as crianças.

Constatamos que esse foi o eixo menos evidenciado pelas professoras, totalizando 1.055 atividades, perfazendo 11,82 % de todo o trabalho desenvolvido das classes de alfabetização. Esse dado por si só revela uma concepção de ensino baseada em processos de aquisições acumulativas e hierarquicamente organizadas, em que se parte do princípio de que a criança aprende de forma gradual, começando pela codificação e decodificação, para depois, seguindo uma etapa posterior, adquirir condições de ler e, por último, produzir textos. Nesse sentido, notamos que, no período coberto pela pesquisa, predomina o entendimento de que a aprendizagem da produção de texto se dá por processos lineares, que negam a escritura como uma prática de interação verbal, nas quais convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais. Marcuschi (2008, p. 81, grifo nosso) argumenta que, na

[...] operação com a língua, lidamos mais do que com um simples uso de regras, sejam elas de sequenciação ou outras quaisquer [...]. Em suma: **todos temos uma competência textual-discursiva relativamente bem desenvolvida** e não há o que ensinar propriamente. Nosso papel neste momento é compreender como isto funciona e como podemos fazer com que funcione ainda melhor.

Tomando por base a reflexão de Marcuschi (2008), entendemos que um papel fundamental da escola seria potencializar a competência textual dos alunos de forma que possam usufruir das incontáveis possibilidades que a linguagem escrita oferece para interação social e exercício da cidadania. Isso implicaria situar a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos do que dizem ou fazem.

Para mostrar como as atividades de produção de texto vêm sendo trabalhadas na prática alfabetizadora em Viana, procuramos identificar atividades que indicam explicitamente no enunciado o que era para ser escrito como produção. Vale

destacar que muitas atividades registradas nos cadernos não apresentavam um comando. Por isso nos prendemos a contabilizar apenas as que possuíam co mando. A tabela abaixo mostra as atividades de escrita que têm sido priorizadas.

TABELA 9 - Síntese das ocorrências do trabalho com a produção escrita (%)

Atividades de escrita	F	%
Escrita de frases	371	43,08%
Escritas de palavras em textos lacunados	327	27,01%
Escrita a partir de imagens	310	23,00%
A escrita como produção espontânea	47	6,91%
Total	1.055	100%

Conforme indicado na tabela, por intermédio dos enunciados das atividades, foram observados quatro tipos de produção escrita. Levando em consideração as ocorrências das atividades de escrita, organizamos duas categorias de análises. A primeira categoria analítica agrega as escritas dos alunos que tiveram como ponto de partida um roteiro a ser seguido como forma de motivação para a escritura, como: escrita de frases a partir de palavras ou desenhos, produção de texto com preenchimento de lacunas e as escritas a partir de imagens. Na segunda, categorizamos as escritas tidas pelas professoras como produções espontâneas, levando em consideração as possíveis motivações que desencadearam essas escritas, além de buscar compreender o que tem sido considerado como produção espontânea.

5.2.1 Escritas dirigidas

Neste tópico, estamos considerando, para análise, as atividades escritas localizadas em nosso *corpus* de pesquisa, que foram elaboradas a partir de um roteiro norteador delimitado por palavras, ilustrações/desenho ou sequências narrativas. Assim, podemos dizer que a escrita de frases, a escrita de textos lacunados ou a escrita de texto a partir de ilustrações se constituíram em atividades enfaticamente trabalhadas pelas professoras como produção textual. Nos registros com as escritas, materializados nos 50 cadernos analisados, há indícios de que a prática de produção de texto nas regiões geopedagógicas segue uma proposta de gradação extremamente lenta de introdução do aprendiz em práticas de escrita que tomam

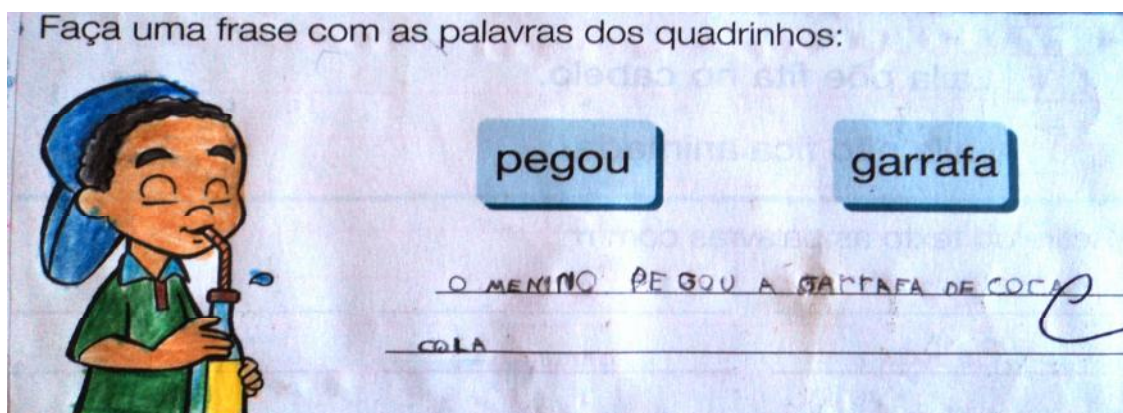
efetivamente o texto como unidade de significação produzida por sujeitos em diferentes situações de interação.

É oportuno pontuar que temos consciência de que, na comunicação discursiva, existem tipos bastante padronizados e muito definidos de enunciações que podem ser compostos apenas por uma palavra, frase ou fragmento de discurso, desde que eles em “[...] determinadas condições da vida político-social adquiram um peso específico” (BAKHTIN, 2003, p. 291). Ou seja, um enunciado, ainda que composto por apenas uma frase, jamais se deixa produzir como resultado mecânico da aplicação de um conjunto de regras, ele sempre remete à relação com os interlocutores que estabelecem o que e a quem falar. Desse modo, não somos contrários à escrita de palavras ou frases, desde que sejam determinadas pela entonação expressiva e singular no conjunto do enunciado. Iniciaremos nossas análises considerando as possíveis motivações dos alunos em escrever frases

a) Escrevendo frases

Mediante os dados apresentado na Tabela 7, constatamos que a escrita de frases representa 43,08% das atividades com a linguagem escrita no município pesquisado, o que indica ser uma atividade muito utilizada como “produção textual”, como nos mostram os exemplos a seguir. Porém, vale pontuar que geralmente essas frases eram curtas, com palavras de ortografia conhecida, com uma estrutura frasal muito simples e cuja escrita era direcionada por um desenho ou pelo comando da professora, como podemos observar no exemplo da Fotografia 41.

Fotografia 41 - Escrita de frases

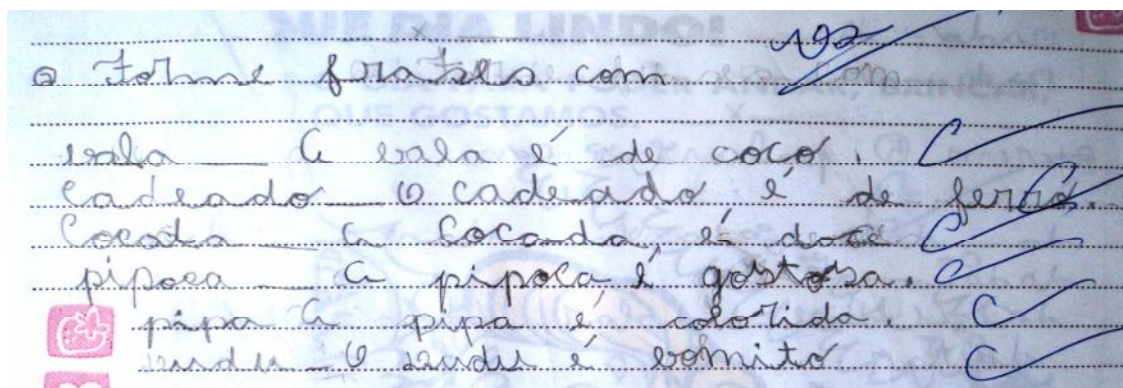


Fonte: Caderno A 23/2003 – região da grande Bethânia.

Obs.: O menino pegou a garrafa de coca-cola (tradução)

O enunciado da atividade acima determina que a criança faça uma frase utilizando as palavras que aparecem no quadrinho em destaque. Esse comando é reforçado pela imagem de um menino que bebe um líquido de uma garrafa. De acordo com Grossi (1990c, p. 37), o desenho é uma das motivações mais indicadas para que os alunos produzam texto, isso porque “[...] o desenho é uma forma de expressão cuja translação para a escrita verbal não é difícil”. Entretanto, entendemos que, com isso, podemos restringir enormemente a expressão criativa da criança, uma vez que são enfatizados um desenho e palavras em detrimentos dos motivos concretos decorrentes das intenções e necessidades de comunicação verbal. Esse tipo de frase costuma não contribuir para que as crianças ampliem os conhecimentos sobre a língua, na medida em que não é permitido que elas escrevam com autonomia, como reforça o exemplo a seguir.

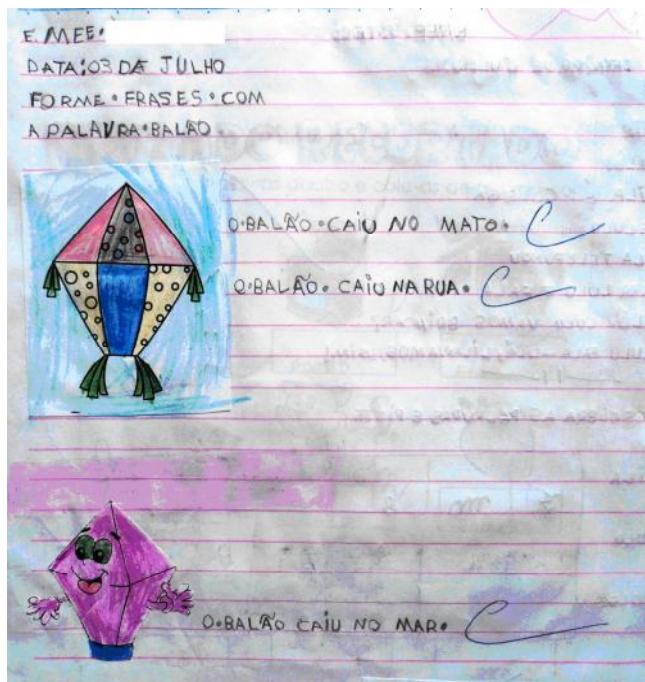
Fotografia 42 - Escrita de frases



Fonte: Caderno A 13/2006 – região de Areinha.

As frases produzidas (Fotografia 42) por outra criança reiteram o procedimento adotado anteriormente e nos leva a inferir que essas escritas são vistas como um meio para um fim em si mesmas, sem caráter funcional, cujo principal objetivo é a sistematização de um conteúdo escolar, como sugere o próximo exercício apresentado.

Fotografia 43 - Atividade de formação de frases



Fonte: Caderno A 5/2009 - região de Areinha.

A atividade ao lado segue datada do dia 3-7-2009, período em que geralmente as escolas fazem festas juninas e o balão é um objeto sempre presente nessas festividades. Logo, podemos deduzir que a professora sugeriu a formação de frases a partir deste contexto. Diante disso, consideramos que a data comemorativa foi utilizada como referência contextual para a utilização da palavra isolada como elemento desencadeador de uma atividade de escrita.

É possível observar que o enunciado da atividade solicita apenas que a criança forme frases com a palavra “balão”. Assim, ao produzir suas três frases, o aluno repetiu a mesma sequência inicial só acrescentando as palavras: *mato*, *rua* e *mar* para diferenciar as frases entre si. Tal situação evidencia que o aluno não tem o que dizer a respeito do tema e reproduz um modelo considerado bom pela escola, visto que tem conhecimento de que será avaliado em sua escrita. Diante dessa possibilidade, utiliza apenas palavras que domina para evitar erros. Destacamos também que não se encontrava materializada no caderno nenhuma contextualização sobre o tema proposto para a escrita, tampouco os objetivos e a quem se destinavam. Isso artificializa o processo de produção e, como consequência, esteriliza a criatividade da criança.

