

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

**FERNANDA ZANETTI BECALLI**

**NOS CADERNOS ESCOLARES DE UM PASSADO RECENTE:  
UMA HISTÓRIA DO ENSINO DA LEITURA  
NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO (2001 A 2008)**

VITÓRIA  
2013

FERNANDA ZANETTI BECALLI

**NOS CADERNOS ESCOLARES DE UM PASSADO RECENTE:  
UMA HISTÓRIA DO ENSINO DA LEITURA  
NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO (2001 A 2008)**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cleonara Maria Schwartz.

VITÓRIA  
2013

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

---

B388c Becalli, Fernanda Zanetti, 1978-  
Nos cadernos de um passado recente: uma história do ensino da  
leitura no Estado do Espírito Santo (2001 a 2008) / Fernanda Zanetti  
Becalli. – 2013.  
282 f. : il.

Orientador: Cleonara Maria Schwartz.  
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Alfabetização. 2. Cadernos escolares. 3. Leitura. 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

**FERNANDA ZANETTI BECALLI**

**"NOS CADERNOS ESCOLARES DE UM PASSADO  
RECENTE: UMA HISTÓRIA DO ENSINO DA LEITURA NO  
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO (2001 A 2008)."**

Tese apresentada ao Curso de  
Doutorado em Educação da  
Universidade Federal do Espírito  
Santo como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Doutorado em  
Educação.

Aprovada em 23 de Agosto de 2013.

COMISSÃO EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gomes  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Ana Chrystina Venancio Mignot  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

  
\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Vera Lucia Gaspar da Silva  
Universidade Estadual de Santa Catarina

A Deus, por ter me ensinado que *"Tudo quanto te vier à mão para fazer, faze-o conforme as tuas forças, porque na sepultura, para onde tu vais, não há obra, nem indústria, nem ciência, nem sabedoria alguma"* (ECLESIASTES 9:10).  
Toda honra, glória e louvor sejam dados a Ele!

## AGRADECIMENTOS

A amada família que incondicionalmente sempre apoiou e apoia meus projetos de pesquisa e de vida. A *Valtemir Neri Santos Junior*, história de amor eterno porque sempre dura, companheiro desta vida acadêmica e de muitas outras vividas e ainda por viver. A *Cecília Zanetti Neri*, filha amada, nova e maior razão de existir que desde o ventre trilhou comigo os caminhos da Universidade. A minha mãe, *Adelair Zanetti Becalli*, que me ensinou a ser forte e perseverar na caminhada por mais intransponíveis que parecessem as barreiras. Ao meu pai, *José Vivaldo Becalli*, companheiro de congressos e viagens imaginárias que me fizeram sorrir em díspares momentos de angústias. Aos meus irmãos, *Viviane Zanetti Becalli* e *Marcos Sabino Zanetti Becalli*, pela compreensão nos momentos de ausência. A toda a minha família o meu afeto.

A professora *Cleonara Maria Schwartz* que me orientou desde o curso de Mestrado em Educação, atuando de maneira precisa na indicação de referências e cuidadosa no debate de questões sobre a educação e o ensino da linguagem escrita. Pela seriedade e competência com que leu e discutiu minhas pesquisas. Foi (e continua sendo) uma companheira de trabalho constante e atenciosa por quem tenho profundo respeito e admiração.

As professoras *Cláudia Maria Mendes Gontijo* e *Janete Magalhães Carvalho*, pelas oportunidades de diálogos nas apresentações do Projeto de Qualificação I e II, bem como pela arguição séria e competente com que me brindaram na defesa pública deste trabalho.

A professora *Ana Chrystina Venancio Mignot* que calorosamente me recebeu na UERJ e cuidou para que eu-grávida pudesse ter a tranquilidade necessária para a realização do doutorado-sanduíche, sob sua orientação. Pela seriedade, competência e criticidade com que leu meus escritos, atuando, em tantos e diferentes momentos desta produção científica, como uma incansável interlocutora. E, acima de tudo, pelos laços de amizade que hoje ficam.

A professora *Vera Lucia Gaspar da Silva* pela disponibilidade em participar da banca examinadora deste trabalho, pela leitura atenciosa e pela indicação de futuros trabalhos.

Ao CNPq que me concedeu uma bolsa durante a realização de meu doutorado-sanduíche na UERJ.

Aos colegas da Turma VI que, pelo convívio e demonstrações de amizade, contribuíram para as reflexões que acompanham esta pesquisa.

As meninas do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita (UFES/CE/NEPALES) – *Eliete Aparecida Locatelli Vago, Gilciane Ottoni Pinheiro, Gisele Santos de Nadai, Joselma de Souza Mendes Rizzo, Neusa Balbina de Souza, Rosalina Tellis Gonçalves e Regina Godinho de Alcântara*, que, nos encontros quinzenais, debateram comigo parte dos escritos aqui materializados, auxiliando-me na construção das análises; e, aos colegas do Grupo de Pesquisa Instituições, Práticas Educativas e História (UERJ/FE/ProPEd) – *Alexandra Lima da Silva, Heloisa Helena Meirelles, Jacqueline Albuquerque, Julia Cerquize, Kátia Maria Soares, Larissa Rodrigues, Leila de Macedo Varela Blanco, Marcelo Gomes da Silva, Robson Fonsim, Rory Santos, Shayenne Schneider Silva e Valéria Maria Neto Crespo de Oliveira Lima*, que também enriqueceram este estudo com sugestões.

Em especial, a *Shenia D'Arc Venturim Cornélio* e ao *Vanildo Stieg* que amenizaram a solidão da pesquisa, oferecendo-me a oportunidade de troca de ideias.

E aos que continuarão contribuindo e ampliando o presente texto que ofereço a leitura, os meus sinceros agradecimentos.

## O CADERNO

Sou eu que vou seguir você  
Do primeiro rabisco até o be-a-bá.  
Em todos os desenhos coloridos vou estar:  
A casa, a montanha, duas nuvens no céu  
E um sol a sorrir no papel.

Sou eu que vou ser seu colega,  
Seus problemas ajudar a resolver.  
Te acompanhar nas provas bimestrais, você vai ver.  
Serei de você confidente fiel,  
Se seu pranto molhar meu papel.

Sou eu que vou ser seu amigo,  
Vou lhe dar abrigo, se você quiser.  
Quando surgirem seus primeiros raios de mulher  
A vida se abrirá num feroz carrossel  
E você vai rasgar meu papel.

O que está escrito em mim  
Comigo ficará guardado, se lhe dá prazer.  
A vida segue sempre em frente, o que se há de fazer.  
Só peço a você um favor, se puder:  
*Não me esqueça num canto qualquer.*

(TOQUINHO)



## RESUMO

Este relatório de pesquisa integra estudos desenvolvidos no campo da história da alfabetização e do ensino da leitura no Estado do Espírito Santo, numa abordagem histórica, cultural e social, pela linha de pesquisa Educação e Linguagens (verbal) do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Trata de uma investigação documental, pautada pela perspectiva dialógica da linguagem, que tem como problema de estudo a história recente e ainda presente do ensino escolar da leitura em classes de alfabetização de escolas públicas capixabas. Ao focalizar essa temática, busca compreender, por um lado, modelos de situações didáticas considerados, pela equipe pedagógica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), como apropriados para orientar a prática docente, no que se refere à organização do trabalho com a leitura e, por outro lado, como esses modelos foram apropriados, usados e/ou transformados por professoras alfabetizadoras que trabalhavam em turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Para isso, toma por base as contribuições da perspectiva bakhtiniana de linguagem, buscando dialogar com discursos acerca do ensino da leitura que insinuam vestígios de práticas alfabetizadoras, materializados em cadernos e demais suportes de registros escolares de professoras que cursaram o PROFA, no Espírito Santo, e de alunos que estudaram com elas, a fim de responder se a proposição de tais atividades contribuiu para a instauração de mudanças no trabalho com a leitura ou para a manutenção de soluções já presentes nas *tradicionais* cartilhas de alfabetização. Constata que as situações didáticas de leitura do PROFA permaneceram tomando o texto como pretexto para o ensino de unidades menores da língua (especificamente, a palavra). Considera que as professoras participantes da pesquisa, ao se apropriarem (ou não) de conhecimentos teóricos e metodológicos sobre a leitura e o seu ensino, realizaram um trabalho de compreensão ideológica ativa sobre o que lhes foi prescrito pelo PROFA e manifestaram consensos, algumas concordaram e outras discordaram (total ou parcialmente), complementando-os, transformando-os ou se recusando a aplicá-los em suas salas de aula. Isso porque elas não são coisas mudas ou objetos invisíveis, cujas vozes são caladas, esquecidas, silenciadas, mas sujeitos responsivos que não reproduzem as prescrições oficiais.

Palavras-chave: Cadernos e demais suportes de registros escolares. Práticas alfabetizadoras. História do ensino da leitura.

## **ABSTRACT**

This research report includes studies conducted in the field of the history of literacy and the teaching of reading in the State of Espírito Santo, a historical approach, cultural and social, the line of research Education and Languages (verbal) Program Graduate Center Education of the Federal University of Espírito Santo. Is a desk research, guided by dialogical perspective of language, which has the problem of study the recent history and yet this school teaching reading literacy classes in public schools capixabas. By focusing on this theme, focuses on the one hand, models of teaching situations considered by the teaching staff of the Training of Literacy Teachers (PROFA), as appropriate to guide teaching practice, with regard to the organization of work and reading and, on the other hand, as these models have been appropriated, used and/or processed by literacy teachers working in classes from 1st to 3rd grade of elementary school. For that, based upon the contributions of language bakhtinian perspective, seeking dialogue with discourses about teaching reading to insinuate traces of literacy practices, embodied in books and other media records of primary school teachers who attended PROFA in the Holy Spirit, and students who have studied with them in order to respond to the proposition of such activities contributed to the achievement of labor changes with the reading or the maintenance solutions already present in traditional literacy primers. Notes that the didactic situations reading PROFA remained taking the text as a pretext for teaching smaller units of language (specifically the word). Considers that the teachers participating in the research, by incorporating (or not) theoretical and methodological knowledge about reading and teaching, undertook a study of active ideological understanding about what they have been prescribed by PROFA and expressed consensus, agreed and some other disagreed (fully or partially), complementing them, turning them, or refusing to apply them in their classrooms. This is because they are not dumb things or objects invisible, whose voices are silenced, forgotten, silenced, but not responsive subjects reproduce the official regulations.

Keywords: Books and other media school records. Literacy practices. History of reading instruction.

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1	Capa da Cartilha <i>Caminho Suave</i> , de Branca Alves de Lima .....	70
Fotografia 2	Página da Cartilha <i>Caminho Suave</i> , de Branca Alves de Lima .....	71
Fotografia 3	Página xerocopiada da Cartilha <i>Caminho Suave</i> , de Branca Alves de Lima .....	73
Fotografia 4	Capas dos cadernos docentes .....	99
Fotografia 5	Capas dos cadernos discentes .....	99
Fotografia 6	Página do caderno de Eduarda, aluna da 1ª série da EEUF "Fazenda Santo Amaro" (Mimoso do Sul/ES) .....	100
Fotografia 7	Página do caderno de Mariana, aluna do I Ciclo 1 da EMEF "José Áureo Monjardim" (Vitória/ES) .....	101
Fotografia 8	Capa do caderno de Vanda, professora da 1ª série da EEUEF "São Joaquim" (Alfredo Chaves/ES) .....	102
Fotografia 9	Capa do caderno de Elaine, professora da EMEF "Augusto Ruschi" (Pinheiros/ES) .....	103
Fotografia 10	Capa do caderno de Simone, professora da EMEF "Elisa Leal Bezerra" (Cariacica/ES) .....	103
Fotografia 11	Fragmento da página do caderno de Cristony, aluno da 1ª série da EMEF "Placidino Passos" (Aracruz/ES) .....	104
Fotografia 12	Página do caderno de Cristony, aluno da 1ª série da EMEF "Placidino Passos" (Aracruz/ES) .....	105
Fotografia 13	Capa do caderno de Carina, professora da 1ª série da EMEF "São José do Jundiá" (Pinheiros/ES) .....	106
Fotografia 14	Capa do caderno de Joice, aluna da EEUEF "Recreio" (Alfredo Chaves/ES) .....	106
Fotografia 15	Capa do caderno de Elaine, professora da EMEF "Augusto Ruschi" (Pinheiros/ES) .....	107
Fotografia 16	Capa do caderno de Ana, aluna do Pré II da EMEI "Marília Rezende Scarton Coutinho" (Aracruz/ES) .....	107
Fotografia 17	Contracapa do caderno de Luciene, professora da 1ª série da EEEFM "Bernardino Monteiro" (Cachoeiro de Itapemirim/ES) ..	108

Fotografia 18	Capa do caderno de Andressa, professora do BUC/2ª série da EMEF “Elisa Leal Bezerra” (Cariacica/ES) .....	108
Fotografia 19	Capa do caderno de Elaine, professora da EMEF “Augusto Ruschi” (Pinheiros/ES) .....	109
Fotografia 20	Página do caderno de Luíza, aluna do 2º ano da EMEF “Luiza Silvina Jardim Rebuszi” (Aracruz/ES) .....	110
Fotografia 21	Página do caderno de Eduarda, aluna do 1ª série da EEUF “Fazenda Santo Amaro” (Mimoso do Sul/ES) .....	111
Fotografia 22	Fragmento da página do caderno de Simone, professora da EMEF “Elisa Leal Bezerra” (Cariacica/ES) .....	112
Fotografia 23	Fragmento da página do caderno de Cristony, aluno da 1ª série da EMEF “Placidino Passos” (Aracruz/ES) .....	113
Fotografia 24	Página do caderno de Luíza, aluna do 2º ano da EMEF “Luiza Silvina Jardim Rebuszi” (Aracruz/ES) .....	115
Fotografia 25	Página do caderno de Luciene, professora da 1ª série da EEEFM “Bernardino Monteiro” (Cachoeiro de Itapemirim/ES) ..	116
Fotografia 26	Página do caderno de Eduarda, aluna do 1ª série da EEUF “Fazenda Santo Amaro” (Mimoso do Sul/ES) .....	117
Fotografia 27	Página do caderno de Joice, aluna da EEUEF “Recreio” (Alfredo Chaves/ES) .....	118
Fotografia 28	Fragmento da página do caderno de Luíza, aluna do 2º ano da EMEF “Luiza Silvina Jardim Rebuszi” (Aracruz/ES) .....	119
Fotografia 29	Texto colado na página do caderno de Cristony, aluno da 1ª série da EMEF “Placidino Passos” (Aracruz/ES) .....	121
Fotografia 30	Fragmento da página do caderno da professora Letícia do Pré II da Pré Escolar “Boa Esperança” (Vargem Alta/ES) .....	123
Fotografia 31	Fragmento da página do caderno da professora Letícia do Pré II da Pré Escolar “Boa Esperança” (Vargem Alta/ES) .....	124
Fotografia 32	Páginas do caderno da professora Letícia do Pré II da Pré Escolar “Boa Esperança” (Vargem Alta/ES) .....	126
Fotografia 33	Fragmento da página do caderno de Elaine, professora da EMEF “Augusto Ruschi” (Pinheiros/ES) .....	129

Fotografia 34	Fragmento da página do caderno de Luciene, professora da 1ª série da EEEFM “Bernardino Monteiro” (Cachoeiro de Itapemirim/ES).....	130
Fotografia 35	Capa do livro de alfabetização <i>Porta Aberta: Letramento e Alfabetização Linguística</i> .....	132
Fotografia 36	Página do caderno de Elaine, professora da EMEF “Augusto Ruschi” (Pinheiros/ES) .....	134
Fotografia 37	Página do caderno de Simone, professora da EMEF “Elisa Leal Bezerra” (Cariacica/ES) .....	135
Fotografia 38	Página do caderno de Vanda, professora da 1ª série da EEUEF “São Joaquim” (Alfredo Chaves/ES) .....	136
Fotografia 39	Página do caderno de Elaine, professora da EMEF “Augusto Ruschi” (Pinheiros/ES) .....	137
Fotografia 40	Fragmento da página do caderno de Luciene, professora da 1ª série da EEEFM “Bernardino Monteiro” (Cachoeiro de Itapemirim/ES) .....	138
Fotografia 41	Fragmento da página do caderno de Elaine, professora da EMEF “Augusto Ruschi” (Pinheiros/ES) (2004) .....	139
Fotografia 42	Fragmento da página do caderno de Luciene, professora da 1ª série da EEEFM “Bernardino Monteiro” (Cachoeiro de Itapemirim/ES) .....	140
Fotografia 43	Fragmento da página do caderno de Vanda, professora da 1ª série da EEUEF “São Joaquim” (Alfredo Chaves/ES) .....	141
Fotografia 44	Fragmento da página do caderno de Luciene, professora da 1ª série da EEEFM “Bernardino Monteiro” (Cachoeiro de Itapemirim/ES) .....	141
Fotografia 45	Contracapa do caderno de Cristony, aluno da 1ª série da EMEF “Placidino Passos” (Aracruz/ES) .....	143
Fotografia 46	Página do caderno de Cristony, aluno da 1ª série da EMEF “Placidino Passos” (Aracruz/ES) .....	144
Fotografia 47	Contracapa do caderno de Mariana, aluna do I Ciclo 1 da EMEF “José Áureo Monjardim” (Vitória/ES) .....	145