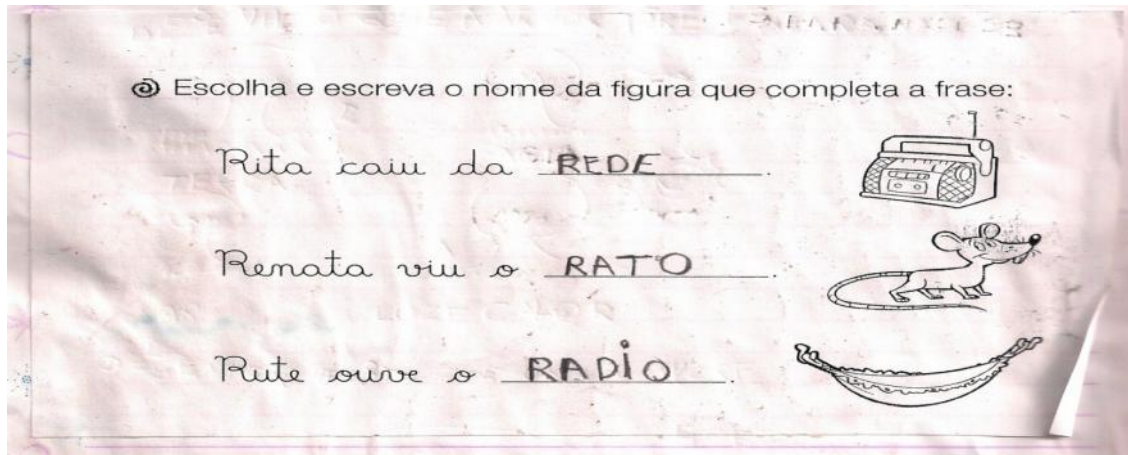
Cagliari (2008, p. 207) considera que mandar o aluno fazer, por exemplo, cinco frases usando determinada palavra ou ideia é uma prática tradicional e apresenta uma concepção errada de planejamento de texto, pois “[...] quando as pessoas falam, não precisam disso e, quando vão escrever, também não”. Segundo o autor, o método das cartilhas, em geral, não propõe a produção de textos, menos ainda textos espontâneos e livres. Os alunos só escrevem frases empregando as palavras já dominadas, juntando-as do jeito que acharem melhor. Além disso, esse método pode controlar tudo o que os alunos produzem, fazendo com que todos os alunos façam suas tarefas do mesmo modo, seguindo o mesmo caminho, colocando maior ênfase na parte estrutural da linguagem escrita. Nesse sentido, Bakhtin (2003, p. 289, grifo nosso) pontua que

[...] a oração como unidade da língua, à semelhança da palavra, não tem autor. Ela é *de ninguém*, como a palavra, e só funcionando como um enunciado pleno ela se torna expressão da posição do falante individual em uma situação concreta de comunicação discursiva.

Ou seja, se essa frase (oração) não tiver sido produzida em uma situação concreta de interação verbal, ela se torna absolutamente neutra em si mesma, não tem aspecto expressivo. Desse modo, a escrita de frases reproduz na escola práticas artificiais de linguagem, por utilizar como recurso composicional, palavras de ortografia conhecidas e uma estrutura frasal muito simples. Acreditamos que romper com esse estado é um desafio que deve ser perseguido, quando se trabalha com a língua materna.

Constatamos também atividades mediadas pela escrita de frases que visavam à sistematização de conteúdos específicos, como veremos nas Fotografias 44 e 45 a seguir:

Fotografia 44 – Complete as frases com palavras



Fonte: caderno A 27/2001 – região de Areinha.

O recorte trazido indica que a atividade foi organizada visando a sistematizar um conteúdo escolar (o ensino da letra “R”). Conforme mostra o enunciado da tarefa, a criança deveria escrever o nome da figura que completa a frase corretamente. Observamos que todas as figuras começavam com a letra “R”, bem como todas as palavras iniciais de cada frase. Dessa forma, a atividade em questão emprega repetidamente palavras que possuem a letra “R”, para que sejam “aprendidas” pelas crianças por intermédio da identificação, repetição e treino.

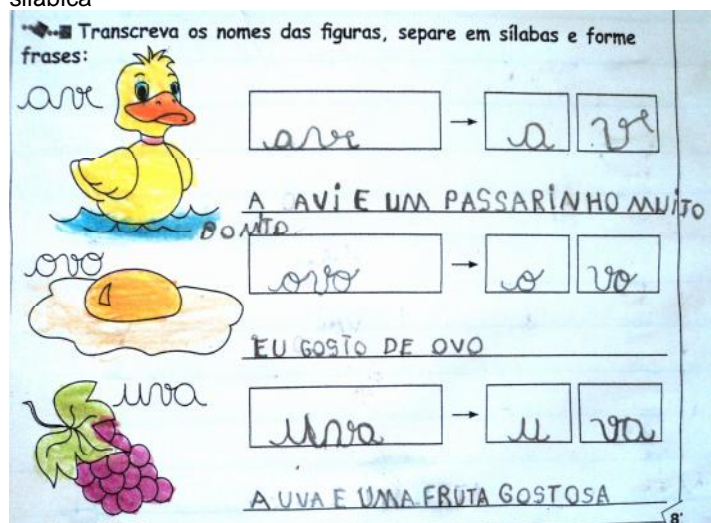
Nessa perspectiva, a língua é entendida como um todo uniforme e acabado, presa a regras fixas, dependendo apenas que o receptor saiba usá-las para poder se expressar (MARCUSCHI, 2008). De acordo com Gontijo (2002), um processo de alfabetização não pode separar forma e conteúdo; saber usar os recursos linguísticos (neste caso o emprego da letra “R”) deve decorrer do uso em situações de comunicação concretas. A autora não desconsidera que os aspectos funcionais sejam importantes, pois eles podem

[...] Tornar motivos que ‘agem efetivamente’ sobre as crianças e contribuir para que se apropriem da linguagem escrita e, também, tornar possível a compreensão dos motivos que realmente se associam a esse aprendizado. Porém, o significado da alfabetização não pode permanecer nessa esfera que conduz a objetivação do gênero em -si (GONTIJO, 2002, p.131, grifo da autora).

Diante disso, consideramos que as atividades de escrita, mesmo quando utilizadas para sistematizar algum conhecimento, deveriam possibilitar que as crianças

refletissem, conscientemente, sobre a relação existente entre as ações que desenvolvem na sala de aula e as finalidades comunicativas em situação de interação verbal. Ao nos distanciarmos dessa perspectiva dialógica, conforme acentua Gontijo (2002), corremos o risco de afastar a linguagem escrita de sua objetividade social.

Fotografia 45 – atividade de escrita de palavras e separação silábica



Fonte: Caderno A 24/2003 – região da grande Bethânia.

Ao lado (Fotografia 45), também é possível observar que a ênfase da atividade recai na sistematização de conhecimentos sobre o sistema de escrita. O enunciado da tarefa propõe que as crianças transcrevam o nome das figuras, separando-as em sílabas e, por fim, formem frases utilizando cada uma delas.

O foco da escrita é colocado na grafia das palavras *ave*, *ovo* e *uva*, compostas de duas vogais e uma consoante. Como atesta o exercício, as palavras aparecem escritas em letras cursivas minúsculas e próximas às ilustrações. Ao lado, aparece um retângulo no qual a criança deveria transcrever as palavras e separá-las em sílabas. Por fim, a criança deveria formar uma frase utilizando a palavra em destaque. Esse tipo de atividade mostra proximidade com os princípios que sustentam os estudos realizados por Ferreiro (2001). Para a autora, após a criança conseguir fazer a distinção entre o que é uma figura e o que não é figura, começa um trabalho cognitivo de estabelecer uma quantidade mínima de letras acompanhada de uma variação interna para que uma palavra possa ser lida.

Nesse sentido, a pesquisadora afirma que essas hipóteses são construções próprias da criança que exigem três letras como mínimo, além da variedade de caracteres para se escrever ou ler uma palavra. Assim “[...] os substantivos ‘ovo’ e ‘asa’ são fáceis precisamente por terem letras repetidas” (FERREIRO, 2001, p. 47). Isso

significa dizer que, no entendimento da autora, o aprendizado da língua escrita deve começar com pares mínimos de letras e variações, para que as crianças possam operar “[...] com base em seu próprio raciocínio” (p, 47). De acordo com Mortatti (2000), nesse entendimento, encontram-se os princípios do método analítico com a aparente simplicidade da soletração que preconiza que o ensino deve partir do simples ao complexo, com uma seleção inicial de “palavras fáceis”, ou seja, as que apresentam apenas as relações mais simples entre letras e sons.

Desse modo, é possível perceber que a concepção de língua de Ferreiro (2001) se aproxima dos pressupostos teóricos tradicionais de alfabetização, por entender que as crianças começam a compreender a escrita a partir das relações entre grafemas e fonemas considerados fáceis. De acordo com a perspectiva adotada em nossa pesquisa, não concordamos com a posição da autora, pois o que define a legibilidade da escrita, não são fatores interno e espontâneo dos indivíduos, nem tampouco as relações gráfico-fonológicas consideradas simples que se estabelecem desvinculadas das relações sociais. Na realidade, a legibilidade da escrita tem origem e é formada

[...] por meio das relações que as crianças estabelecem com a escrita na sala de aula. Essas relações, por sua vez, são intermediadas pelas pessoas que organizam e orientam o processo de alfabetização. Desse modo, esses princípios se formam pelas e nas relações sócio-históricas nas quais as crianças estão inseridas e tomam parte (GONTIJO, 2002, p. 106).

De acordo com Gontijo (2002), a apropriação da linguagem escrita supõe necessariamente a mediação. Porém, mesmo que a mediação esteja na base dos processos de apropriação, quando esta não reflete conscientemente a relação entre as ações e a atividade, as crianças passam a repetir comportamentos vistos, sem compreender a sua significação social. A autora acrescenta ainda que as condições concretas em que se desenvolve a alfabetização influenciam essa definição.

O argumento da autora confirma o que foi analisado. A atividade de escrita de frases passa a ideia de que, para produzir uma unidade de significação maior, como a frase, por exemplo, é preciso aprender a escrever sílabas e juntá-las em palavras e depois combinar palavras para formar frases, sem que haja necessidade de

considerar as condições de produção. Desse modo, as práticas de escrita na escola não

[...] revelam a interdependência entre as ações e a sua finalidade. Elas produzem na criança uma visão fragmentada da atividade de alfabetização. As ações que fazem parte da atividade têm um fim em si mesmas e não estão fundidas em um processo mais amplo que promove a compreensão da atividade de leitura e de escrita (GONTIJO, 2002, p. 103).

Diante disso, podemos considerar que os exercícios de escrita, a partir da observação de uma gravura ou de uma palavra, limitam as condições de produção textual na escola, pois, sem motivos relevantes para dizer algo, as crianças tendem a reproduzir escritas, as quais são consideradas do tipo escolar, e que não vão ao encontro dos seus verdadeiros usos na vida cotidiana.

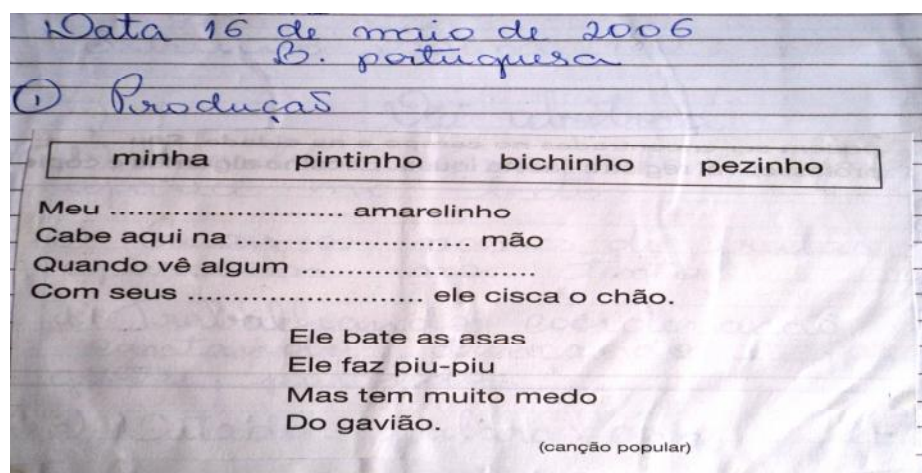
Nesse sentido, Geraldi (1997) assinala que as práticas de escrita desenvolvidas com alunos devem oportunizar situações significativas em que a artificialização das produções sejam rompidas pela criação de situações concretas de interação. Segundo o autor, a problemática, na produção escrita na escola, é a carência de uma concepção de linguagem que confira significação à produção escrita do aluno, pois é imprescindível a presença de um interlocutor ativo. Vemos, portanto, que seria importante que as proposições de trabalho com a linguagem escrita estivessem inseridas em contextos maiores e mais amplos de que fazer a criança escrever para o professor ler e corrigir ou passar um visto.

Diante do exposto, podemos considerar que, da forma como apareceu nos cadernos, a escrita de frases não contribui para que as crianças estabeleçam uma relação entre o que se escreve na escola e sua aplicação concreta em situações de comunicação. De acordo com Bakhtin (2003, p. 296), a frase “[...] só adquire entonação expressiva no conjunto do enunciado”, ou seja, as frases que, por vezes, escrevemos ou falamos cotidianamente representam um “e lo” de um discurso amplo que proferimos em uma situação de interação/interlocução verbal.

b) Produção escrita com preenchimento de lacunas

Outra prática de escrita recorrente nos cadernos que compõem o *corpus* desta pesquisa são as propostas de escritura em torno de textos lacunados. Essa estratégia de ensino representa 27,01 % de um total de 327 atividades com a escrita e foi geralmente apresentada em exercícios em que as crianças deveriam escrever palavras predeterminadas pelo professor, com as quais formariam seu texto, conforme demonstra a atividade selecionada.

Fotografia 46 – Escrita de texto lacunado



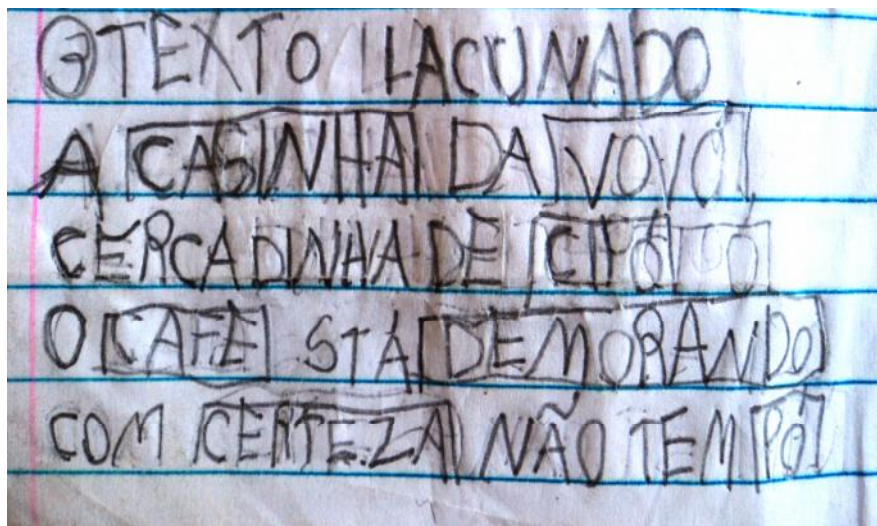
Fonte: Caderno P 10/2006 – região da grande Bethânia.

No contexto dessa atividade, chamamos a atenção para a utilização da música como pretexto para o ensino de conhecimentos linguísticos. Também destacamos que, no *corpus*, esse tipo de texto (músicas, cantigas infantis, parlendas) teve predominância em detrimento de outros gêneros textuais, como notícias, reportagens, verbete de enciclopédia, contos, poemas, gibis etc. O plano de aula, datado de 16-5-2006, traz a atividade como “produção”. O texto apresenta espaços em branco para que a criança os complete com palavras que aparecem em destaque, “produzindo”, assim o sentido do texto. Ou seja, o trabalho de produção, na verdade, caracteriza-se por uma atividade de cópia de palavras em espaços pré-determinados. Diante disso, inferimos que o objetivo da atividade é direcionar a atenção da criança para análise detalhada das palavras que aparecem em destaque no texto.

Os cadernos materializam outras atividades de práticas de produção parecidas com essas, em que a produção parte de textos lacunados com destaque nas palavras. O exemplo a seguir, tal como na atividade anterior, não apresentava nenhuma contribuição discursiva para que a criança se constitua como autor (Fotografia 47):

Fotografia 47 - Escrita com preenchimento de lacunas

Obs.:
A casinha da vovó
Cercadinha de
cipó.
O café está
demorando.
Com certeza não
tem pó (tradução).



Fonte: Caderno A 7/2008 – região do Marcílio de Noronha.


A parlenda trabalhada enfatiza a inserção de determinadas palavras que rimam entre si ao corpo do texto. Os exemplos das Fotografias 46 e 47 evidenciam que as lacunas atingiam partes do texto que podiam ser deduzidas pelo contexto do que foi previamente lido, sem que haja a possibilidade de reconstruir de outra forma o texto ou de diversificar a resposta a ser dada. Além disso, observamos certa sonoridade que pode provocar um deslocamento/suspensão do sentido do texto para permitir uma análise de elementos fonológicos da escrita.

O procedimento metodológico de trabalhar com textos lacunados aparece frequentemente nas orientações didáticas de Grossi (1990c). Para a pesquisadora, esse tipo de atividade se destina aos alunos alfabéticos que fazem sistematicamente um trabalho de fonetização da escrita, tornando -se um elemento importante para que o aluno exercite a transcrição de palavras com dificuldades ortográficas ou gramaticais concretas. Além disso, Grossi (1990c) acredita que esse tipo de atividade é imprescindível para escrever bem, isso porque o aluno precisa estabelecer uma relação entre as unidades gráficas e as correspondências sonoras

para elaborar corretamente o texto. Diante disso, podemos afirmar que as ações do ensino aqui mostradas não estão voltadas para os atos interlocutivos que acontecem por meio da linguagem escrita, mas sim para aspectos gramaticais e ortográficos da língua.

Fotografia 48 – Produção de texto com preenchimento de lacunas

PRODUÇÃO DE TEXTO COM PREENCHIMENTO DE LACUNAS
 Apresenta-se a cena da história, fazendo o comentário sobre a mesma.
 Em seguida, pede-se às crianças que preencham as lacunas abaixo.



1) Observar a história e completar, escrevendo as palavras que faltam:
 Esta é a história de um _____.
 Ele caiu na _____.
 Ele ficou _____.
 Mariazinha resolveu dar-lhe um _____.
 O banho foi na _____.
 Ela usou _____ e o esfregou bem.
 O cachorrinho ficou _____.
 Ela foi passear com o _____
 e colocou uma _____ no pescoço.

2) Escrever no espaço abaixo um título para a história.

Fonte: Caderno P4/2009 - região do grande Centro.

Esses exercícios geralmente partem do princípio de que, para ensinar práticas de produção de texto, é preciso dar um roteiro previamente estipulado, no qual a criança possa responder ao que foi pedido. No roteiro, as crianças apenas escrevem algumas palavras e/ou sentenças que recebem destaque especial dentro do texto e que são entendidas como produção textual.

No conjunto de atividades com essas características, foi possível evidenciar procedimentos que levam as crianças, em primeiro lugar, a acrescentar informações (geralmente palavras) em uma estrutura textual. Na atividade da Fotografia 48, a “produção” escrita foi instaurada pela sequência de ilustrações que deveriam completar o sentido das frases.

Nesse sentido, as atividades de produção de texto a partir de lacunas ilustram uma forma como a prática de produção de texto tem sido compreendida pelos professores alfabetizadores de Viana (ES).

A abordagem de levar as crianças a escreverem palavras e/ou sentenças dentro de unidades maiores de significação evidencia pressupostos da Psicogênese da linguagem escrita. Nessa perspectiva, parte-se do princípio de que as crianças, no processo de evolução da escrita, após conseguirem regular a quantidade mínima de letra e sua variedade interna, “[...] pensam que se pode escrever apenas os substantivos. Com uma série de substantivos relacionados podemos ler uma oração” (FERREIRO, 2001, p. 48). Para a pesquisadora, a palavra se ajusta a uma das hipóteses do ponto de vista evolutivo. A criança, primeiramente, pensa que só se escrevem os nomes das pessoas e dos objetos para depois ser capaz de (re)avaliá-los em unidades maiores. Por isso, no início da alfabetização, o aluno, quando se depara com um texto, busca “[...] encontrar a posição de cada uma das palavras do texto” (FERREIRO, 2001, p. 49). Segundo a autora, esse procedimento de identificação e localização de palavras em textos é muito eficaz por levar a criança a considerar, além das palavras, outras estruturas linguísticas, como os artigos e verbos.

Nesse sentido, Grossi (1990c, p. 35) justifica a importância de trabalhar com a produção de texto na alfabetização, porque “[...] engloba em si a escrita de palavras e de letras”, e isso favorece que a criança faça uma discriminação das partes que compõem um texto. Segundo a autora, a criança, em contato com a estabilidade da escrita, vai buscando o que há por trás dessa ocorrência por intermédio de “[...] operações mentais para produzir uma escrita e para decodificar um texto [...] para escrever, o aluno necessita ter à sua disposição [...] os elementos do sistema de escrita para *organizá-los no papel*” (GROSSI, 1990c, p. 34, grifo nosso).

De acordo com as autoras supracitadas, para que criança produza um texto escrito, precisa, primeiramente, reconhecer palavras (substantivos) isoladas para depois elaborar ideias sobre sua organização dentro da oração ou do texto. Tais ideias nascem do contato direto com os materiais escritos que forçam os esquemas assimiladores, realizando novas acomodações. Desse modo, cada passo de progressão conceitual resultaria da interação que ocorre entre o sujeito cognoscente e o objeto de conhecimento num processo de

[...] **assimilação** (isto é, no processo de elaboração da informação), o sujeito transforma a informação dada; às vezes a resistência do objeto obriga o sujeito a modificar-se também (isto é, a mudar seus próprios esquemas) para compreender o objeto (isto é, para **incorporá-lo**, para apropriar-se dele) (FERREIRO, 2001, p. 70, grifo nosso).

A perspectiva de Ferreiro (2001) é bastante clara em relação à ordem de progressão regular, tida como princípio fundamental da apropriação da linguagem escrita. No entendimento da autora, os conhecimentos ocorrem de forma espontânea e são gerados a partir de assimilações internas do indivíduo que acontecem de forma gradual e cumulativa, permitindo que conhecimentos conquistados em um estágio se integrem ao estágio seguinte. Ou seja, o conhecimento acontece de forma constante e decorre de um esquema elaborado pelo esforço do indivíduo, tido como construtor do seu próprio conhecimento. Logo, em função desse entendimento, compreende-se que o simples contato da criança com os materiais escritos produziria aprendizagens recorrentes de sucessivas construções e acomodações internas. Por isso, a criança é considerada um ser ativo, pois seleciona o que está à sua volta, interpretando e agindo sobre o real, visto que, “[...] tem capacidade inata de desenvolver e testar hipóteses sobre as regularidades dos dados linguísticos, quando em contato com eles” (BECALLI, p. 2007, 189).

Entretanto, não concordamos com os fundamentos construtivistas por preconizarem que todo ser humano nasce com uma capacidade biologicamente inata para adquirir a linguagem em interação com o meio. Nesse sentido, Gontijo e Schwartz (2009) argumentam que a teoria construtivista desconsidera o caráter mediador do processo de ensino-aprendizagem da escrita, uma vez que, nessa teoria, a construção do conhecimento se explica como resultado da interação sujeito-objeto.

Porém, o conhecimento é resultado da mediação entre os sujeitos e os objetos. Portanto, “[...] dizer que o conhecimento é resultado da mediação é diferente de dizer que ele é resultado da interação entre sujeito e objeto” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p.12). Segundo as pesquisadoras, no caso da interação, o elemento que produz o conhecimento é de natureza biológica. Já na mediação, o elemento que produz o conhecimento é de natureza humana, pois são as pessoas que realizam a mediação. Como a linguagem escrita é de natureza cultural, não é suficiente que as crianças apenas tenham contato com letras, livros, fichas de leitura

e textos etc. para que elas possam aprender a escrever um texto, por exemplo. É fundamental que a relação “[...] com a linguagem escrita seja mediada por nós, professores” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, 12). Desse modo, asseveram as autoras, cada suporte que comporta textos ou escritas não pode ser apenas inserido na sala de aula; precisamos conversar, explicar, ensinar para as crianças aquilo que sabemos e podemos fazer com eles.

Diante do exposto, ainda nos cabe pontuar que, na atualidade, existe a renovação de antigos modelos de ensino. Pode-se observar que o construtivismo, ao propor o deslocamento do eixo das discussões dos métodos de ensino para o nível de maturidade, não rompem com bases epistemológicas comuns dos métodos tradicionais de alfabetização. O construtivismo, da mesma forma que os métodos analíticos e sintéticos, também é composto por determinados processos (etapas de desenvolvimento) que buscam ensinar a língua descontextualizadamente, dando primazia ao aspecto sintático. Para Smolka (1993, p. 52), tanto o construtivismo quanto os métodos tradicionais estão fundamentados no estruturalismo de Chomsky, na medida em que a linguagem é considerada “[...] aprioristicamente, com suas propriedades, como objeto a ser conhecido”. Ou seja, “[...] nem um sistema, nem outro, dão conta, consistentemente, das relações pensamento/linguagem/construção do conhecimento [...] em ambas [...], o aspecto das elaborações sócio-históricas é deixado de lado” (1993, p. 52-53).

Porém, na concepção de alfabetização que fundamenta nosso estudo, nos recusamos a considerar a língua como um sistema autônomo e como simples forma. Compreendemos a natureza social da linguagem, cuja existência se funda na interação verbal. Por isso, reconhecemos que as crianças realizam socialmente um trabalho constante com a linguagem e, por isso, são produtoras de textos orais dentro e fora da escola, em função de suas necessidades comunicativas. Assim, acreditamos que, mesmo quando as crianças ainda não conhecem todas as letras e os sons que elas representam, conseguem produzir sentidos na fala ou na escrita, simplesmente, por serem encorajadas a demonstrar tudo o que já conseguem fazer em algumas situações de interação verbal. De acordo com Gontijo e Schwartz (2009), o papel do professor, como mediador das mais diversas razões para a produção de textos orais e escritos, é fundamental, pois contribui para que as

crianças aprendam desde cedo a lidar com as diferenças entre a construção de sentidos pela fala e pela escrita.