Fotografia 48	Página do caderno de Luciene, professora da 1ª série da EEEFM “Bernardino Monteiro” (Cachoeiro de Itapemirim/ES) ..	147
Fotografia 49	Página do caderno de Luciene, professora da 1ª série da EEEFM “Bernardino Monteiro” (Cachoeiro de Itapemirim/ES) ..	148
Fotografia 50	Fragmento da página do caderno de Elaine, professora da EMEF “Augusto Ruschi” (Pinheiros/ES) .....	164
Fotografia 51	Folha manuscrita da aluna Nayara do 2º ano da EUMEF “Lavínia Vellozo” (Viana/ES) .....	167
Fotografia 52	Página do caderno de Vanda, professora da 1ª série da EEUEF “São Joaquim” (Alfredo Chaves/ES) .....	184
Fotografia 53	Página do caderno da professora Letícia do Pré II da Pré Escolar “Boa Esperança” (Vargem Alta/ES) .....	185
Fotografia 54	Página do caderno de Luciene, professora da 1ª série da EEEFM “Bernardino Monteiro” (Cachoeiro de Itapemirim/ES) ..	191
Fotografia 55	Página do caderno da professora Renata da 2ª série da EMPEIEF “Alto Várzea Alegre” (Santa Teresa/ES) .....	193
Fotografia 56	Página do caderno da professora Renata da 2ª série da EMPEIEF “Alto Várzea Alegre” (Santa Teresa/ES) .....	193
Fotografia 57	Página do caderno da professora Renata da 2ª série da EMPEIEF “Alto Várzea Alegre” (Santa Teresa/ES) .....	193
Fotografia 58	Página do caderno da professora Renata da 2ª série da EMPEIEF “Alto Várzea Alegre” (Santa Teresa/ES) .....	194
Fotografia 59	Fotografia da turma do Pré II do CMEI “Rubens Duarte de Albuquerque” (Vitória/ES) .....	196
Fotografia 60	Fragmento da página do Currículo do Ensino Fundamental: anos iniciais da Secretaria Municipal de Educação (Vila Pavão/ES) .....	198
Fotografia 61	Página do caderno da aluna Milla do Pré II do Centro Municipal de Educação Infantil “Raio de Sol” (Serra/ES) .....	208
Fotografia 62	Fragmento da página do caderno da aluna Milla do Pré II do Centro Municipal de Educação Infantil “Raio de Sol” (Serra/ES)	210
Fotografia 63	Página do caderno da aluna Milla do Pré II do Centro Municipal de Educação Infantil “Raio de Sol” (Serra/ES) .....	211

Fotografia 64	Página do caderno de Elaine, professora da EMEF “Augusto Ruschi” (Pinheiros/ES) .....	217
Fotografia 65	Folha avulsa de atividade da aluna Amanda da 2ª série da EUMEF “Lavínia Vellozo” (Viana/ES) .....	219
Fotografia 66	Página da 3ª lição da cartilha <i>O Livro de Lili</i> .....	222
Fotografia 67	Página da 3ª lição da cartilha <i>O Livro de Lili</i> .....	222
Fotografia 68	Página da 3ª lição da cartilha <i>O Livro de Lili</i> .....	223
Fotografia 69	Fragmento da folha avulsa de atividade da professora Julia da 1ª série da EUMEF “Lavínia Vellozo” (Viana/ES) .....	225
Fotografia 70	Folha avulsa de atividade do aluno Alan da 1ª série da EUMEF “Lavínia Vellozo” (Viana/ES) .....	226
Fotografia 71	Página da 3ª lição da cartilha <i>O Livro de Lili</i> .....	227
Fotografia 72	Página do caderno de Cristony, aluno da 1ª série da EMEF “Placidino Passos” (Aracruz/ES) .....	227
Fotografia 73	Página da 3ª lição da cartilha <i>O Livro de Lili</i> .....	228
Fotografia 74	Página do caderno da aluna Milla do Pré II do Centro Municipal de Educação Infantil “Raio de Sol” (Serra/ES) .....	229
Fotografia 75	Folha de atividade mimeografada da 1ª série da professora Maine da EMEF “Anísio Vieira de Almeida Ramos” (Cachoeiro de Itapemirim/ES) .....	236
Fotografia 76	Folha de planejamento atividade da 1ª série da professora Maine da EMEF “Anísio Vieira de Almeida Ramos” (Cachoeiro de Itapemirim/ES) .....	238
Fotografia 77	Fragmento da folha de planejamento atividade da 1ª série da professora Maine da EMEF “Anísio Vieira de Almeida Ramos” (Cachoeiro de Itapemirim/ES) .....	239
Fotografia 78	Página do caderno da professora Andressa da 1ª série da EMEF “Elisa Leal Bezerra” (Cariacica/ES) .....	241
Fotografia 79	Página do caderno da professora Andressa da 1ª série da EMEF “Elisa Leal Bezerra” (Cariacica/ES) .....	249
Fotografia 80	Página do caderno da aluna Eduarda da 1ª série da EEUF “Fazenda Santo Amaro” (Mimoso do Sul/ES) .....	250

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa demonstrativo dos municípios onde coletamos os documentos da pesquisa .....	49
Figura 2	Mapa demonstrativo da abrangência nacional do PROFA .....	76
Figura 3	Modelo de <i>rotina semanal</i> .....	161
Figura 4	Aspectos fundamentais na elaboração de <i>rotinas semanais</i> .....	162
Figura 5	Quadro Síntese .....	179
Figura 6	Proposta de encaminhamento da atividade de <i>Leitura Compartilhada</i> .....	180
Figura 7	Texto produzido pelos alunos e registrado pela professora .....	200
Figura 8	Atividade de leitura de poema .....	209
Figura 9	Encaminhamento da atividade de leitura de poemas e parlendas .....	214
Figura 10	Encaminhamento da atividade de leitura de listas .....	231



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição das fontes documentais, por ano .....	48
Tabela 2	Distribuição das fontes documentais, por série/bloco/ano (I) .....	51
Tabela 3	Distribuição das fontes documentais, por série/bloco/ano (II) .....	52
Tabela 4	Distribuição das fontes documentais, por série/bloco/ano (III) ....	53
Tabela 5	Dimensões identificadas nos cadernos e demais suportes de registros docentes e discentes .....	153
Tabela 6	Atividades voltadas para o trabalho com a linguagem oral .....	159
Tabela 7	Atividades voltadas para o trabalho com a escrita .....	166
Tabela 8	Atividades voltadas para o trabalho com a leitura .....	168
Tabela 9	Atividades voltadas para o trabalho com os conhecimentos sobre o sistema de escrita .....	169
Tabela 10	Atividades voltadas para o trabalho com os aspectos gramaticais	170
Tabela 11	Finalidades de leitura identificadas nos <i>Guias do Formador</i> (Módulos 1, 2 e 3) .....	181
Tabela 12	Dimensões do conceito de alfabetização identificadas nos cadernos.....	276

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Organização das fontes documentais .....	44
Quadro 2	Identificação dos cadernos docentes e discentes .....	48
Quadro 3	Identificação dos textos da atividade de <i>leitura compartilhada</i> .....	187

## LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Centro de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FOPALES	Fórum Permanente de Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo
FUNDEF	Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HISALES	Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura e Escrita e Livros Escolares
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Instituto Superior de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NELFE	Núcleo de Estudos Linguísticos da Fala e Escrita
NEPALES	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo
PEC	Programa de Educação Continuada
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
PROPED	Programa de Pós-Graduação em Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDU	Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SEMED	Secretaria Municipal de Educação

UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas Para a Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas Para a Infância

## SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	
<b>POR ENTRE OS ARQUIVOS PESSOAIS: CADERNOS E DEMAIS SUPORTES DE REGISTROS ESCOLARES.....</b>	<b>23</b>
CAPÍTULO I	
<b>A HORA E A VEZ DOS CADERNOS ESCOLARES COMO FONTES HISTÓRICAS DE PESQUISA SOBRE PRÁTICAS ALFABETIZADORAS.....</b>	<b>36</b>
CAPÍTULO II	
<b>NA TESSITURA DA NOSSA TRAJETÓRIA FORMATIVA: ELOS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES (PROFA) .....</b>	<b>69</b>
CAPÍTULO III	
<b>OLHAI E VEDE A BELEZA DA DIVERSIDADE DE REGISTROS NOS CADERNOS DOCENTES E DISCENTES .....</b>	<b>93</b>
CAPÍTULO IV	
<b>DISCURSOS SOBRE PRÁTICAS ALFABETIZADORAS MATERIALIZADOS NOS CADERNOS E DEMAIS SUPORTES DE REGISTROS ESCOLARES, INDÍCIOS DE DISCURSOS DITOS .....</b>	<b>151</b>
DISCURSOS REPRESENTATIVOS DO TRABALHO COM A LEITURA, MATERIALIZADOS NOS CADERNOS E DEMAIS SUPORTES DE REGISTROS ESCOLARES .....	171
<b>Discursos representativos do trabalho com a <i>leitura compartilhada</i> .....</b>	<b>174</b>
<b>Discursos representativos do trabalho com a leitura de <i>textos que se sabe de cor</i> .....</b>	<b>199</b>

<b>Discursos representativos do trabalho com a leitura de sílabas e de frases .....</b>	<b>241</b>
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
<b>INSTAURANDO O <i>DIXIX</i> CONCLUSIVO, ANTES DE GUARDAR OS CADERNOS E DEMAIS SUPORTES DE REGISTROS ESCOLARES .....</b>	<b>254</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>262</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>270</b>
APÊNDICE A – Protocolo de pesquisa nº 1 .....	271
APÊNDICE B – Protocolo de pesquisa nº 2 .....	272
APÊNDICE C – Identificação dos documentos coletados .....	273
APÊNDICE D – Categorização das atividades identificadas nos cadernos e demais suportes de registros escolares .....	276
APÊNDICE E – Questionário com as professoras .....	279

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

### POR ENTRE OS ARQUIVOS PESSOAIS: CADERNOS E DEMAIS SUPORTES DE REGISTROS ESCOLARES

*Cadernos escolares evocam um dos lugares autobiográficos cada vez mais comuns às últimas gerações – a escola. Capas, contracapas, exercícios de cópia, de caligrafia, ditados, cálculos, desenhos, cartografias, e até mesmo as avaliações dos professores, permitem compreender sua importância na história de vida de cada um e de todos. Esquecidos, muitos deles permaneceram guardados em arquivos pessoais, refúgios da escrita ordinária, da escrita infantil e, particularmente, da escrita escolar.*

(MIGNOT, 2008b, p. 1)

Traçados em papéis e tintas, guardamos registros de naturezas díspares que materializam múltiplas vozes que foram sendo entrelaçadas no tecido polifônico de nossas vidas. Registros “[...] daquilo que outrora foi vivo e atual” (FERNANDES, 2005, p. 25), ao serem revisitados, não nos deixam esquecer momentos, pessoas, acontecimentos, saberes, dizeres, experiências de um tempo e de um lugar, mantendo viva a esfera interdiscursiva que nos move.

Dentre os diferentes suportes de registros escritos, os cadernos permaneceram, até recentemente, como objetos silenciados, em zonas de penumbra. Aparentemente pouco importantes, não foram preservados em arquivos institucionais e/ou escolares nem erigidos por pesquisadores e historiadores da educação como documentos que podem tanto refletir quanto refratar as múltiplas vozes de professores, alunos, pais e/ou responsáveis, comunidade escolar etc. Vozes que se enunciam, completam, sugerem, polemizam, refutam, emocionam, respondem umas às outras, pela perspectiva de concretização de uma atitude responsiva ativa, tal como proposta por Mikhail Bakhtin (2003).

Provocadas pelas leituras de diversos textos escritos por pesquisadores da área da Educação e da História da Educação (ANNE-MARIE CHARTIER, 2002, 2007, 2007a;

GVIRTZ, 1997,1999; HÉBRARD, 2000, 2001; MIGNOT, 2004, 2008, 2008a, 2008b, 2010; PERES, 2009, 2010, 2012; VIÑAO, 2008, dentre outros) que têm se voltado para os diferentes registros materializados nas páginas de cadernos, concebemos esses objetos como fontes históricas de pesquisa, depositárias de discursos acerca do ensino da linguagem escrita que insinuam vestígios de práticas alfabetizadoras.

Em *Escritas invisíveis: diários de professoras e estratégias de preservação da memória escolar* (2008a), Ana Chrystina Venancio Mignot ressalta que os cadernos permitem compreender como políticas públicas são apoiadas, abdicadas ou ignoradas pelos docentes em seus fazeres profissionais. Desse modo, entendemos que os discursos materializados tanto em cadernos escolares como em cadernos diários<sup>1</sup> também podem oferecer indícios de usos e apropriações, feitas por professoras alfabetizadoras, dos modelos de situações didáticas de leitura, indicados pelo Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)<sup>2</sup>.

Seguindo essa linha de raciocínio, nossa preocupação central consistiu em investigar, por um lado, modelos de situações didáticas considerados, pela equipe pedagógica do PROFA, como adequados para orientar a prática docente, no que se refere à organização do trabalho com a leitura e, por outro lado, como esses modelos foram apropriados, usados e/ou transformados por professoras alfabetizadoras que trabalhavam em turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental pertencentes às escolas públicas capixabas.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi necessário encontrar profissionais do magistério que poderiam contribuir para a localização de cadernos de professoras que cursaram o PROFA, no Estado do Espírito Santo, e de alunos que estudaram com elas. Mas, onde encontrá-los? Tais objetos escolares foram preservados? Por quem?

---

<sup>1</sup> A expressão cadernos escolares faz referência aos cadernos utilizados pelos alunos para o registro de atividades e cadernos diários se referem aqueles usados pelas professoras para o registro do planejamento de aulas.

<sup>2</sup> Diante do desafio colocado pelos resultados de testes padronizados que supostamente avaliam o nível acadêmico em leitura e escrita dos estudantes brasileiros, dentre os quais podemos citar, por exemplo, o Sistema de Avaliação da educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), a Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação (MEC) implantou o PROFA, nos anos de 2001 a 2002, em 20 Estados brasileiros e no Distrito Federal, com a finalidade de instrumentalizar os professores alfabetizadores para promover melhorias nas práticas escolares correlacionadas com o ensino da linguagem escrita.



Onde estavam guardados? Seriam localizados em arquivos institucionais (Superintendências Regionais e Secretarias Municipais de Educação), escolares (Escolas Estaduais e Municipais de Ensino Fundamental) e/ou pessoais (residências de professoras e de alunos)?

Como ponto de partida, conversamos e enviamos e-mails aos amigos, colegas de trabalho, discentes e docentes do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), pais e avós de alunos que, de algum modo, tentaram localizar professores que, possivelmente, tivessem guardadas as fontes documentais que necessitávamos para o desenvolvimento da pesquisa. Aos poucos, chegaram às nossas mãos alguns contatos desses profissionais e também de algumas mães que, possivelmente, preservam os primeiros cadernos de seus filhos.

Pouco depois, elaboramos o protocolo de pesquisa nº 1 (APÊNDICE A) e encaminhamos as 2.700 professoras alfabetizadoras da Rede Estadual de Ensino que participavam do curso de extensão *Alfabetização: teoria e prática*, realizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (NEPALES)<sup>3</sup> do CE/UFES em parceria com a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU), no período de 17/10/2008 a 19/09/2009.

Embora várias professoras tivessem participado do PROFA nos municípios que lecionavam, muitas relataram que *não guardavam cadernos de planejamento de anos anteriores e que os cadernos das crianças eram entregues às famílias no final do ano letivo* (DIÁRIO DE CAMPO, 14/08/2009). Nós mesmas, apesar de termos sido cursista e formadora do PROFA, tínhamos arquivado apenas dois cadernos diários e um caderno escolar, tendo em vista que ainda não conhecíamos “[...] o valor desses velhos papéis para a compreensão das práticas pedagógicas, das trajetórias de vida, dos dilemas da sala de aula” (MIGNOT, 2008a, p. 100).