Segundo Cagliari (2008), uma criança deve levar sua experiência de produzir textos orais para a sala de alfabetização e usar isso como “ponte” para aprender a produzir os textos escritos nos estilos esperados pela escola e pela cultura. Porém, em vez de fazer isso, a escola começa negando a capacidade que o aluno possui de produzir textos oralmente ao entrar na escola, substituindo-a por atividades pedagógicas equivocadas, como os exercícios de “[...] monta/desmonta a linguagem” (CAGLIARI, 2008, p. 202), que acabam passando ao aluno a ideia de que o texto é um produto lógico, bastando, para produzi-lo, apenas encaixar palavras nos lugares predeterminados. Nesse sentido, argumenta o autor,

[...] o emprego de atividades que automatizam demais a linguagem, como o uso dos ‘tijolinhos’ das famílias de sílabas para construir o ‘muro’ chamado texto, acaba destruindo o texto na sua essência, porque não se trata simplesmente de uma fileira de palavras. Há regras muito rígidas de coerência e coesão que estabelecem relações entre palavras. Essas regras não estão em palavras isoladas, mas nas pontes que ligam as palavras num texto (CAGLIARI, 2008, p. 202, grifo do autor).

O processo de apropriação da linguagem escrita não implica apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras ou orações. Tampouco envolve simplesmente uma relação da criança com modelos didáticos de escrita, sistematizados de forma gradual, baseados em um constante aperfeiçoamento e por intermédio de modelos que decidem quando a criança deve aprender e como deve aprender.

Dessa forma, de acordo com Braggio (1992, p. 15 grifo da autora), “[...] dificilmente pode-se afirmar que qualquer tipo de verdadeira aprendizagem da língua escrita ocorra quando se supõe que se aprende mecanicamente”, a partir de atividades de escrita elaboradas para preencher as necessidades do ensino da língua. Essas estratégias de ensino modificam negativamente as experiências de produção oral que as crianças possuem, impedindo que sejam sujeitos de seu próprio discurso e adquiram a linguagem escrita como mais um “[...] instrumento no seu papel de agente histórico” (BRAGGIO, 1992, p. 12). Nessa perspectiva, a linguagem é restringida, controlada e separada do fenômeno linguístico e do contexto sócio -

histórico-cultural que lhe dá origem. Essa forma de conceber a linguagem se articula a uma visão de que

[...] o texto é um conjunto de constituintes que possuem significados independentes do contexto no qual eles se inserem e a leitura como um ato de decodificação das unidades menores da língua para compreensão de significados que compõem o sentido do texto (OLIVEIRA; SCHWARTZ, 2010, p. 302).

Com isso, a escola reduz a dimensão discursiva da linguagem, limita as possibilidades da escritura, restringe os espaços de elaboração e interlocução pela imposição de só um modo de fazer e de dizer as coisas.

É oportuno pontuar que os exercícios com lacunas a completar não podem ser confundidos com a produção de texto; é sim uma atividade de reconhecimento de palavras que podem ser apropriadas para certos contextos. Nesse sentido, compreendemos que a abordagem dada ao trabalho realizado com “textos lacunados” fragiliza as possibilidades de interação entre os interlocutores por meio da linguagem escrita, uma vez que a utilização do código escrito foi limitada à escrita de palavras a partir da reprodução simplificada e impessoal dos sentidos predeterminados para a realização da escrita. Nesse sentido, Bakhtin (2003) afirma que, se nada esperamos da palavra, se tudo sabemos de antemão, tudo quanto ela pode dizer, ela se separa do diálogo e se coisifica.

As atividades materializadas nos cadernos nos indicaram que, nos exercícios de escrita com preenchimento de lacunas, foram subtraídas as condições essenciais do trabalho de produção de discurso e, portanto, de constituição de sujeitos, uma vez que a criança não foi incentivada a dialogar com o texto a partir de suas próprias experiências e nem foram oferecidas ao aluno as condições para produção textual.

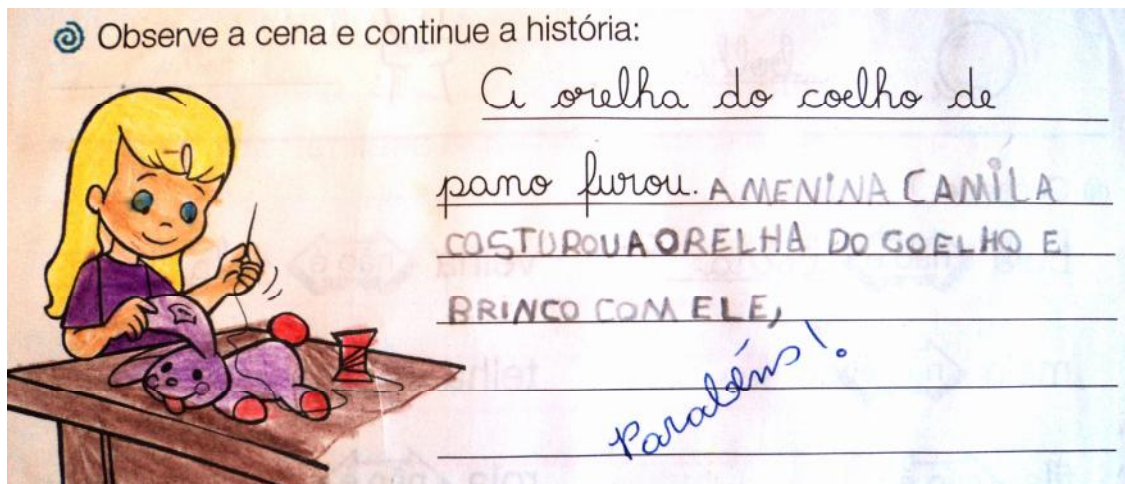
c) Escritas a partir de imagens

A prática de escrita de textos a partir de ilustrações também se mostrou bastante recorrente nos cadernos dos alunos, totalizando 23,00% das atividades de produção do *corpus* analisado. Como dissemos, essa estratégia didática também se caracteriza pelo fato de que a escrita é marcada pelo “conteúdo a dizer” e pelas

“motivações para dizer” (GERALDI, 1997, p. 139). Diante disso, o autor pontua que, na escola, as atividades de escrita apresentam relações muito rígidas e bem definidas, de forma que o aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e por motivações que geralmente são apresentadas pelas professoras ou pelo livro didático.

A partir da consideração do autor, apresentamos, então, duas situações de produção que representam o total de produções delineadas nessas condições em que o aluno escreve a partir de situações definidas de antemão. É oportuno pontuar que, embora apresentando algumas variações, as escritas das crianças foram delineadas a partir de uma ilustração ou de uma sequência de cenas; ora apresentando o início do texto, ora se valendo apenas da imagem. Em outras situações, propunham-se palavras que deveriam ser utilizadas e/ou tempos verbais que deveriam ser empregados no decorrer da escrita. Observemos o exercício a seguir (Fotografia 49):

Fotografia 49 - Produção de texto a partir de uma imagem



Fonte: Caderno A 3/2009 – região de Areinha.

Nessa amostra, a proposta de produção textual foi xerocopiada e colada no caderno da aluna. Podemos observar que o enunciado do exercício orienta para a observação da cena, na qual aparece uma menina costurando um coelho. Como observado, essa estratégia visa a contribuir para a instauração do diálogo que é reforçado por uma frase indicando o fato que ocorreu na cena; a partir daí, a criança deverá continuar a história. Considerando o modelo apresentado, é possível afirmar

que a produção foi motivada por recursos verbais e imagéticos, em que as razões do seu dizer foram definidas pela ilustração e pela frase inicial. No entanto, não localizamos no caderno nenhuma orientação que indicasse para que e/ou para quem a criança deveria escrever esse texto. Isso nos leva a inferir que a atividade serviu apenas para exercitar a escrita, observar como a criança se expressa, além de verificar a ocorrência de erros ortográficos, não partindo de uma necessidade enunciativa concreta, baseada na vontade da criança de dizer algo a alguém.

Nesse sentido, Geraldi (2006, p. 119) argumenta que, na escola, a maioria dos trabalhos de produção de texto desconsidera a questão de interlocutores, que podem ser de diferentes tipos: “[...] ele pode ser preciso, definido, como numa carta, numa petição; pode ser genérico ou um determinado segmento social, como num jornal; pode ser virtual, como na ficção literária”, mas que, inevitavelmente, devem pressupor um interlocutor real ou imaginário. Uma vez que

[...] A presença desse interlocutor no discurso de um indivíduo não é algo neutro, sem valor. Ao contrário, em alguma medida, está sempre interferindo no discurso do locutor. [...] identificamos aí uma das dificuldades maiores do estudante: falar para ninguém ou, mais exatamente, não saber a quem falar (GERALI, 2006, p. 119).


Diante disso, consideramos que, para a criança produzir um texto, ela deve presumir um interlocutor, isso porque a linguagem é o meio privilegiado de interação entre os homens. Em todas as circunstâncias em que se fala ou se escreve, é próprio da linguagem seu caráter interlocutivo. Sendo assim, a produção escrita deve ser concebida como uma atividade dialógica, e por isso a visão de um interlocutor é um elemento crucial para se estabelecer uma negociação de sentidos em decorrência do diálogo que se estabelece entre dois ou mais sujeitos ativos que agem uns sobre os outros e ocupa cada um deles um lugar na rede de relações sociais das quais faz parte.

É nessa mesma perspectiva que segue outra atividade de produção de texto. Também foi possível constatar, nesse recorte, que a professora tentou encorajar as crianças a escreverem, mostrando uma ilustração que descrevia uma situação-problema que deveria ser desenvolvida pelos alunos (Fotografia 50).


Fotografia 50 – Produção de texto a partir de uma imagem

O SONHO DA LUA

A Lua tinha um grande sonho. Ver como era passar um dia inteiro tomando banho de sol numa bela praia.
Escreva um texto contando como a Lua conseguiu realizar o sonho dela.



A lua tinha um sonho
ela queria ir em uma
bela praia, de desce
ate a praia. A lua disse
eu vou ficar um dia
inteirinho na praia. A lua
ficou muito feliz, tomando um
banho de mar, depois ela
voltou para o planeta
terra muito feliz



O sonho da lua

A lua tinha um sonho ela queria ir em uma bela praia, ela desceu até a praia. A lua disse: eu vou ficar o dia inteirinho na praia. A lua ficou muito feliz, tomando um banho de mar, depois ela voltou para o planeta terra muito feliz (tradução).

Fonte: Caderno A11/2007 - região de Areinha.

Partindo, também, de uma proposta de produção retirada de um livro didático e ou/coleção pedagógica, a atividade foi reproduzida e colada no caderno. Neste caso, podemos verificar que o título do texto já vem previamente definido, bem como a quantidade de linhas para a produção. Constatamos, ainda, pelo do enunciado, a preocupação em contextualizar a atividade, esclarecendo à criança o fato ocorrido por intermédio de recurso verbal e visual, como forma de desencadear a criatividade e a motivação para a escrita. Esses procedimentos evidenciam características cartilhescas, em que, geralmente, o conteúdo do texto verbal reitera elementos do texto visual.

Como as condições de produção são muito próximas da análise precedente, neste ponto, gostaríamos de chamar a atenção para o que Geraldi (2010) argumenta em relação ao texto na sala de aula. O autor considera que, de um lado, o texto traz o perigo da instabilidade, das múltiplas possibilidades de interação e diálogo entre

interlocutores; de outro lado, o texto é um lugar privilegiado para construir estabilidades sociais, uma vez que ele é cercado de cuidados de múltiplas ordens, em alguns casos, apresentados aos aprendizes da língua materna de forma dosada, controlada, de modo que o que deve ser dito ou lido é definido e fixado em atividades padronizadas e que acaba respondendo, na prática, a uma necessidade política de fixação dos modos de dizer e agir da sociedade. Geraldi (2010, p. 140) afirma ainda que o ideal, do ponto de vista da estabilidade paradoxal que a escola assume, é que “[...] ela ao mesmo tempo se diz formando para o futuro, mas faz isso forçando para que o futuro seja a repetição do passado”.

Geraldi (2006) argumenta que a história do ensino da língua materna produziu um conjunto de regulações de produção de texto que inclui regras de conduta aceitáveis, formas de verbalização, regras do bem-falar, do escrever com correção seguindo as normas gramaticais e orientadas pelo princípio behaviorista, que tenta explicar os processos de aprendizagem pela repetição, em benefício da estabilização de formas e sentidos, funcionando como uma política de contenção do conhecimento. Nessa perspectiva, o trabalho com a linguagem deixa de ser uma possibilidade de interação por excelência, para ser a materialização de um processo autoritário, cuja voz do aluno, como sujeito que pode agir com e sobre a linguagem, é desconsiderada, apagada; a sala de aula transforma-se em um espaço para o imperialismo do discurso monológico. O trabalho de produção de texto perde o caráter de constituição de sujeitos e passa a ser uma tarefa escolar. De acordo com o autor,

[...] a produção de texto por estudantes em condições escolares já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde 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, 2006, p. 126).