---

<sup>3</sup> O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo é um dos órgãos do CE/UFES que se constitui, desde 2006, como *lócus* profícuo para a realização de discussões e produções do conhecimento na área da cultura escrita e leitura “[...] suas formas de existência nas sociedades, em diferentes tempos e lugares, sua produção e transmissão, dentro e fora das instituições, suas relações com outras linguagens e tecnologias e os processos de constituição dos leitores e produtores de textos”. Maiores informações sobre o NEPALES encontram-se disponíveis no site <http://www.ce.ufes.br/nucleos/nepales>.

Inicialmente, buscamos localizar somente cadernos de professores que cursaram o PROFA em municípios capixabas e de alunos que estudaram com elas. Contudo, as docentes<sup>4</sup> trouxeram outros suportes de registros escolares que também materializam discursos acerca do ensino da leitura e indicam vestígios de práticas alfabetizadoras. Dentre as 2.700, quatro professoras disponibilizaram um conjunto de 203 documentos que presentificam parte das situações vividas e praticadas pelos sujeitos que se entrecruzavam no interior das salas de aula: 02 cadernos docentes, 10 cadernos discentes, 01 projeto, 01 proposta curricular, 01 agenda escolar, 04 relatórios de acompanhamento do desenvolvimento cognitivo dos alunos, 09 diagnósticos das hipóteses de escrita dos alunos e 175 folhas fotocopiadas de atividades didáticas.

As dificuldades enfrentadas na localização de cadernos e demais suportes de registros escolares não foram pontuais do Estado do Espírito Santo. Eliane Peres (2012, p. 103), na organização de um acervo com cadernos e demais documentos coletados em escolas do Rio Grande do Sul, relata que “[...] a constituição de um acervo dessa natureza é lenta e difícil, uma vez que esse suporte é descartável e desvalorizado após seu uso; contudo, algumas pessoas que o guardam fazem-no pelo valor sentimental, sendo, portanto, difícil – compreensivamente – sua doação”. Em nosso caso, não chegamos a pedir a doação desses materiais, apenas o empréstimo e, mesmo assim, presenciamos os laços de afeto mencionados pela pesquisadora. Para tal, elaboramos o protocolo de pesquisa nº 2 (APÊNDICE B).

Com Polyanna Silva Goronci – monitora do NEPALES, conseguimos uma lista com os endereços e os telefones das 11 Superintendências Regionais de Educação do Estado e outra com os telefones das 78 Secretarias Municipais de Educação. Fizemos inúmeros contatos por telefone na tentativa de localizar professores capixabas egressos do PROFA. Não obtivemos êxito! Pelo fato de esse programa de formação continuada ter sido implementado no início dos anos 2000, encontramos obstáculos para localizar profissionais que soubessem fornecer informações sobre docentes que participaram do PROFA e, quando situados, relatavam que *já fazia muito tempo que*

---

<sup>4</sup> Usamos o substantivo no feminino pelo fato de todos os cadernos e demais suportes de registros escolares docentes coletados pertencerem a mulheres que exercem e/ou exerceram a função de professoras.

*esse programa havia sido desenvolvido, os responsáveis por ele no município tinham se aposentado ou não trabalhavam mais naqueles órgãos públicos (DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/2009).*

Tínhamos, portanto, 89 instituições públicas a percorrer (11 Superintendências Regionais de Educação do Estado e 78 Secretarias Municipais de Educação). Como dar conta desse percurso? Uma visita a essas instituições seria suficiente para localizar os professores e recolher cadernos e outros suportes de registros escolares docentes e discentes?

No ano de 2010, uma das possibilidades que se abriram foi a de conversar pessoalmente com os representantes das Secretarias Municipais e Estadual de Educação, os professores alfabetizadores e demais pessoas que participavam dos Fóruns Permanentes de Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (FOPALES), promovidos pelo NEPALES/CE/UFES. Assim, no VII FOPALES, realizado no dia 09 de março, no auditório do CE/UFES, expomos brevemente o objetivo da pesquisa e discorremos sobre a relevância de se desenvolver um trabalho sobre a história recente e ainda presente do ensino da leitura em escolas públicas capixabas, por meio de diálogos com práticas alfabetizadoras materializadas em cadernos e demais suportes de registros escolares.

Depois da conversa face a face e com uma cópia da lista de presença do VII FOPALES, fornecida gentilmente por Luiz Costa Ferreira – monitor do NEPALES, passamos a telefonar para as funcionárias representantes das Secretarias de Educação e agendar uma visita aos municípios capixabas. Percorremos, então, 40 Secretarias Municipais e uma Superintendência Regional de Educação, totalizando 40 municípios.

Nas visitas às Secretarias Municipais e à Superintendência Regional de Educação, constatamos que não existem políticas públicas de preservação da documentação escolar, tendo em vista que nenhum dos 41 órgãos visitados possuía arquivos destinados a guardar documentos produzidos cotidianamente nos fazeres docentes e discentes. Conforme salienta Vidal (2005, p. 22), possivelmente, esses papéis “[...] encontram na lixeira seu [trágico] destino” porque, aparentemente, não apresentam

importância institucional nem possuem valor legal. Soubemos da existência de arquivos *mortos* – locais reservados a conservar pilhas de documentos não mais necessários à administração vigente, mas que têm caráter comprobatório. No entanto, não tivemos acesso a esses locais por ser restrito aos funcionários das Secretarias.

As visitas às 40 Secretarias Municipais e à Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia evidenciaram que os documentos produzidos no dia a dia de escolas públicas capixabas ainda não são reconhecidos como fontes históricas de pesquisa em educação que permitem aprofundar estudos sobre escolas, memórias, culturas escolares, colaborando na compreensão de “[...] reformas educacionais, políticas, propostas de ensino, na perspectiva daqueles que acatam ou subvertem as imposições e enfrentam dificuldades e dilemas, para colocar em prática aquilo que foi elaborado pelo poder público” (MIGNOT; CUNHA, 2006, p. 56).

Essa constatação aponta para a necessidade de refletirmos sobre a organização de arquivos institucionais destinados a guardar e tornar públicos documentos de naturezas díspares, acumulados ao longo da história das instituições escolares, visando preservar uma memória da educação espírito-santense e “[...] tornar vivo o que, pela passagem do tempo, deveria ser consumido, esquecido, destruído, virado lixo” (MIGNOT; CUNHA, 2006, p. 41). Isso porque tais documentos auxiliam na compreensão de abordagens teóricas e metodológicas que alicerçam fazeres profissionais docentes, de modificações e/ou permanências que se concretizam no processo ensino aprendizagem da linguagem escrita em classes de alfabetização de crianças e de como políticas públicas de formação continuada são aceitas e/ou renunciadas pelas professoras, entre outras questões.

Com as professoras que estavam trabalhando em Secretarias Municipais de Educação, conseguimos reunir outros 38 documentos: um livro *Nossas memórias*, organizado a partir de relatos das professoras que participaram do PROFA em Vila Pavão e uma proposta curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental desse mesmo município; uma pasta com 35 relatos autobiográficos de professoras egressas do PROFA em Colatina; e, um caderno diário porque a professora estava, naquele momento, trabalhando na Secretaria Municipal de Educação de Rio Bananal. Na

maioria das visitas, recebemos indicações de escolas em que poderíamos localizar as referidas professoras.

Vale destacar que apenas na Secretaria Municipal de Educação de Linhares tivemos acesso à lista de entrega dos certificados do PROFA. Nas demais 40 instituições percorridas, as funcionárias buscavam lembrar-se de memória os nomes de professores egressos do programa. Na Secretaria Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim, por exemplo, apesar de uma das professoras que nos atenderam ter sido formadora do PROFA e estar, naquele momento, cursando o Mestrado em Educação no PPGE/CE/UFES, não conseguimos a indicação de cursistas. Quando questionada sobre a existência de registros de desenvolvimento do programa, ela relatou que *por falta de espaço os documentos de Programas implantados em gestões anteriores não continuavam arquivados nos armários da Secretaria e sim no arquivo morto* (DIÁRIO DE CAMPO, 02/03/2011).

Depois dos contatos estabelecidos nas referidas Secretarias, seguimos para as escolas indicadas na esperança de encontrar professores que cursaram o PROFA. Chegando às instituições escolares, apresentávamos o objetivo de nossa pesquisa às diretoras e/ou pedagogas a fim de conquistar a confiança para adentrar no espaço escolar e conversar com as docentes. Em razão de já estar no município e não agendar com antecedência, muitas vezes tivemos que permanecer para retornar à escola no horário de trabalho daquelas determinadas professoras ou para ir as suas residências. Foram muitas idas e vindas!

Nessas visitas, cabe destacar que apesar da importância, em âmbito internacional e nacional, que vem sendo atribuída aos arquivos escolares como lugares privilegiados para a pesquisa educacional capazes de fornecer “[...] elementos para a reflexão sobre o passado da instituição, das pessoas que a frequentaram ou frequentam, das práticas que nela se produziram e, mesmo, sobre as relações que estabeleceu e estabelece com seu entorno” (VIDAL, 2005, p. 24) e de diversos pesquisadores brasileiros (CARVALHO, 1998; MORTATTI, 2000, 2006; AMÂNCIO, 2005; PERES, 1999; SCHWARTZ; FALCÃO, 2005; MACIEL, 2002; FRADE; MACIEL, 2006; CARDOSO; AMÂNCIO, 2010; entre outros) tematizarem a história da alfabetização e do ensino da

leitura por meio de diálogos com diferentes fontes de pesquisa (regulamentos, programas de ensino, manuais escolares, cartilhas, livros didáticos, relatórios de pesquisa, relatórios de diretores, inspetores e professores, cadernos docentes e discentes), os arquivos localizados nas escolas capixabas visitadas se referem, exclusivamente, aos das secretarias escolares, destinados a preservar documentos tidos como oficiais.

Embora não tenhamos localizado arquivos escolares, as visitas às escolas estaduais e municipais nos possibilitaram tecer uma rede de informações que, aos poucos, foi se consolidando e conseguimos conversar com 361 professores que cursaram o PROFA nos 40 municípios percorridos: 01 em Alfredo Chaves, 03 em Anchieta, 02 em Aracruz, 14 em Baixo Guandu, 01 em Bom Jesus do Norte, 10 em Brejetuba, 12 em Cachoeiro de Itapemirim, 96 em Cariacica, 03 em Colatina, 01 em Divino São Lourenço, 08 em Guaçuí, 18 em Guarapari, 01 em Ibiracu, 04 em Itapemirim, 08 em Itaguaçu, 06 em Itarana, 09 em Lúna, 05 em Jaguaré, 18 em Linhares, 06 em Marataízes, 02 em Marilândia, 01 em Mimoso do Sul, 02 em Montanha, 34 em Nova Venécia, 17 em Pinheiros, 05 em Piúma, 13 em Rio Bananal, 07 em Rio Novo do Sul, 03 em Santa Maria de Jetibá, 01 em Santa Tereza, 02 em São Gabriel da Palha, 01 em São José do Calçado, 01 em São Mateus, 09 em São Roque do Canaã, 03 na Serra, 10 em Vargem Alta, 06 em Viana, 13 em Vila Pavão, 01 em Vila Valério e 04 em Vitória.

Sobre a preservação de cadernos e demais suportes de registros escolares, algumas relataram que *muitas professoras iniciantes pediam seus cadernos emprestados e elas acabavam doando como forma de compartilhar o trabalho realizado* (DIÁRIO DE CAMPO, 24/05/2011); umas confessaram que *por desconhecer o valor dos cadernos como fontes de pesquisa não preservavam esses materiais* (DIÁRIO DE CAMPO, 08/06/2011); outras pontuaram que *descartavam os cadernos dos anos anteriores e faziam novos cadernos de planejamento porque as pedagogas olhavam os materiais utilizados no decorrer do ano letivo e se usassem cadernos de períodos antecedentes eram rotuladas de professoras tradicionais* (DIÁRIO DE CAMPO, 09/06/2011).

Concernente aos cadernos, as professoras diziam que *a maioria dos alunos levava para suas casas no final do ano* (DIÁRIO DE CAMPO, 13/04/2011). Endossando essa

enunciação, Vera Mendes dos Santos (2002, p. 81), ao investigar cadernos escolares, pontua que “[...] o término de um caderno, não importando seu integral preenchimento ou não, terá necessariamente o prazo de validade esgotado com o final do ano letivo. Não há continuidade entre um ano e outro; novo ano, novos cadernos”. Ou seja, os cadernos tem um tempo de vida determinado e são levados para as residências dos alunos quando todas as suas páginas são preenchidas ou no fim do ano escolar.

Em meio as 361 professoras que lecionam em escolas públicas capixabas, 17 emprestaram cadernos e outros suportes de registros escolares que escaparam dos muitos descartes a que estiveram sujeitos, no decorrer do período de 2001 a 2011. O exercício de localizar esses documentos se constitui num desafio, pois requer, na maioria das vezes, chegar às residências das professoras e adentrar em espaços privados para ter acesso aos registros de escritas docentes e discentes.

Tal situação nos obrigou a sair do nosso lugar de pesquisadora e nos colocar na posição daquelas professoras que escreveram e preservaram os seus papéis e de seus alunos, tendo em vista que “Traços duráveis do passado, quando surpreendentemente guardados, movimentam-se, pelas mãos dos historiadores, do espaço privado para a visibilidade pública” (CUNHA, 2009, p. 252). Em outras palavras, com a escritura deste relatório de pesquisa damos visibilidade pública aos cadernos e demais suportes de registros da escrita escolar que foram escritos sem a intenção de publicação.

Ao enveredar pelos acervos pessoais um anseio se colocou: será que era possível encontrar todos os cadernos diários produzidos pelas 17 professoras, a partir do ano de 2001? Não! Muitos foram destruídos, desprezados, emprestados, tendo em vista que realizamos “[...] um acordo com a realidade, manipulamos a existência: omitimos, rasuramos, riscamos, sublinhamos, damos destaque a certas passagens” em detrimento de outras, “[...] não pomos nossas vidas [profissionais] em conserva de qualquer maneira” (ARTIÈRES, 1998, p. 11). Então, que documentos foram guardados nos acervos particulares das docentes?

Apesar dos obstáculos relatados anteriormente, as 17 professoras emprestaram 45 cadernos diários e 65 cadernos escolares. Tivemos a curiosidade de perguntar a quais alunos pertenciam os cadernos preservados em seus acervos. De modo geral, elas pontuaram que *eram dos melhores alunos da sala*. Quando questionadas por que preservaram os materiais desses alunos e não de outros, respondiam que *estes eram caprichosos, davam conta de registrar todas as atividades trabalhadas no dia e os alunos bagunceiros, atrasados ou com alguma dificuldade de aprendizagem não conseguiam registrar todas as atividades, assim, seus cadernos ficavam incompletos* (DIÁRIO DE CAMPO, 20/07/2011).

Também buscamos saber por que foram preservados mais cadernos escolares do que diários. Sobre essa questão, as professoras relataram que *os cadernos dessas crianças tinham o desenvolvimento completo das atividades que eram trabalhadas e os delas muitas vezes não estavam, pois o horário de planejamento semanal era muito curto e, por essa razão, apenas listavam os trabalhos a serem realizados* (DIÁRIO DE CAMPO, 29/06/2011).

Dentre outros suportes de registros escolares foram emprestados: 1.052 folhas fotocopiadas, mimeografadas e/ou manuscritas utilizadas para atividades didáticas, 420 diagnósticos das hipóteses de escrita dos alunos, 184 atividades em formato de livro, 24 relatórios de acompanhamento do desenvolvimento cognitivo dos alunos, 17 projetos, 16 atividades de avaliação, 15 pastas com registro fotográfico de atividades desenvolvidas com as crianças, 08 sequências didáticas, 08 roteiros de planejamento de atividades, 08 relatórios avaliativos de desenvolvimento do projeto, 04 agendas e/ou atas de reunião de pais, 02 diários de classe, 01 proposta curricular, 01 rotina semanal de atividades didáticas, 01 lista de material escolar e 01 CD de música. Foi em função destas *artes de guardar*, realizadas individualmente pelas professoras egressas do PROFA, que agrupamos estes 1.762 suportes de registros escolares depositários de discursos sobre o ensino da linguagem escrita que insinuam vestígios de práticas alfabetizadoras.

Totalizando reunimos 2.113 documentos que foram guardados nos arquivos pessoais de professoras que cursaram o PROFA e de alunos que estudaram com elas. O “[...]”



certo é que, graças ao empenho em guardar as atividades suas e de seus alunos em seus arquivos pessoais, nas suas casas, é que hoje temos a possibilidade de ter acesso a essa documentação” (MIGNOT; CUNHA, 2006, p. 52). Portanto, as professoras e as crianças que nos emprestaram seus cadernos e demais suportes de registros escolares são participantes deste estudo, pois não escrevemos este relatório de pesquisa sozinhos, mas no diálogo com suas vozes que foram materializadas nas referidas fontes documentais.

Outra questão que nos inquietou nesse processo foi a seguinte: como dialogar com os discursos fixados nesse conjunto de 2.113 documentos? Isa Cristina da Rocha Lopes (2006, p. 34) nos acalmou ao apontar que o pesquisador “[...] seleciona, arquiva, descarta e classifica suas fontes de acordo com os problemas propostos previamente em sua pesquisa”. Ou seja, é necessário fazer escolhas dos documentos, mas não por eles mesmos e sim em função do objetivo da pesquisa. Tendo em vista que investigamos, por um lado, modelos de situações didáticas considerados, pela equipe pedagógica do PROFA, como apropriados para orientar a prática docente, no que se refere à organização do trabalho com a leitura e, por outro lado, como esses modelos foram apropriados, usados e/ou transformados por professoras alfabetizadoras que trabalhavam em turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas capixabas, no período de 2001 a 2008, nos coube dialogar com discursos sobre práticas alfabetizadoras materializados em 24 cadernos e 315 demais suportes de registros escolares.

Para fins de organização didática, este relatório de pesquisa está organizado em quatro capítulos. Discutindo sobre *A hora e a vez dos cadernos escolares como fontes históricas de pesquisa sobre práticas alfabetizadoras*, situamos a importância que esses documentos foram conquistando em recentes investigações, nacionais e internacionais. Entendendo que os cadernos e também os outros suportes de registros da escrita escolar são fontes históricas de pesquisa depositárias de discursos acerca do ensino da linguagem escrita que oferecem indícios de práticas alfabetizadoras, descrevemos a seleção e o tratamento dado aos documentos para esclarecer mais detidamente as razões de nosso recorte de trabalho e da eleição do nosso *corpus* de pesquisa. Nesse percurso, um questionamento nos interpelou: como

dialogar com as vozes das professoras e dos alunos materializadas nas 339 fontes documentais? Como compreendê-las? Na tentativa de responder tais questões, nos alicerçamos nos escritos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo (2002, 2003, 2004).

Antes de responder as questões de investigação, foi necessário esclarecer aos nossos leitores o que nos motivou a perscrutar propostas de alfabetização que balizaram fazeres profissionais de professoras egressas do PROFA, procurando clarificar o que o referido programa prescreveu para o ensino da leitura e o que se consolidou em salas de aula. Em outras palavras, por que elegemos dialogar com docentes que cursaram o PROFA (e não outro programa)? Qual a nossa relação profissional com esse curso de formação continuada? Esses esclarecimentos estão apresentados no capítulo II – *Na tessitura da nossa trajetória formativa: elos do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)*.

Em consonância com o pensamento do historiador Roger Chartier (1990), compreendemos que a materialidade dos cadernos deve ser considerada na elaboração de explicações ou respostas para as questões de investigação que propusemos. Desse modo, no terceiro capítulo – *Olhai e vede a beleza da diversidade de registros nos cadernos docentes e discentes*, descrevemos formatos, tamanhos, encadernações, capas, para, em seguida, apresentar modos de usos e de organização interna dos cadernos que compõem nosso *corpus* discursivo. Isso porque as características físicas, a organização interna e os modos de usos dessas fontes documentais também participam da produção dos discursos materializados em suas páginas.

No quarto capítulo – *Discursos sobre práticas alfabetizadoras materializados em cadernos e demais suportes de registros escolares: indícios de discursos ditos*, apontamos que os discursos sobre práticas alfabetizadoras presentificados nos 24 cadernos e nos 315 demais documentos são representativos de 46 diferentes modelos de atividades direcionadas ao trabalho com a linguagem escrita que agrupamos nas seguintes dimensões da alfabetização: aspectos gramaticais, conhecimentos sobre o sistema de escrita, escrita, leitura e oralidade. Na tentativa de responder nossas questões de investigação, buscamos dar visibilidade aos modelos

de situações didáticas de leitura, propostos pelo PROFA, que foram apropriados, usados e/ou transformados pelas professoras participantes da pesquisa. Além disso, assinalamos se a proposição de tais atividades contribuiu para a instauração de mudanças no trabalho com a leitura ou para a manutenção de soluções já presentes nas *tradicionais* cartilhas de alfabetização.

Na última parte deste relatório, *Instaurando o dixix conclusivo, antes de guardar os cadernos e demais suportes de registros escolares*, tecemos algumas considerações provisórias dos enunciados que aqui proferimos. Dizemos algumas, porque temos consciência de que nossas reflexões não se estabeleceram, conforme salienta Bakhtin (2003), nem como a primeira nem a última palavra, mas em elos na corrente ininterrupta da comunicação verbal que podem contribuir para ampliar discussões sobre cadernos escolares como fontes históricas de pesquisa e a história do ensino da leitura no Espírito Santo.

## CAPÍTULO I

### A HORA E A VEZ DOS CADERNOS ESCOLARES COMO FONTES HISTÓRICAS DE PESQUISA SOBRE PRÁTICAS ALFABETIZADORAS

*Guardar é diferente de esconder. Guardar consiste em proteger um bem da corrosão temporal para melhor partilhar; é preservar e tornar vivo o que, pela passagem do tempo, deveria ser consumido, esquecido, destruído, virado lixo. Papéis escritos tidos como “ordinários” tais como cartas, diários, autobiografias, dedicatórias, cadernos de receitas, cartões de felicitações e cartões-postais, até então escondidos dentro de gavetas, armários e caixinhas, “tornam-se presentes como uma voz que nos interpela”. Esses papéis guardam histórias individuais e familiares, trazem marcas da escolarização e permitem pensar distintas interpretações da escola e da educação.*

(MIGNOT; CUNHA, 2006, p. 41)

Os cadernos permaneceram até “[...] a década de 1980” (VIÑAO, 2008, p. 16) esquecidos num canto qualquer. Em *Janelas indiscretas: os cadernos escolares na historiografia da educação*, Mignot (2010, p. 433) assinala que nem mesmo a Biblioteca Nacional “[...] que tem sob sua guarda impressos registrados em qualquer suporte físico resultante de produção destinada à venda ou à distribuição gratuita”, tem dispensado atenção aos cadernos. Diversamente do que se poderia almejar, essa renomada instituição arquiva “[...] monografias, periódicos, publicações em fascículos, fitas cassete, Ips, fitas de vídeo, filmes, CDs, contendo som e/ou imagem, folhetos, livretos e partituras musicais, Fotografias, estampas, desenhos, medalhas, mapas, plantas, cartazes”, exceto cadernos escolares. E, ainda, complementa “[...] os cadernos escolares não chegam sequer a fazer parte de obras que o Depósito Legal não recebe” porque não eram vistos como fontes históricas de pesquisa.

Diante dessa assertiva, uma questão nos intriga: por que os cadernos não foram guardados em locais nobres, por exemplo, as bibliotecas públicas e/ou escolares? Na perspectiva assinalada pela autora, existem, pelo menos, três razões para esse

esquecimento: “[...] a legislação brasileira sobre arquivos escolares; a valorização de documentos tidos como oficiais em detrimento daqueles que tratam da cotidianidade da instituição; a ênfase no estudo da legislação e dos legisladores” (MIGNOT, 2008b, p. 7). Diana Gonçalves Vidal (2000, p. 38-39, *itálico no original*) endossa essa constatação, afirmando que nos arquivos escolares “[...] cadernos de alunos, planos de aula, diários de classe são os primeiros documentos a serem *jogados fora do arquivo morto* na hora de uma limpeza”. Logo, todo “[...] o cotidiano das relações pessoais estabelecidas tende a se perder”. Em contrapartida “[...] pilhas e pilhas de Diário Oficial atolam os arquivos, multiplicadas nas unidades escolares”.

Em decorrência da ausência de valorização e preservação de cadernos docentes e discentes, produzidos no âmbito escolar, Mignot (2010) ressalta que os pesquisadores têm localizado esses materiais em arquivos pessoais, familiares, públicos e em museus pedagógicos. Conforme apontamos anteriormente, também localizamos os cadernos e demais suportes de registros escolares que constituem o *corpus* documental desta pesquisa em arquivos pessoais de professoras alfabetizadoras e de mães de alunos.

Embora os cadernos tenham permanecido à sombra, esquecidos no fundo de gavetas, armários e/ou caixas, até, aproximadamente, a década de 80 do século passado, ao analisar a recente historiografia da educação, Mignot (2010, p. 425) relata que o crescente interesse por esse *objeto-memória* advém de um contexto “[...] marcado por um ‘giro memorialístico’ que se caracteriza pela valorização da memória individual e coletiva, como uma reação ao ‘presentismo’”. Tal assertiva nos permite dizer que a multiplicidade de vozes materializadas nesses documentos possibilita o resgate da memória porque os discursos fixados em suas páginas funcionam como *um remédio eficaz contra o esquecimento* (CUNHA, 2009) permitindo, a qualquer tempo, revisitá-los e, assim, não se esquecer de pessoas, rememorar acontecimentos, rever atividades, dialogar com diferentes escritos e diversos interlocutores em outras situações sociais.

Localizar e dialogar com escritos presentificados em cadernos tem significado um modo de cultivar a memória de pessoas comuns: “[...] alunos/as e professores/as que

atuam anonimamente na sala de aula” (MIGONT; CUNHA, 2006, p. 40) e, também, de embrenhar-se no cotidiano de classes de alfabetização para compreender distintos modos de ensinar e aprender praticados ao longo da história da educação, conseqüentemente, adentrar em outros tempos escolares, compostos por outros professores e outros alunos, “[...] nem melhores nem piores, mas diferentes” (MIGNOT, 2010, p. 441).

Entendendo, portanto, os cadernos escolares e os cadernos diários como fontes históricas de pesquisa, depositárias de discursos acerca do trabalho com a linguagem escrita que funcionam como *um remédio eficaz contra o esquecimento*, buscamos compreender, por um lado, modelos de situações didáticas considerados, pela equipe pedagógica do PROFA, como apropriados para orientar a prática docente, no que se refere à organização do trabalho com a leitura e, por outro lado, como esses modelos foram apropriados, usados e/ou transformados por professoras alfabetizadoras que trabalhavam em turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas capixabas.

As inúmeras dificuldades de localização desses documentos não se configuram como empecilhos para pesquisadores que vêm se debruçando sobre eles. Dentre os internacionais, a argentina Silvina Gvirtz vem utilizando os cadernos de classe como fontes históricas de investigação desde o final dos anos 90, quando publicou *Del currículum prescripto al currículum enseñado: una mirada a los cuadernos de clase* (1997) e *El discurso escolar através de los cuadernos de clase* (1999).

Em sua perspectiva, “[...] o caderno de classe é um dos poucos elementos da prática escolar que vem sofrendo um significativo processo de naturalização” (GVIRTZ, 1999, p. 29, tradução nossa). Todavia, ao entendê-lo como “[...] um conjunto de práticas discursivas escolares que se articulam de um determinado modo produzindo um efeito” (1999, p. 14, tradução nossa) de saber ocupar o seu espaço, lidar com a sucessão de folhas ao longo do tempo escolar, com as margens, com o lugar das datas, dos títulos, das tarefas etc., a pesquisadora ressalta a necessidade de desnaturalizar esse documento privilegiado de registros docentes e discentes, pois a regularidade dos escritos nos cadernos, em função de um período de tempo prolongado, explicita

marcas e práticas escolares de um grupo de sujeitos e, também, de instituições educativas.

Nos estudos franceses, as obras de referência sobre essa temática – cadernos escolares como fontes históricas de pesquisa, são as de Jean Hébrard: *Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: a escritura pessoal e seus suportes* (2000), *Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX)* (2001); e, as de Anne-Marie Chartier: *Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária* (2002), *Exercícios escritos e cadernos de alunos: reflexões de práticas de longa duração* (2007), *Os cadernos escolares: organizar os saberes, escrevendo-os* (2007a).

Hébrard (2001), seguindo a mesma linha de raciocínio de Gvirtz (1999), concebe o caderno como um instrumento de registro diário de algumas ações de ensino aprendizagem que ocorrem no cotidiano escolar, por meio do qual o aluno aprende a ordenar o espaço gráfico e o tempo destinado às atividades em salas de aula que segundo a área de conhecimento apresenta um vocabulário específico. No seu entendimento, o caderno “[...] é certamente um testemunho precioso do que pode ter sido e ainda é o trabalho escolar de escrita” (HÉBRARD, 2001, p. 121). Ou seja, um documento histórico que depõe sobre o vivido na sala de aula, permitindo conhecer a história coletiva e individual de um grupo no contexto educativo, já que materializa modos de pensar o processo ensino aprendizagem, conteúdos privilegiados em situações de ensino, teorias da aprendizagem, valores e atitudes socialmente aceitas em determinado tempo e lugar etc.

Anne-Marie Chartier (2007, p. 23) também considera o caderno como uma fonte “[...] fascinante e enigmática” de investigação por fornecer “[...] testemunhos insubstituíveis a respeito dos exercícios escolares, das práticas pedagógicas e do desempenho dos alunos no contexto de sala de aula” (2007a, p. 13). De acordo com a autora, os cadernos permitem a compreensão do funcionamento das instituições escolares de um modo distinto daquele veiculado pelos textos emanados de órgãos oficiais ou pelos discursos pedagógicos, uma vez que os registros realizados por

professores e seus alunos nos cadernos possibilitam confrontar o ensino proclamado, oficial e prescrito pelas teorias com o que é concretizado em salas de aula.

Essa enunciação nos permite pensar que os diálogos instituídos com discursos sobre práticas alfabetizadoras, materializados em cadernos de docentes que cursaram o PROFA, no Estado do Espírito Santo, e de alunos que as tiveram como professoras, possibilitam contextualizar historicamente propostas de ensino da leitura que alicerçaram fazeres profissionais docentes, no período de 2001 a 2008, buscando dar visibilidade ao que o programa recomendou e aquilo que efetivamente se consolidou em salas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Na Espanha, Maria del Mar del Pozo Andrés e Sara Ramos Zamora publicaram os seguintes trabalhos: *El cuaderno de clase como instrumento de acreditación de saberes escolares y control de la labor docente* (2001); *Los cuadernos de clase como representación simbólica de la cultura escrita escolar* (2003); e, *Niñas hablando a mujeres: narraciones femininas recogidas em los cuadernos escolares – 1928/1942* (2004). De acordo com as autoras, os cadernos enquanto fontes históricas de investigação permitem compreender como os conhecimentos escolares eram transmitidos pelos professores e como os alunos se apropriavam.

Entre os pesquisadores espanhóis, ainda ressaltamos o importante texto de Antonio Viñao, intitulado *Cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos*, que foi apresentado na Universidade Nacional de Educação à Distância, em Madri, no ano de 2006 e publicado, recentemente, no Brasil. Nesse artigo, o autor concebe os cadernos como produções infantis, espaços gráficos e produtos da cultura escolar que introduzem as crianças na cultura escrita, no mundo dos saberes acadêmicos e das disciplinas escolares. Na perspectiva assinalada pelo historiador, se

[...] um dos problemas mais característicos da implantação e difusão das reformas e inovações é a defasagem ou distância existente entre propostas teóricas, a legalidade e as práticas docentes e discentes, os cadernos escolares constituem uma fonte valiosa na hora de conhecer e analisar de um modo bastante confiável tanto os processos de implantação e difusão como os de hibridação,



adaptação, acomodação, rechaço ou aceitação que costumam acompanhá-los (VIÑAO, 2008, p. 17).

Concordando com esse ponto de vista, compreendemos os cadernos como documentos históricos que podem assinalar questões referentes à apropriação de discursos recorrentes no *kit* de materiais do PROFA; abordagens teóricas e metodológicas que sustentaram práticas alfabetizadoras de professoras capixabas que cursaram o programa; apontamentos de mudanças e/ou continuidades que se consolidaram na organização do trabalho com a leitura em classes de alfabetização; além de apontar como políticas públicas de formação de professores alfabetizadores são aceitas e/ou renunciadas pelas professoras em seus fazeres profissionais.