Diante disso, mesmo inconscientemente, quando, nós, professores, reproduzimos práticas de escrita que são organizadas em um formato em que o aluno segue um roteiro já marcado por questões, por exemplo, usando palavras determinadas pelo professor e/ou utilizando ilustrações para desenvolver histórias, dentre outras,

podemos fragilizar a visão de que o texto abre um horizonte de possibilidades de dizer, uma vez que,

[...] Na elaboração de texto, a criatividade não é um comportamento que segue regras com as quais se poderia construir um conjunto infinito de frases. A criatividade posta em funcionamento na produção de texto exige articulação entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referência com as quais compreendemos o mundo as pessoas e suas relações (GERALDI, 2010, p. 141).

Assim, ensinar a escrever obriga o professor a criar as condições para que determinados processos se desenvolvam sem implementá-los diretamente por intermédio de regras fixas. A apropriação da linguagem escrita pelo aprendiz requer uma mediação qualificada por parte do professor que possibilite ao aluno a capacidade de expressar seu ponto de vista, seus interesses e necessidades de interlocução por intermédio da linguagem escrita, visto que a produção de um texto começa muito antes das atividades propostas em sala de aula. O convívio com o mundo da escrita, a leitura e a prática da discussão são elementos importantes no processo de constituição do sujeito autor de seus textos. Isso pressupõe uma mudança de posição de professor, de leitor-corretor para o papel de mediador do processo de aprendizagem e, por isso mesmo, para o papel de coenunciador dos textos dos seus alunos.

Dessa forma, consideramos que é, no espaço da produção de textos que o sujeito articula um ponto de vista sobre o mundo, além de nele marcar o seu próprio lugar. Assim, a atividade de produção de texto deve ser um momento privilegiado em que o aluno tenha a possibilidade de revelar-se como sujeito, por meio da escrita, comprometendo-se com suas palavras de forma a estabelecer uma situação interlocutiva efetiva com os outros sujeitos, com o intuito de produção de conhecimentos numa perspectiva dialógica. Concordamos com Geraldi (2010), quando esclarece que a produção de textos na sala de aula implica desistir de um ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado. Tratar-se-ia de assumir

[...] um ensinar sem objeto direto fixo e imutável – um conhecimento estabelecido; tratar-se-ia de não mais perguntar ensinar o quê, mas ensinar

para quê, pois do processo de ensino não se esperaria uma aprendizagem que devolveria o que foi ensinado, mas uma aprendizagem que se lastrearia na experiência de produzir algo sempre novo nunca antes produzido – uma leitura ou um texto – manuseando os instrumentos tornados disponíveis pelas produções anteriores (GERALDI, 2010, p. 144).

Nessa direção, consideramos que o ensino da produção de texto na escola só faz sentido para as crianças quando elas são levadas a compreender que o texto é dirigido para outro sujeito e que elas também são sujeitos do dizer. Isso nos leva a considerar a importância das condições de produção textual e o caráter dialógico da linguagem, que pressupõe sempre estratégias do dizer, tendo em vista um interlocutor específico.

5.2.2 A escrita como produção espontânea

Em todo *corpus* analisado, localizamos atividades denominadas de escritas espontâneas. O conjunto de atividades com essas características delineia uma prática de produção escrita eminentemente voltada para atender às finalidades escolares, nas quais a escrita assume o papel de cumprir uma atividade circunscrita à realização de situações de ensino-aprendizagem. Localizamos escritos que foram desencadeados a partir de temas diversos ligados também a outras disciplinas do núcleo comum, além daqueles relacionados com as diferentes datas comemorativas trabalhadas na escola, como Dia das Mães, Dia dos Pais, Dia do Meio Ambiente, dentre outras. A atividade apresentada a seguir exemplifica tal afirmação (Fotografia 51):

Fotografia 51 – Produção de texto

Circo

O circo tem muitas coisas boas.

Tem palhaços que fazem brincadeiras legais.

E também tem animais que a gente só vê na televisão. Como elefante, tigre e onça.

É por isso que o circo é legal (tradução).



Fonte: Caderno A 23/2003 - região do Centro.

O exercício acima é feito em folha mimeografada e colada no caderno da criança. É possível constatar que a proposta de produção de texto é instaurada por meio de um desenho que representa o circo. Isso demonstra a preocupação da professora em aproximar as aprendizagens de situações lúdicas. Além disso, foi fornecido a criança o título e o espaço de oito linhas para sua produção.

Diante dessas condições que aparecem no caderno, podemos considerar que a atividade demonstra a previsibilidade do que deve ser escrito, bem com o a quantidade de linhas (previamente definida) para a produção do texto. Isso pode inviabilizar que a criança escreva de acordo com sua necessidade de comunicar às informações que dispõe sobre o tema proposto. Com esse encaminhamento, revela-se o caráter escolar da apropriação desse objeto cultural. No entanto, compreendemos que, no cotidiano, as crianças não produzem discurso de forma controlada, mas a partir de suas necessidades comunicativas, que nunca estão definidas *a priori*. Tal como acontece neste outro exemplo da Fotografia 52.

Fotografia 52 – Produção de texto sobre a natureza

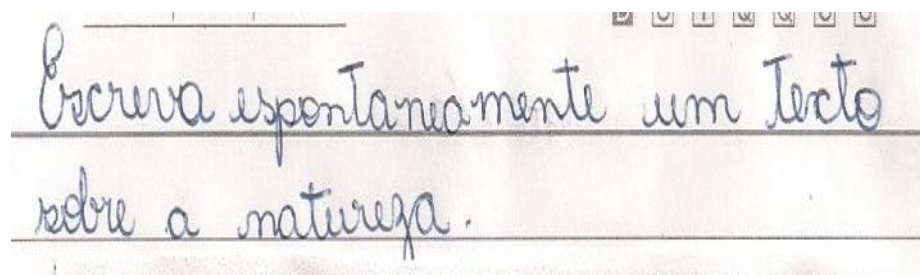


Não destrua as árvores e plantas porque nós precisamos delas para viver (Tradução).

Fonte: Caderno A 10/2007 – região do Universal.

A atividade acima aparece colada no caderno. O cabeçalho está copiado na página anterior do caderno constando a data do dia 21 de setembro, em que é comemorado o Dia da árvore. Aparece, também, o comando da atividade, escrito pela professora, indicando o que deveria ser feito. Observemos abaixo o enunciado da produção (Fotografia 53):

Fotografia 53 - Enunciado da produção sobre a natureza



Fonte: caderno A 10/2007 - região do Universal

Ao tomarmos o enunciado de proposta de produção, observamos que a professora orienta que a criança faça um texto espontâneo sobre a natureza. Não localizamos

no caderno as definições das condições de produção, entretanto não podemos afirmar que não foram apresentadas oralmente. Partindo da materialidade do caderno, deduzimos que as instruções foram incompletas, faltando razões reais para dizer, visto que, “ter a árvore como amiga a vida inteira” (conforme aparece no comando da atividade) não se configura como uma razão objetiva e clara para se escrever sobre a natureza. Tal fato pode comprometer a progressão textual que depende sobremaneira de que se tenham motivos e conhecimentos sobre o que se pretende escrever. Além disso, sentimos falta de um dos elementos básicos para qualquer produção de texto, o destinatário – “[...] um texto destina-se a *outro*, seu leitor provável, para o qual (os quais) está-se produzindo o que se produz” (GERALDI, 1997, p. 162, grifo do autor). Quando algumas condições de produção não são levadas em consideração, torna-se mais difícil definir as estratégias do dizer, uma vez que elas se relacionam diretamente com o interlocutor e com as razões que norteiam a produção do texto.

Geraldi (2010) afirma que é comum a inexistência, na produção escolar, de um interlocutor a quem o aluno possa dirigir sua voz. Devido a isso, a própria criança constitui o professor como seu destinatário efetivo que, na maioria das vezes, será o único “leitor-corretor” do texto com poder legitimado para esse julgamento. Esse tipo de abordagem contribui para tornar artificial e mecânica as práticas escolares de escrita e por tornar a escrita como mero produto do processo de ensino-aprendizado, passando, assim, a impressão de que se escreve na escola apenas para cumprir uma atividade proposta pelo professor. Isso demonstra também uma visão tradicional de ensino que concebe o professor como detentor do conhecimento e revela uma concepção de linguagem que toma o sujeito como a única fonte dos sentidos, compreendendo que se domina a língua pela incorporação de um conjunto de regras necessárias para transmitir uma mensagem.

No entanto, concebemos a linguagem como um processo de interação que se estabelece quando o indivíduo a usa e não o faz somente para expressar ou traduzir seu pensamento ou comunicar informações, ele a utiliza para realizar ações, atuar sobre o interlocutor e se constituir como sujeito. Geraldi (2010) argumenta que, na escola, a problemática na produção textual é produto da carência de uma concepção

de linguagem entendida como lugar privilegiado da interlocução e da constituição dos sujeitos. O referido autor destaca que a

[...] linguagem fulcra-se como evento, faz-se na história e tem existência real no momento singular da interação verbal. É da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos discursivos sua relação com o singular, com a unicidade dos acontecimentos. **Por isso os discursos são densos de suas próprias condições de produção** (GERALDI, 2010, p. 34-35, grifo nosso).

Diante disso, um duplo desafio se configura para o trabalho de produção de texto na escola: em primeiro lugar, encontra-se a necessidade do redimensionamento da concepção de linguagem concebida como repertório pronto para ser usado, para uma visão de que a linguagem é dialógica e possui um caráter de duplicidade, no qual a presença do outro é fundamental e cujo contexto social não pode ser ignorado. A segunda questão decorre da primeira e nos leva a questionar a abordagem dada às produções escritas na escola, que se caracterizam fundamentalmente pelo caráter de tarefa escolar de escrever para o professor ler e corrigir, para ser vista como um ato dialógico que possibilita ao aluno apresentar suas opiniões sobre diferentes situações que emergem a partir de necessidades reais de interação verbal.

Entretanto, as práticas de produção de texto na escola ainda se apresentam guiadas majoritariamente por objetivos pedagógicos que visam à aprendizagem de conteúdos específicos, conforme podemos constatar com a atividade de produção de escritas a seguir (Fotografia 54):

Fotografia 54 – Produção de texto sobre o Saci-Pererê



O saci

O Saci-Pererê ele tem uma perna só. Malvado, quebrava louças, botava fogo na roça, escancarava o curral com o Pedro Malasarte. Era visto em toda parte (Tradução).

Fonte: Caderno A 14/2006 - região da grande Bethânia.

A atividade de produção textual acima segue datada do dia 24-8-2006, o que nos leva a inferir tratar-se de uma atividade relacionada com a sistematização de conhecimentos referentes ao Dia do Folclore brasileiro, visto que a data da produção é próxima ao dia 22 de agosto – dia em que as escolas comemoram o folclore. Geralmente, as datas comemorativas têm sido utilizadas como motivadoras para a realização de atividades de produção textual que, nesses casos, priorizavam a escrita de um tema relacionado com a própria data ou com algum personagem emblemático, como ilustra a atividade mostrada na Fotografia 54.

Essa atividade de produção textual é uma prática muito usual na escola em que a escrita é solicitada apenas para atender a fins didáticos, uma vez que os textos que as crianças produzem decorrem mais da necessidade de o professor sistematizar e/ou avaliar um conteúdo, do que da necessidade da criança de se comunicar, expressar ideias, experiências, opiniões, sentimentos, fantasias, realidades, vontades. Nesse sentido, consideramos que, majoritariamente, as atividades de

produção textual, longe de se constituírem em espaço dialógico para produção de sentido, transformam o texto escrito em um objeto fechado em si mesmo.

Geraldi (2006) diferencia redação de produção de texto, afirmando que a primeira tem caráter de tarefa escolar, mera realização de atividades, emprego artificial da linguagem, produção “para” a escola. Esse trabalho se apresenta geralmente desligado da significação social da escrita, enquanto a segunda se caracteriza pela produção do aluno, pela expressão de sua voz, do seu dizer, sua opinião ao outro. Ou seja, expressa uma relação de interlocução, produção feita “na” escola, para o mundo.

Nesse sentido, Gontijo (2002, p. 107) argumenta que essas práticas não são neutras e refletem conteúdos ideológicos e interesses da classe que detém os meios de produção e os bens culturais. Segundo a autora, ao longo do processo histórico de alienação, os professores foram perdendo a possibilidade de refletir conscientemente a relação entre o motivo e a finalidade do trabalho pedagógico: “[...] muitas vezes, eles só transmitem habilidades que lhe foram transmitidas, adotando modelos de alfabetização que nada têm a ver com a realidade social das crianças e com as finalidades específicas da escrita”. Dessa forma, buscamos compreender as concepções que sustentam as práticas de produção de texto desenvolvidas nas escolas de Viana, uma vez que, explicitamente ou não, vão indicar a postura e o entendimento que os envolvidos no processo de ensino (professores, livros didáticos e orientações teórico-metodológicas) possuem em relação à linguagem, à criança e à produção escrita.