Um dos pesquisadores que nos ajuda a compreender os cadernos escolares como documentos é Jacques Le Goff (2003), ao enfatizar que

Há que tomar a palavra “documento” no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem, ou de qualquer outra maneira (2003, p. 531).

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 (2003, p. 535-536).

O documento não é inócuo. 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 (2003, p. 537-538).

Compreendendo-os como monumentos, Le Goff (2003) pontua que os documentos não são neutros, derivam do empenho de homens para conferir a posteridade determinadas imagens sobre si, do modo como se veem ou gostariam de ser vistos. Assim, podemos inferir que os discursos sobre práticas alfabetizadoras materializados em cadernos escolares e cadernos diários não são neutros, se orientam segundo vozes responsivas a outras, de enunciados já ditos e daqueles que

aguardam a própria manifestação, querendo, por sua natureza constitutivamente dialógica, serem ouvidos, respondidos e reapreciados.

Seguindo os rastros de Le Goff (2003), Gvirtz e Larrondo (2008, p. 43), destacam que trabalhar “[...] o documento em si mesmo e interrogá-lo em sua imanência é o princípio metodológico que converte documento em monumento”. Por essa razão, o pesquisador não deve ter um olhar ingênuo sobre as fontes de investigação, sendo necessário considerar suas condições de produção bem como saber questionar os discursos que ali foram registrados. Isso porque as condições específicas de produção (tema, interlocutores que participam da enunciação, contexto do qual fazem parte, finalidades discursivas, estratégias do dizer, estilo e autoria) interferem na produção de sentidos, conseqüentemente, não há como isolar o documento do seu contexto de enunciação e das intenções dos que proferiram os discursos. Por essa razão, é necessário um olhar para todos os outros elementos que o constituem, uma vez que o documento impresso, manuscrito ou oral “[...] não se equipara a toda a obra em seu conjunto (ou ao ‘objeto estético’). A obra é integrada também pelo seu necessário contexto extraverbal” (BAKHTIN, 2003, p. 406).

Antonio Viñao (2005, p. 14) também assevera que os “[...] objetos falam a quem souber perguntar”, ou seja, os cadernos só respondem se nós, pesquisadores, soubermos interrogá-los, perscrutando o subentendido, o não dito presentificado no dito. Ao contrário do que podemos pensar o silêncio não é a ausência daquilo que nunca foi dito nem subentendido e que não se conseguiu dizer, mas o que está entre as palavras, uma estrutura própria ao funcionamento do discurso, assim, nos compete perguntar pelos silêncios, uma vez que mesmo no silêncio e com o silêncio dialogamos.

No Brasil, merece registro a coletânea de textos, intitulada *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*, organizada por Mignot (2008), que traz reflexões de investigações desenvolvidas por pesquisadores brasileiros, espanhóis, argentinos e portugueses sobre os estudos no âmbito da História da Educação, a produção e a circulação desse suporte de registros escolares, os usos do caderno em salas de aula e as iniciativas pessoais e familiares de preservação desses documentos. Nas palavras

da organizadora, os trabalhos que compõem este livro almejam “[...] interferir no debate sobre a necessidade de preservação desses papéis ainda esquecidos, trazendo à luz um objeto quase invisível que guarda a memória da educação” (2008, p. 13).

Também destacamos o catálogo digital da exposição *Não me esqueça num canto qualquer*, realizada por ocasião do III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica, na cidade de Natal (RN), de 14 a 17 de setembro de 2008, com a curadoria de Mignot. Os 16 textos, escritos por pesquisadores de 11 diferentes Programas de Pós-Graduação em Educação de universidades brasileiras, foram apresentados em torno de três eixos que se interpenetram: traços de histórias d(e) vidas; aprendizagem e exercício da escrita de si; percursos de formação na escrita autobiográfica. De acordo com a curadora, esse conjunto de textos pretende remover da sombra os cadernos escolares e, assim,

[...] contribuir para socializar as pesquisas sobre cadernos escolares como fonte/objeto de pesquisa; divulgar a importância da aprendizagem e exercício da escrita (auto)biográfica produzida no espaço escolar; disseminar a relevância da preservação da memória escolar; e, valorizar a escrita das pessoas comuns, em especial, a dos alunos das escolas brasileiras que, tradicionalmente, não é considerada relevante para estudos, exposição e guarda (MIGNOT, 2008b, p. 19).

Outra pesquisadora que tem problematizado o uso de cadernos como fontes documentais para a compreensão da alfabetização é Eliane Peres – professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Juntamente com os integrantes do grupo de pesquisa *História da Alfabetização, Leitura e Escrita e Livros Escolares (HISALES)*<sup>5</sup>, vem realizando esforços para constituir quatro acervos (de cartilhas/livros de alfabetização; de cadernos discentes; de cadernos de planejamentos docentes; e, de atividades, exercícios, cartazes e jogos de alfabetização) que revelem aspectos da história da alfabetização no Estado do Rio Grande do Sul.

No que tange ao primeiro acervo, “[...] atualmente, há 297 livros no acervo, em construção desde 2001” (PERES, 2011, p. 251). Dentre eles, 24 são livros para o

---

<sup>5</sup> Maiores informações sobre o grupo de pesquisa no site <http://www.ufpel.edu.br/fae/hisales>.

ensino da leitura e da escrita de autores gaúchos. Quanto aos cadernos escolares, foram localizados “[...] 119 cadernos de crianças em fase inicial de alfabetização” (2011, p. 253). Concernente aos cadernos diários de 1ª série, “[...] totalizamos 51 até o momento, assim distribuídos: 02 são da década de 70; 11, da década de 80; 15, da década de 90; 21, dos anos 2000, e em 02 cadernos não há informação de data” (2011, p. 255). E o quarto acervo ainda é “[...] inicial e incipiente” (2011, p. 251). A constituição desses acervos vem possibilitando o desenvolvimento de diferentes pesquisas que buscam

1) analisar a produção e a circulação de cartilhas de alfabetização no Estado do Rio Grande do Sul; 2) identificar os pressupostos do ensino da leitura e da escrita em diferentes momentos da história da escola primária gaúcha; 3) compreender as estratégias de divulgação de métodos e propostas de alfabetização no Estado, em especial, em Pelotas; 4) analisar políticas de alfabetização e práticas alfabetizadoras; 5) identificar materiais de alfabetização produzidos por professoras; 6) estudar memórias e trajetórias de professoras-alfabetizadoras (PERES, 2011, p. 256).

Além dessas temáticas que já vem sendo investigadas, os integrantes do grupo de pesquisa entendem que ainda precisam se debruçar sobre “[...] a relação entre os suportes, os projetos editoriais/gráficos e os projetos pedagógicos dos livros produzidos no RS” (2001, p. 256). Assim como “[...] compreender melhor as trajetórias das autoras gaúchas de livros para o ensino da leitura e escrita e suas relações com as editoras”, entendendo e aprofundando a “[...] relação entre as autoras gaúchas e outras autoras e instituições dentro e fora do Rio Grande do Sul e do país”. E, finalmente, “[...] desenvolver metodologias de análise dos cadernos escolares, tanto de alunos como de professoras”.

Por conseguinte, há um amplo caminho a percorrer no processo de escrituração da história da alfabetização gaúcha. Na avaliação da coordenadora do HISALES ainda há outras lacunas que precisam ser sistematicamente investigadas, dentre elas, o ensino da leitura e da escrita no século XIX; a relação das editoras gaúchas e das autoras de cartilhas; e, as experiências de alfabetização de jovens e adultos. Compreendemos que o grupo aponta para diferentes temáticas que também podem ser investigadas em outros Estados brasileiros.

Como fruto desse trabalho coletivo, a professora Eliane Peres organizou o livro *Memórias de Alfabetização* que foi publicado em 2007. No ano de 2009, juntamente com Antônio Maurício Medeiros Alves, elaborou a obra intitulada *Cartas de professor@s, cartas a professor@s – escrita epistolar e educação*. Em parceria com outras instituições de ensino já preparou as seguintes obras: *Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX-XX)* (PERES; TAMBARA, 2003); *Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola* (SCHWARTZ; PERES; FRADE, 2010). Além de participar do projeto interinstitucional *Cartilhas escolares: ideários, práticas pedagógicas e editoriais – construção de repertórios analíticos e de conhecimento sobre a história da alfabetização e das cartilhas (MG/RS/MT, 1870-1996)* que publicou a obra *História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX)*, organizada por Frade e Maciel (2006).

Em nível de estudos realizados em cursos de Mestrado e Doutorado, a primeira dissertação sobre cadernos escolares, intitulada *No caderno da criança o retrato da escola*, foi defendida por Vitória Líbia Barreto de Faria, na Universidade Federal de Minas Gerais, em 1988. A autora afirma que a maior das limitações encontradas no desenvolvimento deste trabalho foi “[...] a inexistência de estudos, em nosso país, a respeito do caderno escolar”. Ainda complementa que as “[...] poucas pesquisas a respeito do assunto, desenvolvidas em outros países, são de difícil acesso e só chegam até nós, através de artigos em revistas especializadas” (FARIA, 1988, p. 250).

Contudo, a partir do início do século XXI, os cadernos ganharam relevância crescente em estudos desenvolvidos por pesquisadores brasileiros em cursos *scripto sensu*, deixando de ser “[...] tratados principalmente pela sua utilidade (valor de uso) passam cada vez mais a valerem pela sua capacidade de remeter a outra coisa (valor de signo) e remetem para uma compreensão do conjunto de fazeres praticados no interior das escolas” (MIGNOT; CUNHA, 2006, p. 56).

A título de exemplo, mencionamos as seguintes dissertações: *Templo do saber: a consagração da Escola Estadual Melo Viana em Carangola/MG* (2002), de Antonia Simone Coelho Gomes; *Nascimento dos cadernos escolares: um dispositivo de muitas faces* (2002), de Vera Mendes dos Santos; *Em cadernos escolares de Ciências: o registro*

*das práticas docentes e discentes* (2005), de Luana de Souza Siqueira; *Cadernos de segredos: marcas da educação católica na escrita íntima*, de Suzana Brunet Camacho (2005); *Memória e discurso em marcas de correção: um estudo de cadernos escolares* (2006), de Isa Cristina de Rocha Lopes; *Caligrafia em pauta: a legitimação de Orminda Marques no campo educacional* (2008), de Rosa Maria Souza Braga; e, teses: *Álbuns de pesquisa: práticas de escrita como expressão da escolarização da infância* (2008), de Antonia Simone Coelho Gomes; *Cadernos e outros registros escolares da primeira etapa do Ensino Fundamental: um olhar da Psicologia Escolar Crítica* (2008), de Anabela Almeida Costa e Santos.

Os diálogos com todos esses pesquisadores apontaram para a necessidade do cruzamento de fontes porque nem todo o vivido em classes de alfabetização está registrado nos cadernos. Desse modo, destacamos outros suportes de registros escolares que foram coletados no decorrer da pesquisa: propostas curriculares oficiais, diários de classe, planos de trabalho, projetos didáticos, roteiros de planejamento de atividades, relatórios avaliativos de desenvolvimento de atividades, relatórios de acompanhamento de alunos, folhas fotocopiadas, mimeografadas e/ou manuscritas utilizadas para atividades didáticas, atividades de avaliação valorativa, diagnósticos das hipóteses de escrita discente etc. Mesmo assim, fomos guiados “[...] apenas por uma certeza: nem todo o aprendido foi registrado, nem todo o registrado foi aprendido” (MIGNOT, 2010, p. 441).

Como já dito, reunimos um conjunto de 2.113 documentos que foram guardados nos arquivos pessoais de 25 docentes e de quatro mães de alunos. Com esse número expressivo de cadernos e demais suportes de registros escolares em mãos, nos deparamos com as seguintes indagações: que tipo de fontes documentais conseguimos reunir? Foram produzidas por quais sujeitos? Qual critério de exploração das fontes utilizaria? Enfim, como organizar essa diversidade de materiais? Uma das possibilidades que vislumbramos foi dividi-las em categorias de registros, conforme apresentado no Quadro abaixo:

<b>Categorias de registros</b>	<b>Tipos de fontes</b>	<b>Critérios de exploração</b>	<b>Quantias</b>
Registros escritos por profissionais das Secretarias de Educação	Propostas Curriculares	Discursos acerca da organização do trabalho com a linguagem escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental	03
Registros escritos por professoras egressas do PROFA	Livro de Memórias	Discursos acerca da época em que foram alfabetizadas	01
	Relatos autobiográficos		35
	Cadernos de registros docentes	Discursos acerca da organização do trabalho com a linguagem escrita	48
	Roteiros de planejamentos		08
	Projetos		18
	Rotina semanal		01
	Sequências didáticas		08
	Diários de classe		Discursos acerca da frequência de alunos, dos conteúdos ministrados e das avaliações
	Lista de material escolar	Discursos acerca dos materiais a serem utilizados pelos alunos	01
	Pautas e/ou Atas de reunião de pais	Discursos acerca de questões que foram tratados com pais e/ou responsáveis dos alunos	04
	Relatórios avaliativos dos projetos	Discursos acerca do desenvolvimento de projetos didáticos	08
	Relatórios de acompanhamento dos alunos	Discursos acerca do desenvolvimento cognitivo discente	28
Registros escritos por docentes e discentes	Agenda escolar	Discursos acerca de compromissos diários	01
	Atividades avaliativas	Discursos acerca de avaliações	16
	Atividades em formato de livro	Discursos acerca do trabalho com a linguagem escrita	184
	Cadernos de registros discentes		75
	Folhas fotocopiadas, mimeografadas e/ou manuscritas		1.227
	Diagnósticos das hipóteses conceituais de escritas	Discursos acerca das hipóteses de escrita infantil	429
Registros fotográficos	Pastas com registros fotográficos de atividades	Discursos acerca dos modos de trabalho com a linguagem escrita	15
Registros orais	CD de músicas infantis	Discursos acerca de cantigas de roda	01
<b>Total</b>			<b>2.113</b>

**QUADRO 1 – ORGANIZAÇÃO DAS FONTES DOCUMENTAIS (conclusão)**

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2012).

O conjunto de fontes documentais foi fotografado com vistas à elaboração de um banco de dados digital, permitindo preservá-las e desencadear estudos e pesquisas posteriores. Considerando o período de abrangência dos documentos localizados, obtivemos o seguinte panorama:

**Tabela 1 – Distribuição das fontes documentais, por ano**

<b>Ano</b>	<b>Cadernos</b>	<b>Outros suportes textuais</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
2001	05	72	77	3,6
2002	13	75	88	4,2
2003	08	11	19	0,9
2004	07	53	60	2,8
2005	01	182	183	8,7
2006	13	198	211	10,0
2007	12	244	256	12,1
2008	05	83	88	4,2
2009	31	722	753	35,6
2010	23	297	320	15,1
2011	05	53	58	2,7
<b>Total</b>	<b>123</b>	<b>1.990</b>	<b>2.113</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2012).

Como podemos observar os registros escolares que se incluem nesse conjunto de fontes são numerosos e cobrem o período histórico de uma década (2001-2011). Entre eles, o ano de 2009 teve o maior número de documentos coletados, a saber, 31 cadernos docentes e discentes e 722 demais suportes textuais, totalizando 753. Em seguida, o ano de 2010 com 320 materiais localizados; em 2007, 256 documentos; em 2006, 211; e, em 2005, 183. Nos anos de 2002 e 2008, as professoras nos emprestaram 88 documentos que estavam guardados em seus arquivos pessoais, totalizando 176. Já em 2001, ano de implementação do PROFA, encontramos 77 documentos; 60 em 2004; e, 58 em 2011. O ano de 2003 teve a menor quantidade de materiais arrecadados, tão somente 19.

Ainda no que diz respeito à organização das fontes, fizemos um levantamento para mapear a procedência dos 123 cadernos e dos 1.990 demais suportes de registros da escrita escolar que compõem o banco de dados. A partir desse mapeamento, constatamos que os documentos procedem de 20 diferentes municípios capixabas (Alfredo Chaves, Aracruz, Cachoeiro de Itapemirim, Cariacica, Colatina, Guarapari,



Itaguaçu, Jaguaré, Linhares, Mimoso do Sul, Montanha, Pinheiros, Rio Bananal, Santa Teresa, São Roque do Canaã, Serra, Vargem Alta, Viana, Vila Pavão e Vitória), como pode ser visualizado no Mapa a seguir:

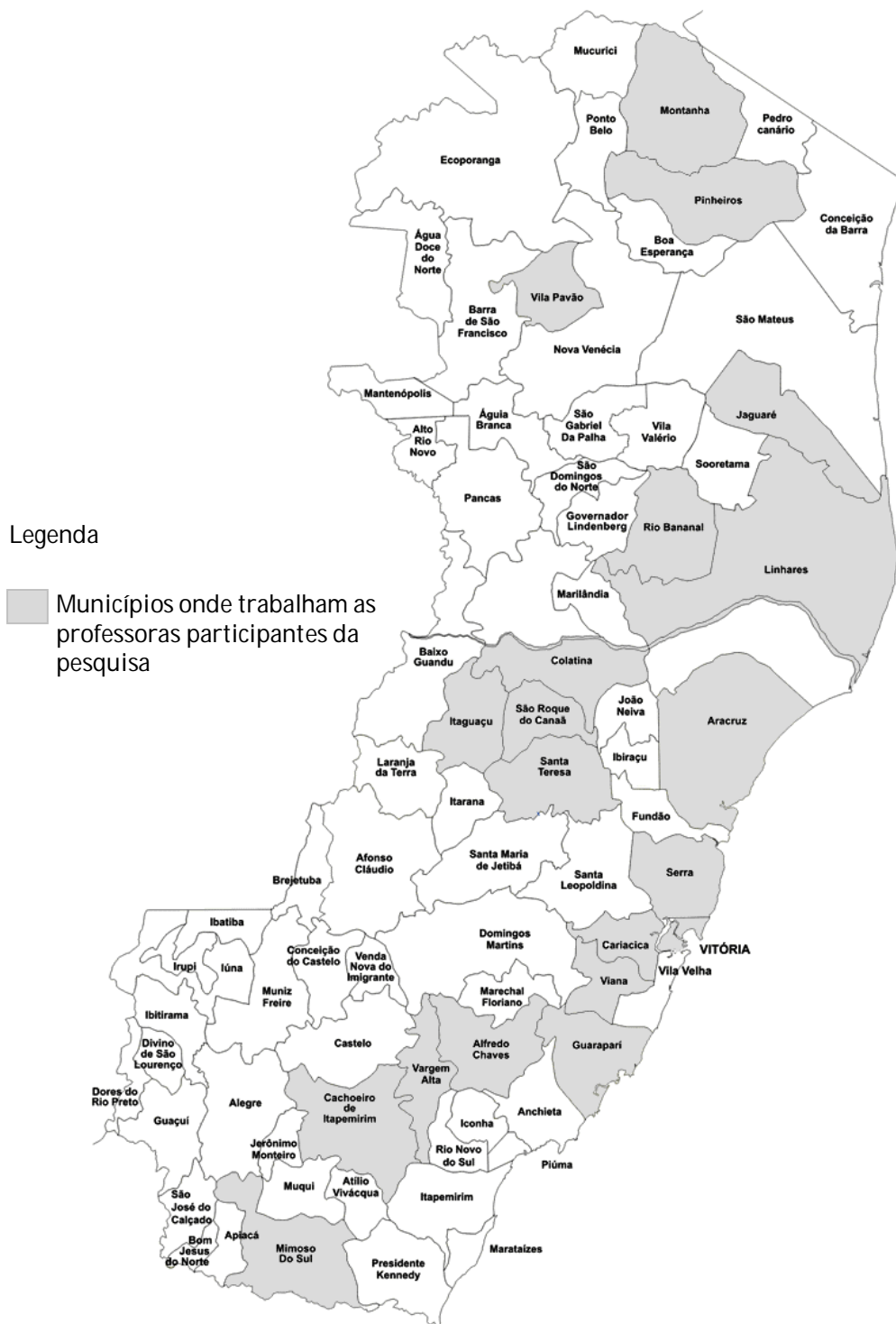


Figura 1 – Mapa demonstrativo dos municípios onde coletamos os documentos da pesquisa  
Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2012).

Prosseguimos com uma leitura exploratória de todos os documentos, a fim de nos familiarizarmos com eles, identificando tipos de fontes, quantidade, ano letivo, série/ano, nome do usuário, instituição e município, como pode ser visualizado no APÊNDICE C.

Em seguida, agrupamos os cadernos em ordem cronológica crescente (2001 a 2011), na qual os cadernos de um mesmo ano foram reunidos de acordo com a série/bloco/ano escolar; os cadernos de uma mesma série/bloco/ano e de um mesmo professor ou aluno foi numerado sequencialmente; e, os cadernos de uma mesma série/bloco/ano, mas de professoras ou alunos diferentes, foram congregados pelo primeiro nome dos sujeitos. Em decorrência, cada caderno recebeu uma ficha individual<sup>6</sup> com informações relativas à sua apresentação mais geral, como pode ser visualizado no Quadro abaixo:

	<b>Década</b>	2000
	<b>Ano letivo</b>	2010
	<b>Série</b>	3 <sup>a</sup> e 4 <sup>a</sup> séries
	<b>Professora</b>	Renata <sup>7</sup>
	<b>Instituição de ensino</b>	Escola Municipal Pluridocente de Educação Infantil e Ensino Fundamental "Alto Várzea Alegre"
	<b>Município</b>	Santa Teresa
	<b>Estado</b>	Espírito Santo
	<b>Período de registro das aulas</b>	08/02/2010 a 23/04/2010
	<b>Quantidade total de páginas do caderno</b>	96
	<b>Quantidade de páginas utilizadas</b>	84
	<b>Quantidade de páginas em branco</b>	00
	<b>Quantidade de páginas arrancadas</b>	12
	<b>Identificação</b>	CP8

**QUADRO 2 – IDENTIFICAÇÃO DOS CADERNOS DOCENTES E DISCENTES**

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2012).

<sup>6</sup> Essa ficha individual foi elaborada com adaptações, tomando como referência a ficha de identificação dos cadernos escolares pertencentes ao acervo do grupo de pesquisa *História da Alfabetização, Leitura e Escrita e Livros Escolares (HISALES)*. Disponível em: [http://www.ufpel.edu.br/fae/hisales/pdf/cadernos\\_crianças.pdf](http://www.ufpel.edu.br/fae/hisales/pdf/cadernos_crianças.pdf). Acesso em: 11/03/2011.

<sup>7</sup> Com vistas a garantir o tratamento ético das enunciações, as professoras participantes da pesquisa escolheram para si outros nomes que foram utilizados no decorrer da escritura desse relatório e no caso dos alunos fizemos uso apenas do primeiro nome.

A reunião e a organização dessas fontes documentais proporcionou uma fonte inesgotável de informações, porém, depois da trajetória de coleta e mapeamento, necessitamos fazer escolhas dos documentos, mas não por eles mesmos e sim em função das nossas questões de investigação. Compreendendo, então, a seleção documental como uma ação intencional e deliberada do pesquisador, agrupamos os 123 cadernos e os 1.953 demais suportes de registros docentes e discentes por bloco/série/ano de escolarização<sup>8</sup>. Com essa organização, obtivemos o seguinte panorama:

**Tabela 2 – Distribuição das fontes documentais, por série/bloco/ano (I)**

<b>Série/ Bloco/Ano</b>	<b>Cadernos</b>	<b>Outros suportes textuais</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Jardim II	03	105	108	5,2
Pré II / 1º ano	25	630	655	31,6
BUI / 1ª série / 2º ano	26	172	198	9,5
BUC / 2ª série / 3º ano	22	323	345	16,6
BUI / BUC	02	02	04	0,2
3ª série / 4º ano	16	137	153	7,4
4ª série / 5º ano	13	19	32	1,5
3ª série / 4ª série	07	101	108	5,2
Multisseriada	09	464	473	22,8
<b>Total</b>	<b>123</b>	<b>1.953</b>	<b>2.076</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2012).

Como o fio condutor desta pesquisa é o ensino escolar da leitura em classes de alfabetização, optamos por dialogar com as fontes documentais que materializam discursos sobre práticas alfabetizadoras das turmas de seis, sete e oito anos de idade que, a partir de 2010, conforme a Lei nº 11.274/06, se refere aos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos de duração. Até poderíamos considerar os cinco primeiros anos, porque temos um valioso conjunto de documentos em mãos, mas entendemos que, ao final do terceiro ano, as crianças já devem ter aprendido a ler diferentes gêneros discursivos, portanto, se nos voltarmos também para os dois últimos anos, a especificidade do período de alfabetização poderá se perder. Essa crença é o que justifica a opção em trabalhar com os materiais dos 1º, 2º e 3º anos de

<sup>8</sup> Não foram incluídos nas Tabelas 2, 3 e 4, os 35 relatos autobiográficos, 01 livro de memórias e 01 CD de música, pois não pertencem a uma série/bloco/ano específica. Por essa razão, o número de demais suportes de registros escolares reduz de 1.990 para 1.953; e, o número total de documentos coletados de 2.113 para 2.076.

escolarização. Fazendo esses recortes metodológicos preliminares, dialogaríamos com 1.202 fontes documentais, conforme mostra a Tabela abaixo:

**Tabela 3 – Distribuição das fontes documentais, por série/bloco/ano (II)**

<b>Série/Bloco/Ano</b>	<b>Cadernos</b>	<b>Outros suportes textuais</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Pré II / 1º ano	25	630	655	54,5
BUI / 1ª série / 2º ano	26	172	198	16,5
BUC / 2ª série / 3º ano	22	323	345	28,7
BUI / BUC	02	02	04	0,3
<b>Total</b>	<b>75</b>	<b>1.127</b>	<b>1.202</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2012).

Diante dessa multiplicidade de fontes documentais e pela nossa eleição teórico-metodológica, as possibilidades de reflexões que se presentificaram no decorrer da pesquisa nos fizeram enxergar que os diálogos que propomos com os discursos sobre práticas alfabetizadoras, materializados em cadernos e demais suportes de registros da escrita escolar, demandavam que se perscrutasse as atividades circunscritas ao trabalho com a leitura, o que requereu uma atenção mais apurada: se debruçar sobre os 1.202 documentos, observando, estudando, revisando e analisando, atividade por atividade, exigiria do relatório final uma amplitude que extrapola o bom senso acadêmico.

Em razão desse entendimento, nos coube fazer uma terceira seleção do material coletado, voltando o nosso olhar somente para os cadernos e demais suportes de registros escolares dos três primeiros anos do Ensino Fundamental que foram produzidos de 2001 a 2008. Por que selecionamos esse período? Elegemos 2001 como início por ter sido o ano em que o PROFA foi implementado no Brasil e também em nosso Estado; e, 2008 como término, pois foi o ano em que se iniciou a aplicação da *Provinha Brasil*<sup>9</sup> nas turmas de segundo ano do Ensino Fundamental de nove anos de duração.

<sup>9</sup> Segundo informações disponíveis no site do Ministério da Educação <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>, a *Provinha Brasil* foi instituída através da Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007. Tendo por objetivos “[...] avaliar o nível de alfabetização dos alunos/turma nos anos iniciais do ensino fundamental; diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita”. Foi aplicada, pela primeira vez, em abril de 2008, às crianças que estavam matriculadas no 2º ano do ensino fundamental de nove anos.

Conforme nos alerta Gontijo (2011, p. 120), “[...] em muitas escolas, estão acontecendo os chamados ‘vestibulinhos’, ou seja, as crianças estão sendo treinadas previamente para fazer a prova. No ‘vestibulinho’, as escolas utilizam as versões das provas aplicadas”. Ainda complementa que a matriz de referência dessa avaliação da alfabetização passou a organizar o trabalho com a leitura e a escrita nas salas de aula, instaurando outras práticas educativas. Esse argumento funciona como uma hipótese a respeito do que podemos encontrar materializado nos cadernos e demais suportes de registros escolares produzidos do ano de 2009 em diante, abrindo possibilidades de estudos vindouros.

Após a eleição das fontes documentais com as quais dialogamos para responder as questões de investigação desta pesquisa, nosso *corpus* discursivo ficou constituído do seguinte modo:

**Tabela 4 – Distribuição das fontes documentais, por série/bloco/ano (III)**

Série/Bloco/Ano	Cadernos	Outros suportes textuais	Total	%
Pré II / 1º ano	06	77	83	24,5
BUI / 1ª série / 2º ano	14	91	110	32,4
BUC / 2ª série / 3º ano	03	145	151	44,5
BUI / BUC	01	02	03	0,9
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>315</b>	<b>339</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2012).

Posteriormente, empreendemos esforços em mapear e categorizar todas as atividades materializadas nesse conjunto de suportes de registros da escrita escolar. Como decorrência, organizamos uma tabela com as atividades presentificadas nos 339 documentos e com o número de vezes em que aparecem ao longo do período letivo registrado (APÊNDICE D). A categorização das atividades foi sendo construída a partir do que os registros docentes e discentes nos diziam, por conseguinte, não elencamos uma relação de possíveis atividades a serem encontradas nos referidos documentos e fomos apenas constatar a existência (ou não) delas.

Constituído o *corpus* da pesquisa, a pergunta que se colocou foi à seguinte: os 24 cadernos e os 315 outros suportes de registros escolares, referentes ao trabalho com

a leitura nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, são representativos de quais municípios? Voltando nosso olhar para as fontes documentais, verificamos que abarcam 12 diferentes municipalidades capixabas: Alfredo Chaves, Aracruz, Cachoeiro de Itapemirim, Cariacica, Colatina, Itaguaçu, Mimoso do Sul, Pinheiros, Rio Bananal, Serra, Vitória e Vargem Alta.

Tendo ciência dos lugares onde ficam situadas as escolas que as professoras participantes da pesquisa trabalham (ou trabalhavam), ainda coube conhecer quais foram às professoras que se empenharam em guardar esses documentos em seus arquivos pessoais. Quais suas trajetórias acadêmicas e profissionais? Por se tratar de um passado recente (2001 a 2008) foi possível oferecer espaços para as docentes relatarem suas trajetórias profissionais e acadêmicas, expressarem seus pontos de vista e suas compreensões sobre o trabalho com a linguagem escrita e, especificamente, com a leitura na alfabetização de crianças e, ainda, sobre a preservação de documentos produzidos no interior das salas de aula.

Para desencadear esses diálogos, partimos de um questionário escrito (APÊNDICE E) que relacionou, na primeira parte, as questões objetivas referentes aos dados de identificação, formação acadêmica, experiência profissional, suportes de leitura e atividades culturais. Na segunda parte, foram sistematizadas as questões dissertativas que buscavam conhecer algumas memórias das professoras relacionadas ao PROFA e a *arte de guardar* cadernos e demais suportes de registros da escrita escolar. O questionário foi encaminhado por e-mail e as respostas foram transcritas preservando as suas características textuais.

Apesar de Moreira e Caleffe (2008, p. 98) pontuarem que uma das desvantagens de utilização desse instrumento de pesquisa é o baixo percentual de retorno, esse não foi um dado confirmado em nosso trabalho porque todas as 17 professoras nos enviaram suas devolutivas. Sobre essa questão, acreditamos que o contato face a face da pesquisadora com as professoras, nos momentos em que visitávamos as escolas e/ou as suas residências para solicitar o empréstimo de documentos que materializassem discursos sobre práticas alfabetizadoras, foi imprescindível para o empenho delas em responder aos questionários. Outro fator que facilitou as devolutivas foi o modo de

envio: não fizemos uso dos tradicionais serviços dos *Correios* e sim dos endereços eletrônicos que as docentes nos forneceram em nossos primeiros contatos presenciais. Cabe salientar que essa escolha também foi crucial para que os questionários não se reduzissem a uma simples troca de perguntas e respostas previamente preparadas, pois a troca de e-mails entre a pesquisadora e as alfabetizadoras participantes da pesquisa desencadeou diálogos posteriores sobre questões que não haviam sido entendidas claramente.

Os discursos materializados nos questionários testemunham que todas as 17 professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa são mulheres. A feminização da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental já era um dado esperado, tendo em vista que desde “[...] a criação das primeiras escolas normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 161-162). Os dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD), realizada em 2006, endossam essa afirmação ao constatar que 83,1% dos profissionais do magistério são do sexo feminino e apenas 16,9% do sexo masculino.

Os cadernos sinalizam que essas professoras trabalhavam em 17 diferentes escolas públicas. Apesar do processo de municipalização do Ensino Fundamental desencadeado na última década do século XX, ainda encontramos registros de quatro docentes lecionando em escolas estaduais: uma localizada no município de Alfredo Chaves, a outra em Cachoeiro de Itapemirim, a terceira em Itaguaçu e a última em Mimoso do Sul. As demais doze instituições escolares integram os Sistemas Municipais de Ensino de Alfredo Chaves (uma professora), Cariacica (duas), Colatina (duas), Itaguaçu (uma), Pinheiros (três), Rio Bananal (uma), Vargem Alta (uma), Vitória (uma) e Serra (uma).