Assim, buscamos compreender, por intermédio da materialidade sócio-cultural os discursos e a concepção de texto escrito que se materializa nos cadernos. Ao tomarmos o conjunto de produções textuais dos cadernos foi possível constatar que os enunciados das atividades apresentam um discurso muito semelhante, denominando as escritas das crianças de “produções espontâneas”. Diante disso, procuramos entender o que às professoras têm conceituado como escritas espontâneas.

Assim sendo, ao tomarmos as pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1999) e Ferreiro (2001, 2006), deparamo-nos com indicações claras que, para autora, um conjunto de expressões escritas pelas crianças é considerado produção espontânea. Desse modo, os pressupostos teóricos que sustentam o modelo de produções espontâneas localizadas nos cadernos se assentam em pressupostos construtivistas. Conforme pontuado, para Ferreiro (2001), a escrita segue uma linha de desenvolvimento psicogenético que começa com a separação dos sistemas representativos icônicos e os não icônicos, assume posteriormente o princípio de fonetização, para depois conhecer uma etapa do apogeu silábico e deriva, finalmente, para o sistema alfabético. De acordo com a concepção da autora, os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são “[...] suas produções espontâneas¹², entendendo como tal as que *não são o resultado de uma cópia*” (FERREIRO, 2001, p. 16, grifo nosso). Ou seja, para a autora, a escrita espontânea permite perceber os diferentes níveis de construção de hipóteses alcançados pelas crianças.

Também Grossi (1990c, p. 85) compreende que os textos espontâneos produzidos pelas crianças “[...] são um indicador valioso sobre o andamento do processo de aprendizagem dos alunos. Eles fornecem dados que deverão ser aproveitados para a organização de outras atividades escolares sobre a escrita, a fim de que ela se enriqueça e melhore”. Considerando a posição de Grossi e Ferreiro, é possível constatar que o entendimento das produções espontâneas assumem um papel de “indicador” dos conhecimentos que a criança vai assimilando durante o processo evolutivo da linguagem escrita. Segundo Ferreiro (1999, p. 219, grifo da autora),

[...] A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a 'barreira do código'; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: *a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito.*

¹² Becker (2001, p. 79) esclarece que, para Piaget, ação espontânea é aquela que busca promover uma necessidade de origem endógena; e não a ação determinada por estímulos programáticos por alguma instância institucional, como a escola, por exemplo. Ou seja, “[...] as condições de toda e, portanto do ensino, são as estruturas de conhecimento constituídas por sua vez pelos esquemas de ação: da ação espontânea”. Dessa forma, o biológico é concebido como fundante, que está contido na própria criança e forma sua substância psicológica.

De acordo com a autora, a escrita passa por um longo processo de construção. Para compreender a escrita, a criança realiza produções espontâneas, como um conjunto de palavras que pode ser considerado “[...] como uma *representação* da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras” (FERREIRO, 2001, p. 10, grifo da autora). Nessa perspectiva, compreendemos que há uma redução da aprendizagem da língua escrita à associação de respostas sonoras a estímulos gráficos, ou seja, escrever é um processo de codificação. Dessa forma, podemos considerar que Ferreiro (2001) valoriza o produto final (ler e escrever), mas entendendo-o como decorrente da construção de um sistema cognitivo que permite sua utilização, por intermédio do controle de habilidades, como coordenação motora, discriminação visual e auditiva. Logo, “[...] a escrita é concebida como um código de aquisição de uma técnica” (FERREIRO, 2001, p. 16).

Nessa perspectiva, a escrita espontânea da criança é vista como um meio de exercitar ativamente o modelo linguístico que lhe foi dado a conhecer, ou seja, colocam-se em primeiro lugar “[...] todas as discriminações perceptíveis” (FERREIRO, 2001, p. 15) de transcrição do sonoro para um código visual. Diante disso, podemos considerar que, no centro dos estudos da gênese da linguagem escrita, encontram-se os aspectos linguísticos, que valoriza m sobremaneira, “[...] as leis de composição do código alfabético” (FERREIRO, 1999, p. 220), tidas como as únicas responsáveis pela compreensão do funcionamento do sistema linguístico.

Infelizmente, essa visão, tem desconsiderado as condições de produção e o sentido amplo da linguagem escrita como um processo histórico e cultural de produção humana por não se preocupar com as estratégias do dizer, reduzindo a linguagem a uma “[...] faculdade mental inata instalada no 'equipamento biológico' [...] na medida em que se conseguiram instrumentos abstratos e formais de análise desses fenômenos mentais” (MARCUSCHI, 2008, p. 35). Por seu turno, o texto é visto como “[...] simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código” (KOCH, 2006, p.16).

Sabemos que a produção Textual não pode ser entendida apenas como produto da atividade mecânica de reconhecimento do código linguístico. Produzir textos é produzir significados pelo uso da língua na sua dimensão linguística e discursiva.

Escrever pressupõe uma estruturação deliberada dos objetivos do que se quer comunicar. Toda aprendizagem (pelo menos a significativa) requer que a criança conheça e utilize explicita e sistematicamente as condições de produção, tendo em vista um interlocutor específico. Uma vez que, não se pode escrever de modo mecânico e inconsciente, isso porque, no meio social, a produção escrita decorre das razões e motivações de interação entre sujeitos. Assim, se pretendemos tornar as crianças usuárias competentes da língua, capazes de realizar efetivamente o exercício da cidadania por meio da escritura, é fundamental repensar práticas de produção textual que artificializam a linguagem. Também se faz necessário assumirmos a alfabetização a partir de uma perspectiva dialógica que compreenda a produção escrita como uma prática social que possibilita as crianças se constituírem como sujeitos de seus próprios discursos.

É dentro dessa perspectiva que compreendemos que Geraldi (1997) concebe o texto como material de ensino-aprendizagem, como lugar privilegiado da constituição dos sujeitos, uma vez que

[...] Centrar o ensino no texto é ocupar-se com o uso da língua. Trata-se de pensar a relação de ensino como lugar de práticas de linguagem e a partir delas, com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-la como faz o pragmático, mas para aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua (GERALDI, 1996, p. 71).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao delinear as questões apresentadas nesta pesquisa, partimos do interesse de refletir sobre nossa própria prática de professora alfabetizadora, além de buscar compreender a complexidade que cerca o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita nos primeiros anos do ensino fundamental, cujos dados de desempenho obtidos por intermédio de diferentes sistemas de avaliação indicam que as capacidades de leitura e escrita dos estudantes não estão satisfatórias. Foram precisamente essas questões que nos despertaram o interesse por observar as práticas escolares correntes, buscando refletir como a alfabetização tem sido pensada e realizada nas escolas.

Assim, conforme já mencionado, esta pesquisa teve por finalidade investigar, a partir de diferentes cadernos escolares, tendências assumidas por professores alfabetizadores do município de Viana (ES) para o ensino da leitura e da escrita, no período de 2000 a 2009. Ao tomarmos os cadernos como documentos-fonte, consideramos esse suporte de escrita como um importante produto da cultura escolar, um instrumento “[...] por excelência de introdução e aculturação na escrita de sucessivas gerações escolares” (VINÃO, 2008, p. 23), constituindo-se em depositários de discursos sobre as práticas de ensino da leitura e escrita que sustentam o trabalho docente no município pesquisado.

Entretanto, reafirmamos ter consciência do caráter lacunar de nossas análises, uma vez que, obviamente, os cadernos não materializam a multiplicidade das práticas desenvolvidas em sala de aula, nem nos permitem apreender as intervenções orais e gestuais de alunos e professores. Certamente também as práticas de alfabetização desenvolvidas não se constituíram de forma única e linear no transcorrer desses dez anos, visto que, num grau maior ou menor, conviveram com outras formas de pensar o ensino da leitura e da escrita. É possível, como nos ensina Bakhtin (2008b, p. 418), que “[...] esse passo seja insuficientemente firme e parcialmente inexato. Estamos, contudo, profundamente convencidos da importância da tarefa”, uma vez que as questões suscitadas neste estudo nos possibilitaram compreender que os discursos de práticas materializados nos cadernos não são

neutros e nos permitem entrever concepções de alfabetização, língua e de linguagem que perpassam essas práticas. O conjunto de questões apresentadas em nosso relatório aponta questões mais amplas sobre a profissionalização do docente, suas condições materiais e simbólicas de trabalho e políticas educacionais que têm ocultado seus reais vínculos ideológicos por detrás de um discurso progressista.

Ao apresentar as várias características das práticas de leitura e escrita presentes nos 50 cadernos analisados, concluímos que o contexto educacional do município de Viana (ES) é fortemente marcado pela abordagem construtivista que tomou os conhecimentos sobre a psicogênese da língua escrita para subsidiar orientações e didatizações presentes em documentos oficiais, sobretudo nos livros de alfabetização distribuídos pelo MEC. Tal afirmação é comprovada pelas inúmeras atividades didáticas xerocopiadas desses suportes textuais e coladas/reproduzidas em todos os cadernos. Juntamente com essas diversas atividades xerocopiadas de livros, os princípios que fundamentam a política de alfabetização no País se dão a ver no *corpus* pela metodologia de ensino utilizada que se caracterizam majoritariamente por:

- a) estimular que as crianças representem unidades linguísticas (letras, sílabas e palavras), por meio de exercícios de identificação, memorização e treino das suas diferentes formas gráficas;
- b) proporcionar a leitura de textos cujo conteúdo é conhecido pela criança, utilizando-se de parlendas, músicas, trava-línguas, versos, cantigas de roda etc., utilizando-se deles para sistematização de conhecimentos linguísticos;
- c) possibilitar que as crianças exercitem a representação da linguagem por meio de escrita de textos espontâneos.

Desse modo, evidenciamos que a abordagem dada ao ensino da leitura e da escrita atribui ênfase maior às unidades gráficas, tidas como responsáveis por levar a criança a compreender o sistema alfabético de escrita. Esse entendimento, em maior e menor grau, ajuda a manutenção dos modelos tradicionais de ensino que se pautam em atividades estanques com repetições exaustivas que valorizam

sobremaneira o ensino das letras, sílabas e palavras isoladas, abstraindo-se o contexto de produção.

Diante disso, consideramos que essa parece ter sido uma das tendências assumidas pelas professoras para o ensino da língua no município pesquisado. Especificamente, em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos sobre o sistema de escrita, constatamos que vem ocorrendo em atividades mecânicas que utilizam as letras, sílabas, palavras e sentenças que devem ser aprendidas gradualmente pelas crianças, desarticuladas das dimensões de leitura e de produção de textos. Isso reduz o ensino desses conhecimentos a um “[...] formalismo e em uma abstração exagerada” (BAKHTIN, 2003, p. 265), por não permitir que os alunos analisem sua função nas práticas discursivas cotidianas. Bakhtin (2003) assinala que não aprendemos a língua por meio de regras abstratas, como um sistema passível de descrição, mas pela estrutura concreta da enunciação.

Diante disso, podemos afirmar que prevalece a concepção de alfabetização como um processo específico de apropriação do sistema de escrita; como conquista dos princípios alfabéticos e ortográficos, fundados meramente na relação fonema e grafemas, em que tanto os elementos como as relações já estão predeterminados e a forma gráfica precede o significado da palavra.

Constatamos também que as sílabas e as palavras se constituíram nas unidades mais utilizadas para o ensino da leitura e da escrita. Essa abordagem evidencia, portanto, a noção de língua como um sistema abstrato, autônomo, estruturado, e seu estudo pode “[...] ser desvinculado da realidade social que lhe dá fundamento” (BRAGGIO, 1992, p. 19). No entanto, compreendemos que o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita deve subsidiar a compreensão da linguagem como um conhecimento historicamente constituído a partir da ação humana. Nessa perspectiva, a alfabetização torna-se:

[...] um processo de inserção da criança no universo da genericidade, ou seja, é o processo pelo qual os indivíduos tomam para si o resultado do desenvolvimento histórico-cultural (linguagem escrita), a fim de desenvolverem as possibilidades máximas da humanidade, quais sejam, da universalidade e liberdade do homem (GONTIJO, 2002, p. 41).

Constatamos também que o trabalho realizado com a leitura foi essencialmente sistematizado com a finalidade de subsidiar aprendizagens de aspectos fonéticos e fonológicos da língua, ou como pretexto para o ensino de estruturas formais e estruturais do texto, como: número de parágrafos, quantidade de estrofes, título, dentre outros. Além disso, observamos que o trabalho de interpretação e compreensão do texto foi caracterizado por atividades de leitura que se limitam a recuperar apenas elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto. Quase sempre, nessas atividades, só cabiam respostas prontas, em que apenas é aceita uma única interpretação tida como correta para o texto. Nessa perspectiva, identificamos a concepção de que o texto é tido como uma soma de informações objetivas e exclusivas do autor, e a leitura é concebida como mera decodificação do sentido dado e não construído na interação dialógica entre texto e sujeitos.

Acreditamos que as práticas de leitura em situações didáticas devem instaurar um diálogo entre o autor e o leitor, que inclui também as contrapalavras do leitor para permitir

[...] a emergência de um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que se está realizando. Neste sentido, a leitura é também co-produção de texto, uma atividade orientada por este, mas que lhe ultrapassa. O reconhecimento do que já é conhecido é uma condição necessária para que se dê a leitura, mas não é condição suficiente. É preciso ultrapassar o já sabido e reconhecido para construir uma compreensão do que lê (e do que se ouve) (GERALDI, 2010, p. 103).

Diante disso, compreendemos que a leitura deve oportunizar as contrapalavras do leitor que, acompanhando os traços deixados no texto pelo autor, faz esses traços renascerem pelas significações que o encontro das palavras produz. Assim, a prática leitora torna-se um momento de encontro e desencontro, dos movimentos de diferentes olhares e das múltiplas vozes dos interlocutores, no diálogo entre o dito e o que fica por dizer no texto.

Observamos que o trabalho com a produção de textos escritos foi a dimensão menos privilegiada nas práticas das professoras. Ao analisar esse trabalho, foi possível notar um acentuado número de atividades controladas por roteiros que definiam de antemão o conteúdo do que os alunos deveriam escrever, além das motivações do que dizer. Nessa situação, classificam-se a escrita de frases a partir

de palavras ou desenhos; as escritas direcionadas por ilustrações ou por complementação de palavras nos textos. Essas estratégias didáticas apontam a realização de escritas mecanizadas, repetitivas, cuja ênfase recaía no treino da escrita, na correção ortográfica ou na fixação de conteúdos trabalhados. Esse encaminhamento pedagógico se caracteriza pela concepção de que a forma precede o significado, uma vez que desconsidera a escrita como modo de interação entre os seres humanos. Diante dessa perspectiva, podemos considerar que a escrita das crianças não chegou a se constituir como enunciado, porque “[...] não se dirige a ninguém e não pressupõe resposta” (BAKHTIN, 2003, p.323).

As produções tidas pelas professoras como textos espontâneos reforçam ideias construtivistas que consideram que toda escrita produzida pelas crianças sem auxílio de cópias é considerada espontânea. Nessa abordagem, não são consideradas as condições de produção, uma vez que toda escrita (uma letra, uma sílaba, uma palavra, uma frase ou texto) é tida como produção espontânea. Em nossa concepção, o texto escrito pressupõe a instauração, conforme indicado por Geraldi (1997), das condições para o trabalho de escritura, ou seja, as crianças precisam ter o que dizer, ter motivações para dizer, destinatários para os seus textos e, a partir desses elementos, escolher as estratégias do dizer.

Creemos que os discursos de práticas materializadas nos cadernos escolares mostram que a tônica das práticas de leitura e escrita no município de Viana (ES) tem se configurado, majoritariamente, por um processo de ensino-aprendizagem que toma as unidades menores da língua como unidades de ensino. Logo, nos anos 2000, as práticas alfabetizadoras nesse município não rompem com práticas valorizadas pelas políticas educacionais pautadas no construtivismo e com métodos mecanicistas que se fundamentam numa concepção de escrita e de leitura como expressão do pensamento e ou/como instrumento de comunicação.

Apoiando-nos em Saviani (2008) resta dizer que as práticas dos professores não são neutras, elas são desenvolvidas num contexto de materialidade e é exatamente com base em suportes pedagógicos, como livros, cartilhas e formações etc. que transportam, veiculam a não-materialidade da educação: as ideias, as teorias e concepções capazes de promover a transformação ou a perpetuação de ações e

práticas educativas. Diante disso, podemos deduzir que os materiais didáticos e as formações disponibilizados para que o professor efetive sua prática corroboram para legitimar pressupostos teórico-metodológicos que negam a língua como produto das relações sociais, e sustentam a concepção de alfabetização apenas uma atividade de decodificação do código escrito.

As reflexões advindas deste estudo demonstram a complexidade envolve as concepções e práticas de alfabetização. Esse fato indica que é preciso dar continuidade aos estudos que se dediquem a compreender os processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, ampliando as reflexões em defesa do direito de as crianças ingressarem no mundo da cultura letrada. Convivemos, ainda, com o desafio de garantir aos alunos oportunidades efetivas de aprendizagem da linguagem escrita, de forma a abranger as várias dimensões da subjetividade humana: social, cultural, afetiva e perceptiva, capazes de formar um sujeito historicamente comprometido, crítico, autônomo, autor de si e coautor da sociedade.

7 REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líder Livro Editora, 2005.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovith. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Editora Unesp, 1993.

_____. **A cultura popular na idade média e no renascimento**. São Paulo: Editora Universidade de Brasília, 2008b.

BECALLI, Fernanda Zanetti. **O ensino da leitura no programa de formação de professores alfabetizadores (Profa)**. 2007. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

BECKER, Franklin. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 2002.

BRAIT, Beth (Org.). **Dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

BRASIL, Ministério da educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros em ação alfabetização**. Brasília, 2000.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 2007.

_____. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.

CÔCO, Dilza. **Práticas de leitura na alfabetização**. 2006. 361 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

COSTA, Kaira Walbiane Couto. **Práticas de alfabetização em séries iniciais em duas escolas do ensino fundamental do município de Vitória**. 2010. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & dialogismo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed: Autores Associados, 2001.

_____. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GERALDI, João Wanderlei. **Linguagem e ensino**. Campinas SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Leitura: uma oferta de contrapalavras. **Educar em Revista**, Curitiba, PR: Ed. UFPR, n. 20, p. 77-85, 2002.

_____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização: teoria e prática**. Curitiba: Sol, 2009.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **A criança e a linguagem escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização**: didática dos níveis pré-silábicos 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990a. v.1.

_____. **Didática da alfabetização**: didática do nível silábico. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990b. v. 2.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização**: didática do nível alfabético. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990c. v. 3.

GVIRTZ, Silvina; LARRONDO, Marina. **Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa**: alcances e limites teóricos e metodológicos para sua abordagem. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Edurej, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LÜDKE, Menga (Coord.). **O professor e a pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

MACEDO, Donald. Alfabetização, linguagem e ideologia. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 84-99, dez. 2000.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **O texto na alfabetização**. Campinas SP: Mercado das Letras, 2009.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Edurej, 2008.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Alfabetização: um conceito em movimento . In: GARCIA Regina Leite; ZACURR, Edwiges (Org.). **Alfabetização**: reflexões sobre docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008. p. 179 -201.

PIFFER, Maristela Gatti. **O trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória a/ Espírito Santo, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VIANA. Secretaria de Educação. **Proposta de conteúdos mínimos**. Viana, 2006.

ROSSLER, João Henrique. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas: autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores associados, 2008.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; PERES, Eliane; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola**. Vitória, ES: Edufes, 2010.

SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização de crianças no processo de escolarização**: perspectivas da produção acadêmica em nível de pós -graduação no Brasil (2003 a 2007). In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 9., 2009, São Carlos, SP. **Anais da Anpedinha**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos; 2009a. Mimeog.

SOARES, Magda B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Eliane Cristina Freitas. **As práticas de alfabetização de duas turmas de primeiro ano do ensino fundamental**. 2010. 313 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VINÃO, Antônio. Cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: Edurej, 2008.

WEEDWOOD, Bárbara. **História concisa da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A - CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO I

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresentada aos professores que participarão deste estudo, o projeto de pesquisas “ **Práticas de alfabetização no Município de Viana ES, no período de 2000 a 2009**”, de autoria da mestrande Gilciane Ottoni Pinheiro, orientado pela Profª Dr. Cleonara Maria Schwartz, na linha de pesquisa Educação e Linguagem, como recomendação para realização do Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES.

O objetivo do estudo é investigar as práticas educativas de alfabetização de crianças, ou seja, as práticas de ensino da leitura e escrita na fase inicial de escolarização que são desenvolvidas no município de Viana ES, no período de 2000 a 2009. A pesquisa será realizada no Município de Viana -ES por meio dos cadernos escolares dos alunos, cadernos de plano de aula dos professores e dados estatísticos referentes ao desempenho escolar dos alunos.

Em cumprimento à ética da pesquisa, os nomes dos professores só serão divulgados com seu prévio consentimento. Assim como a transcrição de suas falas e a análise delas elaboradas, serão expostas ao seu conhecimento e julgamento para posteriormente serem apresentadas na dissertação, que poderá ser utilizada para publicação. Assim solicitamos sua autorização por meio da assinatura deste consentimento.

Eu,-----, concordo com os procedimentos acima apresentados.

Assinatura: ----- RG:-----

Atenciosamente,
Gilciane Ottoni Pinheiro
Pesquisadora.

APENDICE B - CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO II

Em cumprimento ao protocolo da pesquisa “ ***Práticas de alfabetização no Município de Viana ES, no período de 2000 a 2009***”, de Gilciane Ottoni Pinheiro. Mestranda na linha de pesquisa Educação e Linguagem, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, realizada no período de 2009/2010, dando continuidade ao tratamento ético dos dados, solicito a autorização dos pais ou responsáveis do aluno _____

para a doação do seu caderno escolar, que será utilizado para analisar as atividades desenvolvidas durante o período de 2000 a 2009 ano letivo nas turmas de alfabetização, podendo ser reproduzido algumas páginas do mesmo na dissertação, que poderá ser utilizada para publicação.

Em cumprimento à ética da pesquisa, o nome do aluno só será divulgado com prévio consentimento, ficando resguardado o nome da instituição de ensino e do educando. Assim, solicitamos sua autorização por meio da assinatura deste consentimento.

Eu, _____

Concordo com os procedimentos acima apresentados.

Assinatura: _____

RG: _____

Atenciosamente,

Gilciane Ottoni Pinheiro

Pesquisadora.

APENDICE C - CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO III

Em cumprimento ao protocolo da pesquisa “ ***Práticas de alfabetização no Município de Viana ES, no período de 2000 a 2009***”, de Gilciane Ottoni Pinheiro. Mestranda na linha de pesquisa Educação e Linguagem, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, realizada no período de 2009/2010, dando continuidade ao tratamento ético dos dados, solicito a autorização do(a) professor(a)_____

para doação ou empréstimo do seu caderno de plano de aula, que será utilizado para analisar as atividades desenvolvidas durante o período letivo de 2000 a 2009 nas turmas de alfabetização, podendo ser reproduzido algumas páginas do mesmo na dissertação, que poderá ser utilizada para publicação.

Em cumprimento à ética da pesquisa, o nome do aluno só será divulgado com prévio consentimento, ficando resguardado o nome da instituição de ensino e do educando. Assim, solicitamos sua autorização por meio da assinatura deste consentimento.

Eu, _____

Concordo com os procedimentos acima apresentados.

Assinatura: _____

RG: _____

Atenciosamente,

Gilciane Ottoni Pinheiro

Pesquisadora.

APÊNDICE D – EIXOS DA ALFABETIZAÇÃO IDENTIFICADOS NOS CADERNOS

Identificação dos cadernos: Professor (P) – Aluno (A)

TABELA 02 – Eixos da alfabetização.

ANO	CADERNO	PRODUÇÃO DE TEXTOS	LEITURA	CONHECIMENTOS SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA.
2009	P1	42	74	105
	P2	32	98	114
	P3	30	61	91
	P4	26	43	93
	A1	38	63	112
	A2	22	46	108
	A3	15	39	79
	A4	21	68	103
	A5	35	71	98
	2008	P5	23	43
P6		41	53	108
P7		29	36	74
A6		16	48	113
A7		20	39	87
A8		12	58	120
2007	P8	22	38	94
	P9	32	49	121
	A9	16	34	86
	A10	12	61	97
	A11	15	37	106
	A12	8	66	112

ANO	CADERNO	PRODUÇÃO DE TEXTOS	LEITURA	CONHECIMENTOS SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA.
2006	P10	42	96	120
	A13	20	62	103
	A14	18	52	126
	A15	14	71	128
	A16	27	68	111
2005	P11	19	26	79
	P12	25	48	86
	A17	12	51	71
	A18	21	49	94
	A19	16	54	96
2004	P13	28	69	118
	P14	37	55	102
	P15	15	62	104
	A20	6	39	75
	A21	20	49	93
2003	P16	18	36	138
	A22	10	43	118
	A23	12	64	127
	A24	15	40	87
2002	P17	28	43	121
	P18	19	53	116
	A25	8	48	126
	A26	13	47	146

ANO	CADERNO	PRODUÇÃO DE TEXTOS	LEITURA	CONHECIMENTOS SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA.
2001	P19	21	35	102
	P20	19	36	98
	P21	26	72	79
	A27	14	40	116
2000	P22	20	39	134
	A28	5	43	125
TOTAL	50	1.055	2.615	5.257

TABELA 03 – Síntese das ocorrências do trabalho com os eixos: Conhecimentos sobre o sistema de escrita, leitura e produção de texto. (%)

Dimensões da alfabetização	F	%
Conhecimentos do sistema de escrita	5.275	58,89
Leitura	2.615	29,29
Produção de texto	1.055	11,82
Total	8.927	100%

APÊNDICE E – LEVANTAMENTO DAS PRÁTICAS SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA CONTEMPLADOS PELAS PROFESSORAS

TABELA 04 – conhecimentos sobre o sistema de escrita materializados nos cadernos.