Dentre as 17 professoras, quatro (23,5%) tinham entre 31 e 35 anos, sete (41%) tinham entre 36 e 40 anos e seis (35,5%) tinham idade superior a 41 anos. Concernentes às experiências profissionais ligadas ao magistério, treze trabalhavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e quatro tinham um segundo emprego na educação infantil. Uma possível explicação para a maior concentração de docentes na

primeira etapa do Ensino Fundamental encontra justificativa no recorte do nosso *corpus* discursivo – professoras alfabetizadoras, egressas do PROFA, que lecionavam para crianças em turmas de 1º, 2º e 3º anos.

Quanto ao tempo de serviço, nove trabalham na docência a mais de uma década, quatro declararam ter entre sete e dez anos, três entre dois e cinco anos e uma estava iniciando na profissão com experiência inferior a dois anos. Dentre elas, treze eram estatutárias, ou seja, regidas pelos estatutos dos funcionários públicos municipais e/ou estaduais e estavam vinculadas ao Sindicato da categoria, as outras quatro eram contratadas por tempo determinado, porém, demonstravam anseio em serem admitidas por meio de concurso público. Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto (2009, p. 31) explicam que esse desejo pode estar atrelado aos benefícios oferecidos pelo setor público, por exemplo, “[...] estabilidade no emprego, aposentadoria integral, atendimento de saúde e carreiras estruturadas” que são vantagens, em relação ao setor privado, valorizadas pelas profissionais do magistério.

A jornada de trabalho informada em questionário indica que o trabalho docente tende a ser exercido em torno de 50 horas semanais, isto sem considerar o tempo empregado em planejamento de aulas, correção de atividades, estudos etc., realizados fora do horário escolar que foram ressaltados pelas docentes. Três professoras declararam trabalhar somente em um horário (matutino ou vespertino) e a maioria, isto é, catorze que representavam 82,3% trabalhavam em dois turnos (matutino e vespertino). A razão que levava essas professoras a dobrar a carga horária de trabalho era unânime: *receber um salário digno para sustentar a família*. Corroborando essa assertiva, se observarmos as “[...] estatísticas por nível de ensino, constata-se que as professoras chefes de família estão concentradas, principalmente, na educação infantil e no Ensino Fundamental” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 28).

Quais formações acadêmicas têm essas profissionais? Catorze eram graduadas em Pedagogia, sendo que uma já havia concluído o Mestrado em Educação no PPGE/CE/UFES e treze apresentavam titulação de especialistas em nível de pós-graduação. As outras três, no momento de preenchimento dos questionários, estavam cursando a graduação em Pedagogia, sendo duas na modalidade à distância.



Além disso, todas relataram que estudam questões ligadas à alfabetização de crianças em distintos cursos de formação continuada, congressos, seminários, fóruns e/ou encontros similares, sendo a maioria oferecida pelas Secretarias Municipais e/ou Estadual de Educação. As 17 professoras participaram do PROFA (SEF/MEC), quatro do Pró-Letramento (SEB/MEC) e uma cursou Alfabetização: teoria e prática (NEPALES/CE/UFES). É importante destacar que nenhuma delas foi liberada dos horários de trabalho para frequentar os mencionados cursos, conseqüentemente, além de a maioria (81,25%) dobrar a jornada de trabalho, frequentavam os cursos no horário noturno ou aos sábados.

Como lembra a pesquisadora Sonia Kramer (2006, p. 199), “[...] os professores precisam de condições e de tempo para estudar. De tempo pago para o trabalho de se qualificarem”. Concordando com esse ponto de vista, ressaltamos que as políticas públicas de alfabetização de crianças direcionadas à melhoria da qualidade dos processos educativos vinculados à alfabetização e à apropriação da linguagem escrita necessitam garantir o acesso dos docentes a bibliotecas, museus, congressos, seminários, grupos de estudo como parte integrante da docência, de modo articulado, em espaços singulares e no cerne das práticas coletivas.

E quem são os alunos participantes da pesquisa? Não foi possível encaminhar os questionários para os responsáveis dos alunos responderem por que, na maioria dos casos, os cadernos e demais suportes de registros escolares discentes inventariados foram guardados pelas professoras. Apenas três cadernos foram emprestados pelas mães das crianças. Contudo, os discursos materializados nesses documentos permitem ver registros da escrita escolar de 17 diferentes alunos, sendo 10 do sexo feminino e 07 do sexo masculino. Dentre eles, 12 estavam matriculados em turmas do 1º ano (ou do Pré II), quatro no 2º ano (equivalente a 1ª série) e um no 3º ano (correspondente a 2ª série) do Ensino Fundamental, sendo que 16 estudavam em escolas públicas municipais situadas em Alfredo Chaves (uma criança), Aracruz (três), Colatina (dez), Serra (uma) e Vitória (uma); e, uma aluna em escola estadual de Mimoso do Sul.

Em meio aos cadernos escolares, um dado nos chamou a atenção: foram guardados mais cadernos de meninas do que de meninos. O que levaria a essa predileção? As enunciações que se seguem, retiradas do diário de campo, evidenciam as razões explicitadas pelas professoras: *Desde crianças, as meninas levam mais a sério seus estudos e se preocupam em fazer as atividades corretamente, os meninos tendem a ser mais descuidados* (DIÁRIO DE CAMPO, 16/08/2011). Já a professora Andressa enunciou que *as meninas, na maioria das vezes, registram as atividades do dia impecavelmente, com boa letra, clareza e organização. Ao contrário dos meninos que fazem as atividades correndo para terminar logo e brincar* (DIÁRIO DE CAMPO, 01/12/2011). A professora Letícia justificou essa escolha, dizendo: *não posso generalizar, porém em mais de dez anos que trabalho com turmas de alfabetização, as meninas tendem a ser mais caprichosas com os materiais escolares do que os meninos* (DIÁRIO DE CAMPO, 10/10/2011). Esses discursos nos deixam perceber, não sem certa surpresa, determinado estereótipo veiculado no contexto escolar: “[...] o capricho considerado típico das meninas” (OLIVEIRA, 2008, p. 134).

Uma vez traçado esse panorama geral sobre as professoras e os alunos, outro questionamento nos interpelou: como dialogar com as vozes dos 34 sujeitos participantes da pesquisa, materializadas nos 339 suportes de discursos sobre práticas alfabetizadoras? Como compreendê-las? Na tentativa de responder tais questões, nos ancoramos na perspectiva bakhtiniana de linguagem. Consideramos de extrema importância clarificar que não temos a pretensão de estabelecer uma unanimidade discursiva monológica e converter os estudos bakhtinianos em uma camisa de força para as investigações, por isso, ao longo deste relatório de pesquisa, dialogamos com escritos do Círculo de Bakhtin e, de forma igualmente importante, com outros autores que, em nossa visão, compartilham da abordagem dialógica de linguagem e colaboram para torná-la cada vez mais viva e mais próxima da nossa realidade sócio-histórica e cultural.

Em *Estética da Criação Verbal* (2003), Mikhail Bakhtin propõe aos estudiosos das ciências humanas, por conseguinte, a nós que atuamos no campo educacional uma *forma outra* de fazer pesquisa ao explicitar que as ciências humanas estudam “[...] o homem em sua especificidade humana [...]” (2003, p. 312), ou seja, em seu processo

de contínua expressão e criação, destarte, como um sujeito concreto, datado, expressivo, falante, enfim, produtor de textos. Não como um fenômeno da natureza, um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser descrito monologicamente, visto que “[...] o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*” (2003, p. 400, itálico no original).

Partindo dessa premissa, a relação que se estabelece entre pesquisador e pesquisado supõe o encontro dialógico de duas consciências (no mínimo), de dois sujeitos, portanto, não pode ser considerada uma relação entre objetos, como as relações lógico-matemáticas nas ciências exatas; nem, tampouco, uma relação entre sujeito e objeto, conforme postula o interacionismo piagetiano; mas, uma relação entre sujeitos com plenos direitos à interlocução, na qual o próprio pesquisador faz “[...] parte do enunciado a ser interpretado, do texto (ou melhor, dos enunciados, dos diálogos entre estes), entra nele como um novo participante” (BAKHTIN, 2003, p. 329). Desse modo, o sujeito pesquisador torna-se um interlocutor atuante e responsivo dentro do processo de comunicação discursiva com os enunciados dos outros sujeitos envolvidos na pesquisa, visto que o processo da compreensão se desenvolve, primordialmente, no “[...] complexo acontecimento do encontro e da interação da palavra do outro [...]” (2003, p. 380).

Essa postura dialógica estabelecida entre pesquisador e pesquisado é coerente com a visão de sujeito em Bakhtin, que o pensa a partir do princípio de alteridade, ou seja, pelas relações estabelecidas entre o eu e os outros num processo de comunicação verbal (seja na interação face a face, seja no discurso escrito). Não podendo, assim, ser compreendido isolado das relações com o outro, visto que o sujeito nasce com uma incompletude fundante e é o olhar do outro que o significa, desde a mais tenra idade. Ao mesmo tempo em que o sujeito depende do outro para conhecer o que não sabe sobre si mesmo, ele sabe desse outro o que este não sabe sobre si, por exemplo, “[...] o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele” (BAKHTIN, 2003, p. 21). Desse modo, o sujeito passa a ser visto como um ser em

constante acabamento que se constitui e se completa na relação com o outro, por meio da linguagem.

É nesse sentido que se pode dizer que Bakhtin compreende a linguagem como uma atividade constitutiva dos seres humanos realizada num processo dinâmico de caráter social e dialógico que se constitui numa *corrente evolutiva ininterrupta* na e pela interação verbal dos interlocutores, podendo ser compreendida apenas num dado contexto concreto de enunciação, que se materializa por meio da palavra (falada ou escrita) porque o “[...] homem se *exterioriza e se esclarece inteiramente pela palavra* em todas as manifestações de sua existência” (BAKHTIN, 2002, p. 305, itálico no original). Mas, o que vem a ser a palavra? No livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (2004), Bakhtin/Volochínov respondem que as palavras

[...] são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (2004, p. 41).

A partir dessa definição, os autores trazem importantes contribuições para pensar a nossa pesquisa: se a *palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma* e se queremos contextualizar propostas de ensino da leitura que balizaram os fazeres profissionais de professoras que cursaram o PROFA, no Espírito Santo, a fim de compreender o que persistiu e o que se inovou com relação ao trabalho com a leitura em classes de alfabetização, Bakhtin/Volochínov (2004) nos ajudam a entender que serão as palavras materializadas nos cadernos e demais suportes de registros escolares que nos possibilitarão perceber mecanismos que podem ter contribuído para a manutenção de modelos *tradicionais* de ensino da leitura e/ou para o redimensionamento de formas e maneiras de ensiná-la.

Diante dessa compreensão, somos conduzidos a pensar que o *corpus* discursivo dessa pesquisa é formado integralmente por palavras, porém não são palavras nossas e sim de professoras capixabas que cursaram o PROFA e de alunos que estudaram com elas, conseqüentemente, palavras dos outros, palavras alheias. Nesse contexto, a pergunta que se coloca é: como Bakhtin define a palavra alheia? Eis a resposta: “[...] Por palavra do outro (enunciado, produção de discurso) eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer outra palavra *não minha*” (2003, p. 379, itálico no original).

Depois acrescenta que a “[...] palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 379). Essa assertiva nos instiga a fazer outro questionamento: como lidar, em nosso trabalho de pesquisa, com palavras de docentes egressas do PROFA e de estudantes que as tiveram como professoras? Bakhtin, em consonância com sua concepção de sujeito, ressalta que nós estudamos sujeitos expressivos e falantes que, por sua vez, produzem textos (orais e escritos), ou seja, estudamos os enunciados produzidos pelos sujeitos.

Em *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance* (2002), Bakhtin explica que o enunciado,

[...] surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. Ele também surge desse diálogo como prolongamento, como sua réplica, e não sabe de que lado ele se aproxima desse objeto (2002, p. 86).

Desse modo, compreendemos que todo e qualquer enunciado produzido num dado contexto está sempre orientado para enunciados que lhes antecederam e àqueles que ainda serão produzidos, no fluxo da comunicação humana, portanto, não pode ser entendido como o primeiro nem o último, apenas como um dos elos de uma cadeia dialógica mais ampla de enunciados. Sendo a *real unidade* da comunicação discursiva, o enunciado pressupõe uma *alternância dos sujeitos falantes*, já que o “[...] falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 275). Nesse sentido, cada

enunciado é pensado como uma resposta aos enunciados precedentes que “[...] os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta” (2003, p. 297).

Retomando o questionamento anteriormente formulado – *como lidar, em nosso trabalho de pesquisa, com palavras de professoras que cursaram o PROFA em municípios capixabas e de alunos/as que estudaram com elas?*, podemos dizer que as palavras das professoras e dos estudantes participantes da pesquisa são enunciados, logo, são respostas que precisam ser pensadas como elos da comunicação discursiva, nas suas relações dialógicas. Mas, afinal, como compreendê-las?

Sobre essa questão, Bakhtin nos alerta que existe uma “[...] falsa tendência para a redução de tudo a uma única consciência, para dissolução da consciência do outro [...]” (2003, p. 377), isto é, ou o pesquisador reduzir a palavra do outro às suas próprias palavras, silenciando o texto do sujeito pesquisado, não restituindo as condições de enunciações e de circulação que lhe conferem diversas produções de sentidos. Ou, o contrário, o texto do pesquisado silencia o texto do pesquisador, como se este se furtasse de qualquer afirmação que difere do que diz o pesquisado, daquilo que só seu lugar único permite ver e pensar.

Conforme apontamos anteriormente, a constituição do enunciado é dialógica, por conseguinte, o fundamental na pesquisa é manter o caráter de diálogo, apontando as diferenças e as tensões entre os dois pontos de vista, a fim de que nesse “[...] encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente” (BAKHTIN, 2003, p. 366, *itálico no original*).

Como contraposição a essa falsa tendência, Bakhtin menciona as vantagens da exotopia que implica um duplo movimento: primeiro o de “[...] compreender uma obra da mesma maneira como a compreendeu o próprio autor sem sair dos limites da compreensão dele” (BAKHTIN, 2003, p. 381), ou seja, do pesquisador tentar enxergar com os olhos do pesquisado e, depois, de volta ao seu lugar, “[...] utilizar sua distância temporal e cultural” (BAKHTIN, 2003, p. 381) para retornar à sua exterioridade, a fim

de fazer intervir seu próprio olhar num dado contexto e as posições que ali afirma, construindo suas réplicas que quanto maiores forem, mais real e profunda será a compreensão. Podemos dizer, então, que a posição do pesquisador é uma posição de fronteira.

Assim sendo, não se pode entender a compreensão como perda do próprio lugar porque ela é “[...] uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 132, itálico no original). Também não é possível concebê-la como mera tradução das palavras do outro, pois a cada palavra alheia que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas; somente na compreensão de outra língua “[...] é que [se] procura encontrar para cada palavra uma palavra *equivalente* na própria língua” (2004, p. 132, itálico no original).

Ainda, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, a compreensão está diretamente relacionada à avaliação, uma vez que o sujeito pesquisador busca compreender com sua “[...] visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições” (BAKHTIN, 2003, p. 378). Contudo, essas posições não permanecem as mesmas, já que se vinculam à ação dos enunciados dos outros que sempre trazem algo não conhecido pelo sujeito que busca compreender. E este “[...] não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (BAKHTIN, 2003, p. 378).

Em decorrência desses posicionamentos, o processo de compreensão pode ser entendido como um ato criador, produtor de mudanças das nossas palavras e das palavras dos outros, produtor de sentidos, não do sentido, e justificamos essa posição, tendo em vista que, não “[...] pode haver um sentido único (um). Por isso não pode haver nem o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade” (BAKHTIN, 2003, p. 382).

À luz de Bakhtin e Volochínov, pensamos que os discursos sobre práticas alfabetizadoras, materializados nos 24 cadernos e nos 315 demais suportes de registros da escrita escolar, são atravessados por uma multiplicidade de vozes que deixam ver as *consciências falantes* presentes nos enunciados ao testemunhar apropriações, usos e/ou transformações, pelas professoras em seus fazeres profissionais, do modelo de trabalho com a leitura, prescrito pelo PROFA; abordagens teóricas e metodológicas que sustentam discursos sobre práticas alfabetizadoras representativos das atividades de leitura; apontamentos de mudanças e/ou continuidades que se consolidaram no processo ensino aprendizagem da leitura; e, testificar como políticas públicas de formação docente são aceitas e/ou renunciadas por regentes de classes.