CONHECIMENTOS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	total
As letras do nosso alfabeto	79	88	97	143	164	187	212	287	299	323	1879
Categorização gráfica das letras	42	68	87	82	96	134	158	171	211	200	1249
Categorização funcional das letras.	2	36	41	45	56	73	78	83	95	89	598
As relações entre sons e letras e sons	40	83	98	101	132	146	166	185	234	267	1452
Direção convencional da escrita	1	4	1	-	6	-	7	3	8	20	50
Espaços em branco na escrita.	-	1	-	2	4	1	-	3	5	6	22
Símbolos utilizados na escrita	-	-	3	-	-	1	4	6	5	8	27

TABELA 5 – Síntese das ocorrências do trabalho com o sistema de escrita (%)

Conhecimentos	F	(%)
Conhecer as letras do nosso alfabeto, incluindo sua categorização gráfica e funcional.	3.726	69,43 %
Dominar as relações entre fonemas e grafemas	1.452	28,72%
Dominar as convenções gráficas	99	1,85 %
Total	5.277	100%

APÊNDICE F – LEVANTAMENTO DAS PRÁTICAS DE LEITURA

TABELA 06 – Práticas de leitura materializadas nos cadernos

Práticas de leitura	de	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	total
Leitura de palavras	de	53	64	72	76	89	85	94	103	115	126	877
Leitura e compreensão do texto	e	60	51	76	128	157	169	163	178	229	254	1465
Leitura de textos que sabem de cor	de textos que sabem de cor	-	16	12	18	26	27	35	38	48	53	273

TABELA 07 - Síntese das ocorrências do trabalho com a leitura (%)

Atividades de leitura	F	%
Compreensão do texto	1.465	56,02%
Leitura de palavras	877	33,54%
Leitura de textos que sabem de cor	273	10,44%
Total	2.615	100%

APÊNDICE G – LEVANTAMENTO DAS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO

TABELA 8 – Práticas de produção de texto materializadas nos cadernos

Práticas de produção de texto.	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	total
Escrita de frases	8	16	24	35	42	46	42	45	50	63	371
Produção de textos com preenchimento de lacunas	10	23	25	32	29	34	30	52	47	45	327
Produção de texto a partir de imagens	5	9	23	30	29	41	46	30	45	52	310
Produção espontânea	-	2	3	5	1	8	3	8	7	10	47

TABELA 9 - Síntese das ocorrências do trabalho com a produção de texto (%)

Atividades de escrita	F	%
Escrita de frases	371	43,08%
Escritas de palavras em textos lacunados	327	27,01%
Escrita a partir de imagens	310	23,00%
A escrita como produção espontânea	47	6,91%
Total	1.055	100%

APÊNDICE H - SISTEMATIZAÇÃO DAS RELAÇÕES¹³ SONS E LETRAS E LETRAS E SONS

1º. Letras e sons que possuem relação biunívoca

Letras	Sons
p	/p/
b	/b/
f	/f/
v	/v/
a	/a/

2º. Letras que representam diferentes sons segundo a posição

Letra	Fone (sons)	Posição	Exemplos
s	[s] [z]	Início de palavra Intervocálico	Sala, casa, duas horas
m	[m] (nasalidade da vogal precedente)	Antes de vogal Depois de vogal e diante de p e b	mala, leme campo, sombra
n	[n] (nasalidade da vogal precedente)	Antes de vogal Depois da vogal	nada, navio ganso, tango
l	[l] [u]	Antes da vogal Depois da vogal	bola, lua calma, salto
t	[t] [t f]	Antes de a, e, o, u Antes da vogal i	Teto Tia
d	[d] [d]	Antes de a, e, o, u Antes da vogal i	Dado Dia
	[e] ou [] [i]	Não final Final de palavra	dedo, pedra padre, doce
	[o] ou [ó] [u]	Não final Final de palavra	bolo, cova bolo, amigo

¹³ Essas relações foram transcritas do caderno de estudo Alfabetização: Teoria e Prática, citado nas referências bibliográficas.

3º. Sons que representam diferentes letras segundo a posição

Fone (som)	Letra	Posição	Exemplos
[k]	c qu	Diante de a, o, u Diante de e, i	caneta, carrancudo queijo, diabo
[g]	g gu	Diante de a, o, u Diante de e, i	gato, gota, agudo paguei, guitarra
[i]	i e	Posição acentuada Posição átona em final de palavra	pino, libro norte, doce
[u]	u o	Posição acentuada Posição átona em final de palavra	lua, Luana bolo, amigo
[R] (r forte)	rr R	Intervocálico Outras posições	carro rua, carta, honra
[w]	ão am	Posição acentuada Posição átona	portão, cantarão cantaram
[ku]	qu cu	Diante de a, o, e, i Outras	aquário, quota, cinquenta, equino frescura, pirarucu
[gu]	gu gu	Diante de e, i Outras	aguenta, sagui água, agudo

4º. Letras que representam sons idênticos em contextos idênticos

Fone	Contexto	Letras	Exemplos
[z]	Intervocálico	s z x	mesa certeza exemplo
[s]	Intervocálico diante de a, o, u	ss ç sc	russo ruço cresça
	Intervocálico diante de e, i	ss c sc	posseiro, assento roceiro, acento asceta
	Diante de a, o, u, precedido por consoante	s ç	balsa alça
		Diante de e, i, precedido por consoante	s c
	Diante de consoante		s x
		Fim da palavra	s x
	[š]		Diante de vogal

[ž]	Diante das vogais a, e, i, o, u Diante de e, i	j g	jeito, janela gente, bagageiro
[u]	Fim de sílaba	u l	céu, chapéu mel, papel
Zero	Início de palavra	zero h	ora, ovo hora, homem

APÊNDICE I – CONTEÚDOS MÍNIMOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO CICLO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE VIANA (ES)

DISCIPLINA	EIXO TEMÁTICO	CONTEÚDOS DO 1º ANO
Língua Portuguesa	<p>Desenvolvimento da escrita e de textos variados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão das diferenças existentes entre os sinais do sistema de escrita alfabético-ortográfico e outras formas gráficas e sistemas de representação; - Identificar o próprio nome e o das pessoas do convívio; - Conhecer o alfabeto e os diferentes tipos de letras; - Registrar graficamente idéias e conhecimentos, utilizando pintura, modelagem, recorte, colagem e dobraduras. - Dominar as convenções gráficas: orientação da escrita; alinhamento da escrita; segmentação dos espaços em branco e pontuação; - Dominar a natureza alfabética do sistema de escrita; - Dominar relações entre grafemas e fonemas, sobretudo aquelas relações que são regulares. - Escrever e compreender palavras compostas por sílabas canônicas(consoante/vogal - Escrever palavras de cor. - Histórias ditadas pelos alunos, - Escrita espontânea, mesmo que ainda não o façam de maneira tradicional. - Elaboração de texto coletivo. - Confeção de livros, dicionários ilustrados, álbuns, convites, cartazes etc. - Registro em forma de desenho e histórias. - Reconhecimento da escrita como representação da fala. - Diferentes tipos de textos: músicas, receitas, listas, poesias, adivinhas, trava-línguas, quadrinhas, textos de jornais, bulas de remédios, calendários, cartas, convites, suplementos infantis, relatórios, verbetes de enciclopédias; - Produção de textos.
	<p>Atividades de reflexão e operação sobre a linguagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar aos alunos momentos de leitura e escrita em situações reais (rótulos, embalagens, cartazes, outdoors, etc). - Utilizar textos extraverbais, isto é, aqueles que utilizam códigos não lingüísticos: formas, cores, sons, gestos, etc... - Desenvolver o raciocínio lógico, bem como a construção do conhecimento, através dos jogos de letras, palavras, desenhos e memória; - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão a partir de um texto; - Utilizar corretamente margem e parágrafos; - Utilizar a reescrita como prática de análise lingüística (em colaboração); - Incentivar a oralidade; - Inferir uma afirmação implícita em um texto;

		<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os diferentes gêneros literários, através da prática de escrita e leitura de textos; - Identificação do ponto final em frases e textos; - Incentivar a contação e re(contação) de histórias; - Leitura de livros e material lingüístico variado; - Ampliação do vocabulário.
--	--	---

DISCIPLINA	EIXO TEMÁTICO	CONTEÚDOS DO 2º ANO
Língua Portuguesa.	Desenvolvimento da linguagem oral e leitura de textos variados.	<ul style="list-style-type: none"> - Expressão e interpretação das vivências das diferentes formas de manifestação (gestos, desenhos, cores, movimentos, sons, palavras). - Conversas, relatos, comentários, debates, entrevistas. - Produção de textos diversos: Receitas, propagandas, rótulos, listas... - Leitura e audição de textos diversos. - Leitura de obras literárias. - Narração de histórias conhecidas (contos populares). - Descrição de personagens, cenários e objetos (dentro de uma exposição)
	Atividades de reflexão e operação sobre a linguagem	<ul style="list-style-type: none"> - No que se refere a alfabetização observar e compreender diferentes formas de representar uma mesma idéia ou objeto. - Leitura (para alunos que ainda não lêem) texto conhecido de cor. - A constituição silábica da palavra. - As diferentes possibilidades de grafar as letras, (escrita, forma, maiúscula, cursiva, minúscula). - As diferentes interpretações de texto. - Interpretações que se sustentam no próprio texto. - As diferenças resultantes no texto com a mudança de ponto de vista ou de perspectiva. - Os procedimentos de informação e persuasão utilizados em textos publicitários, jornalísticos e político.
	Produção e Interpretação de texto	<ul style="list-style-type: none"> - Procedimentos de coesão e coerência do texto. - Organização de parágrafos. - Variação lingüística – sua adequação de uso. - Recursos sonoros e rítmicos na prosa e poema. - Alfabeto (maiúsculo e minúsculo)
		<ul style="list-style-type: none"> - Traçado das letras. - Sinais de pontuação. - Acentuação. - Divisão silábica (na interpretação textual) substituição das palavras em gênero, nº, e grau (na

	<p>Aspectos ortográficos e gramaticais aplicados ao texto</p>	<p>interpretação textual).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipos de frases (exclamativa, afirmativa, interrogativa, negativa, imperativa). - Noções de verbo – apenas indicador de ação. - Divisão silábica – sem classificação. - Síllaba tônica sem nomeclatura. - Sinônimo e antônimo para interpretação de texto. - Introdução ao uso de dicionário para resolução de dúvidas. - Ortografia enfatizando F/V, P/B, T/B, S/C, S/Z, C/SS, XC. - Emprego da letra M antes de P e B.
--	--	--

DISCIPLINA	EIXO TEMÁTICO	CONTEÚDOS DO 3º ANO
Língua portuguesa	<p>Desenvolvimento da linguagem oral e leitura de textos variados</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expressão e interpretação das vivências das diferentes formas de manifestação (gestos, desenhos, cores, movimentos, sons, palavras). - Conversas, relatos, comentários, debates, entrevistas. - Produção de textos diversos: receitas, propagandas, rótulos, listas... - Leitura e audição de textos diversos. - Leitura de obras literárias. - Narração de histórias conhecidas (contos populares). - Descrição de personagens, cenários e objetos
	<p>Atividades de reflexão e operação sobre a linguagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No que se refere a alfabetização observar e compreender diferentes formas de representar uma mesma idéia ou objeto. - Leitura (para alunos que ainda não lêem) texto conhecido de cor. - A constituição silábica da palavra. - As diferentes possibilidades de grafar as letras (escrita, forma, maiúscula, cursiva, minúscula). - As diferentes interpretações de texto. - Interpretações que se sustentam no próprio texto. - As diferentes resultantes no texto com a mudança de ponto de vista ou de perspectivas. - Os procedimentos de informação e persuasão utilizados em textos publicitários, jornalísticos e políticos. procedimentos de coesão e coerência do texto.
	<p>Produção e interpretação de texto</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organização do diálogo: discurso direto e indireto. - Organização de parágrafos. - Variação lingüística – sua adequação a situação de uso. - Recursos sonoros e rítmicos na prosa e poema. - Alfabeto (maiúsculo e minúsculo).

DISCIPLINA	EIXO TEMÁTICO	CONTEÚDOS DO 3º ANO
	<p style="text-align: center;">Aspectos ortográficos e gramaticais aplicados ao texto</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Traçado das letras. - Sinais de pontuação. - Acentuação. - Divisão silábica (nas interpretações textuais) substituição das palavras em gênero, número e grau (na interpretação textual. - Noções de verbo – apenas indicador da ação – (eu, ele, nós, eles) - Sinônimo e antônimo para interpretação de texto. - Introdução ao uso de dicionário para resolução de dúvidas. - Ortografia enfatizando F/V, P/B, T/B, S/C, S/Z, C/SS, XC. - Estrutura das frases. - Divisão silábica. Com classificação, mostrando a importância no texto. - Emprego da letra M antes de P e B. - Artigos.
	<p style="text-align: center;">Aspectos morfosintáticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Flexão dos substantivos e adjetivos/ adjetivos pátrios. - Numerais – ordinais e cardinais.