Por meio do entrelaçamento dessas múltiplas vozes que podem estar presentificadas nos cadernos e nos demais suportes de registros escritos que constituem o *corpus* dessa pesquisa, perscrutamos, por um lado, modelos de situações didáticas considerados, pela equipe pedagógica do PROFA, como apropriados para orientar a prática docente, no que se refere à organização do trabalho com a leitura e, por outro lado, como esses modelos foram apropriados, usados e/ou transformados por professoras alfabetizadoras que trabalhavam em turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas capixabas.

Mas, será que outros pesquisadores já se debruçaram sobre esse problema de investigação? Em nosso Estado, especialmente, em decorrência de um movimento nacional que tematiza a história da alfabetização e a história do ensino da leitura no Brasil, desde meados da primeira década do século XXI, Cláudia Maria Mendes Gontijo juntamente com Cleonara Maria Schwartz iniciaram uma trajetória que visa a estudar, historicamente, os processos de ensino aprendizagem da leitura e da escrita em escolas capixabas.

A partir desse objetivo vários trabalhos vêm sendo desenvolvidos pelas referidas autoras: *Métodos para ensinar a ler e a escrever no Espírito Santo no processo inicial da institucionalização da educação primária* (SCHWARTZ; FALCÃO, 2005); *As conferências/aulas de Silva Jardim sobre o método João de Deus na província do*



*Espírito Santo – 1882* (GONTIJO, 2007); *Gomes Cardin e a defesa do “Método de ensino analytico de leitura” na segunda Reforma Educacional Republicana no Espírito Santo – 1908-1909* (SCHWARTZ, 2007); *O ensino da leitura no Espírito Santo no período de 1911-1930* (SCHWARTZ, 2007a); *A alfabetização na história da/o Província/Estado do Espírito Santo – 1870-1920* (GONTIJO, 2008a); *A circulação de materiais e métodos de ensino da leitura no Espírito Santo de 1911 a 1930* (SCHWARTZ, 2008); *A circulação de concepções de linguagem, de texto e de leitura no Espírito Santo – 1911-1930* (SCHWARTZ; OLIVEIRA, 2010); *Educação primária, métodos de ensino e os livros de leitura no Espírito Santo – 1890-1930* (GONTIJO; GOMES, 2008); *A circulação de materiais e métodos de ensino no Espírito Santo pela mídia impressa e pela imprensa pedagógica – 1911-1930* (SCHWARTZ, 2009); *O ensino da leitura na escola primária capixaba no período de 1940-1960* (SCHWARTZ, 2010); *O ensino primário no Espírito Santo – 1946-1960* (SCHWARTZ; FALCÃO, 2011); *O ensino da leitura na escola primária capixaba no período de 1962-1971* (SCHWARTZ, 2011); *A alfabetização na rede municipal de Vitória – ES* (GONTIJO, 2011); *Ensino da leitura e formação do leitor na década de 1960* (SCHWARTZ, 2012).

Outros estudos também foram realizados por mestrandas pertencentes à linha de pesquisa Educação e Linguagens do PPGE/CE/UFES. Dentre eles, registramos três dissertações defendidas no ano de 2008: *A alfabetização na história da educação do Espírito Santo no período de 1924 a 1938*, de Silvia Cunha Gomes; *A alfabetização no Espírito Santo na década de 1950*, de Dulcinéa Campos; *Práticas de alfabetização no município de Linhares na década de 1960*, de Neusa Balbina de Souza. Uma em 2009: *A alfabetização na história da educação do Espírito Santo (década de 1870)*, de Maria da Penha dos Santos de Assunção; uma no ano de 2010: *História do ensino da leitura no Espírito Santo (1946-1960)*, de Elis Beatriz Lima Falcão; outra em 2012: *Práticas de alfabetização no município de Viana (ES), no período de 2000 a 2009*, de Gilciane Pinheiro Ottoni; e, em 2013: *Alfabetização de crianças no Espírito Santo, em tempos de Ditadura Militar*, de Dulcinéa Campos.

Em andamento, encontra-se a dissertação de Mestrado de Fabricia Pereira de Oliveira Dias (2012), provisoriamente, intitulada *História da alfabetização no município da Serra – 1996-2003*; e, três projetos de pesquisa: *O ensino da leitura na escola primária*

*capixaba no período de 1971-1988* (SCHWARTZ, 2012a); *Políticas públicas e o ensino da leitura na escola capixaba no período de 1962-1971* (SCHWARTZ, 2011a); *A alfabetização no Espírito Santo – 1985-2003* (GONTIJO, 2011a).

O balanço desse conjunto de estudos e pesquisas desenvolvidas (e em curso) indicou que o período de 2001 a 2008 da história do ensino da leitura espírito-santense ainda não havia sido investigado, pois as pesquisas que abrangem períodos mais recentes (GONTIJO, 2011a; DIAS, 2012) estabeleceram como recorte temporal final o ano de 2003 e como temática a história da alfabetização. Existe uma pesquisa concluída pela professora Cláudia Maria Mendes Gontijo (2012) que será publicada pela Editora Autores Associados, em formato de livro, sob o título *Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais*. Nesse texto, a autora analisa a alfabetização infantil a partir de 2003, porém o recorte espacial foi o Brasil e não o Espírito Santo. Além disso, dialoga com Programas articulados, a partir do ano de 2007, no Plano de Desenvolvimento da Educação e nós dialogamos diretamente com o PROFA que foi implementado nos anos de 2001 e 2002.

Seguindo, então, os rastros deixados por Gontijo e Schwartz (2011, p. 218), cremos ser “[...] importante estudar períodos ainda pouco investigados, como o período ditatorial militar, o de abertura política e, também, as mudanças que se delineiam a partir de 2003” no cenário capixaba. E com a intenção de contribuir com a escrita de uma história do ensino da leitura no Estado do Espírito Santo, essa pesquisa se inseriu num contexto maior – o do NEPALES, ao investigar a história recente e ainda presente do ensino da leitura no cenário capixaba, no período de 2001 a 2008. Com Bakhtin (2002, p. 419) entendemos que o tempo presente

[...] é, por assim dizer, em princípio e em essência, algo não acabado: ele exige uma continuidade com todo o seu ser. Ele marcha para o futuro e, quanto mais ativa e conscientemente ele vai adiante, para este futuro, tanto mais sensível e mais notável é o seu caráter de inacabado. Por isso, quando o presente se torna o centro da orientação humana no tempo e no mundo, o tempo e o mundo perdem o seu caráter acabado, tanto no seu todo, como também em cada parte. O modelo temporal do mundo modifica-se radicalmente: este se torna um mundo onde não existe a palavra primordial (a origem perfeita), e onde a última ainda não foi dita.

Nessa direção, podemos dizer que realizar pesquisa numa perspectiva historiográfica requer do pesquisador a necessidade de entender o presente tanto como memória do passado quanto projeção para o futuro, já que temos “[...] sempre passado no presente, que se faz passado garantindo horizontes de possibilidades de futuro: trabalho de constituição da linguagem (e das linguagens) e dos sujeitos” (GERALDI, 2010, p. 35). A depender do modo de conceber as relações entre presente, passado e futuro, existem diversas formas de fazer história e, portanto, diferentes maneiras de se estudar um passado recente e ainda presente do ensino da leitura no cenário capixaba.

Em consonância com as reflexões apresentadas e o propósito desta pesquisa, nossas questões de investigação foram delimitadas e sistematizadas da seguinte maneira:

- ∞ Quais registros foram materializados nos cadernos que compõem nosso *corpus* de pesquisa?
- ∞ Quais modelos de atividades, circunscritas ao ensino da linguagem escrita, foram materializadas nos cadernos e demais suportes de registros escolares?
- ∞ Que apropriações, usos e/ou transformações foram feitas, pelas professoras alfabetizadoras, dos modelos de situações didáticas de leitura, preconizados pelo PROFA?
- ∞ A proposição de tais atividades contribuiu para a instauração de mudanças no trabalho com a leitura ou para a manutenção de soluções já presentes nas *tradicionais* cartilhas de alfabetização?

Refletir sobre tais indagações tornou-se de extrema importância, porque estamos vivendo em um “[...] contexto em que as discussões sobre os métodos de ensino e sobre as capacidades necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita estão sendo retomadas com o propósito de revigorar antigas práticas de ensino da leitura e da escrita” (GONTIJO, 2008, p. 13).

Acreditamos, portanto, que a originalidade deste estudo dá-se em duas direções que estão articuladas internamente: primeiro, o fato de tomar como recorte temporal um período ainda não investigado na história do ensino da leitura em escolas públicas

capixabas (2001 a 2008); e, em segundo lugar, o fato de o *corpus* discursivo ser constituído por fontes históricas de pesquisa depositárias de discursos acerca da organização do trabalho com a linguagem escrita que insinuam vestígios de práticas alfabetizadoras.

Antes de tentar responder as questões de investigação, é necessário esclarecer aos nossos leitores o que nos motivou a perscrutar propostas de alfabetização que balizaram fazeres profissionais de professoras egressas do PROFA, procurando ressaltar o que esse programa de formação continuada prescreveu para o ensino da leitura e o que se consolidou em salas de aula. Em outras palavras, por que elegemos dialogar com docentes que cursaram o PROFA (e não outro Programa)? Qual a nossa relação profissional com esse curso de formação continuada?

Também se fez necessário compreender o contexto de produção dos discursos que constituíram o PROFA, pois, na perspectiva bakhtiniana, “[...] se nos desviarmos completamente desta orientação, então, sobrarão em nossos braços seu cadáver nu a partir do qual nada saberemos” (BAKHTIN, 2002, p. 99), isto é, sobejarão tão somente palavras mortas. Desse modo, buscamos responder os seguintes questionamentos: os discursos materializados nos documentos oficiais do PROFA foram produzidos em que momento histórico? Quem foram os sujeitos que sintetizaram posições políticas na elaboração do PROFA? Quais lugares ocupavam na sociedade? Que necessidades e interesses os moviam? Existia previamente um auditório social estabelecido? Quais as bases teóricas e metodológicas desse programa de formação continuada? Quais Estados implementaram o PROFA em parceria com a SEF/MEC?

## CAPÍTULO II

### NA TESSITURA DA NOSSA TRAJETÓRIA FORMATIVA: ELOS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES (PROFA)

*[...] para escapar da barbárie e do isolamento, é preciso estabelecer outra relação com a tradição e a cultura, o que acentua a importância da rememoração. Rever o passado permite colocar o presente numa situação crítica e mesmo mudar o futuro. Pela rememoração, na linguagem e na narrativa, resgata-se o poder de ser no presente, no passado e no futuro, tecendo a história, não mais como cronologia, mas como processo de recriação do significado.*

(KRAMER, 2006, p. 155)

Assumindo-nos como professora alfabetizadora e pesquisadora, rememoramos nossa trajetória acadêmica e profissional e verificamos alguns indícios que nos motivaram a estudar a história do ensino da leitura, por meio de cadernos e demais suportes de registros escolares de professoras que cursaram o PROFA e de alunos que estudaram com elas.

Rememorar esse percurso não correspondeu a fazer uma transposição de todo o conjunto de nossas vivências formativas, porque não refratamos por meio da memória tudo o que vivemos. Consistiu em estabelecer um olhar com a face de *Jano bifronte*<sup>10</sup> que “[...] olha em duas direções opostas: ele olha para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a unicidade irrepetível da vida realmente vivida e experimentada” (BAKHTIN, 1997, p. 20, tradução nossa), sem perder o espaço temporal ocupado no presente. Desse modo, revisitamos o passado com os olhos do presente e com as perspectivas do pretérito, tecendo uma história por meio de palavras alheias que internalizamos e que funcionam como contrapalavras no processo de recriação dos sentidos do que vivemos, vemos, ouvimos, sentimos, falamos, lemos... História que nos faz únicos e irrepetíveis!

---

<sup>10</sup> Divindade romana representada por duas faces que olham em sentidos opostos, tendo o poder de ver o início e o fim de todas as coisas.

De 1996 a 2011, trabalhamos como professora nas séries iniciais do Ensino Fundamental, principalmente em classes de alfabetização. No decorrer desses 15 anos, partimos do princípio de que todas as crianças têm direito à educação escolar, por conseguinte, ao aprendizado da leitura e da escrita, independente de suas origens sociais, culturais, econômicas etc. Postulamos, assim, que o nosso dever de ofício consistia em ensinar a linguagem escrita, pois a sua apropriação não ocorre espontaneamente, necessitando ser ensinada intencional e sistematicamente.

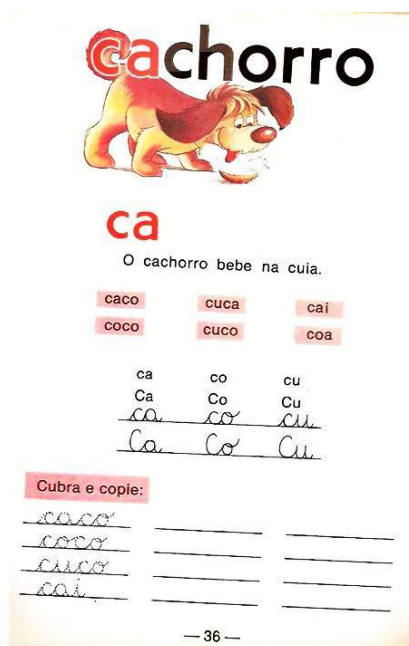
Como professora alfabetizadora iniciante, seguíamos os rastros do modo pelo qual fomos alfabetizadas, da forma como minha mãe, também professora alfabetizadora, ensinava seus alunos e conforme aprendemos no curso de Habilitação Profissional para o Exercício do Magistério em 1º grau (1ª a 4ª série). A partir dessas vivências, ensinávamos as crianças a ler e a escrever a partir de textos, materializados em livros de alfabetização, mas que mantinham a estrutura de textos cartilhescos. Nosso objetivo consistia em desenvolver a consciência fonológica, a identificação das relações entre sons e letras, as habilidades de codificação e decodificação da língua escrita.

Ao ingressarmos no curso de Pedagogia, em 1997, principiamos estudos sobre o processo de aprendizagem da linguagem escrita alicerçado na teoria construtivista. Entretanto, ainda guardávamos marcas de cartilhas tradicionais, inclusive daquela por meio da qual fomos alfabetizadas – *Caminho Suave*, de autoria de Branca Alves de Lima.



Fotografia 1: Capa da Cartilha *Caminho Suave*, de Branca Alves de Lima (76. ed., 1974)  
Fonte: Banco de dados da pesquisadora Neusa Balbina de Souza (2008).

De acordo com Mortatti (2000), a *Caminho Suave* foi publicada, pela primeira vez, no ano de 1948 com a finalidade de contribuir para a extinção do analfabetismo no país. O processo utilizado para o ensino da leitura e da escrita foi denominado pela autora da cartilha – Branca Alves de Lima, de *alfabetização pela imagem*, conforme está explícito na própria capa (Fotografia 1). Fundamentada no “[...] método analítico-sintético” (MORTATTI, 2000, p. 208), cada lição iniciava com a apresentação de uma gravura indicativa da sílaba inicial de uma palavra chave em estudo (Fotografia 2) porque acreditava-se que o aprendiz da língua iria estabelecer associações entre a letra e/ou a palavra escrita à imagem da gravura que funcionava como recurso mnemônico.



Fotografia 2: Página da Cartilha *Caminho Suave*, de Branca Alves de Lima (76. ed., 1974)  
 Fonte: Banco de dados da pesquisadora Neusa Balbina de Souza (2008).

Nesse momento, nos coube a seguinte reflexão: fomos alfabetizada, oficialmente, no ano de 1985. Dizemos oficialmente, porque foi o ano em que cursamos a 1ª série do Ensino Fundamental, porém já sabíamos ler e escrever, pois acompanhávamos minha mãe, professora alfabetizadora, em seu trabalho e, juntamente, com seus alunos ela nos ensinava. Passados 37 anos da 1ª edição da cartilha *Caminho Suave* foi com ela que estudamos na 1ª série. E no ano de 1996, quando trabalhamos como professora

regente de classe na primeira turma de alfabetização, naquele momento, transcorridos 48 anos da 1ª edição, não utilizamos propriamente essa cartilha, porém, hoje conseguimos compreender que a concepção de linguagem, de sujeito e de sociedade que alicerçava nossos planejamentos e, por conseguinte, nossos fazeres profissionais era a mesma que balizava a *Caminho Suave*.

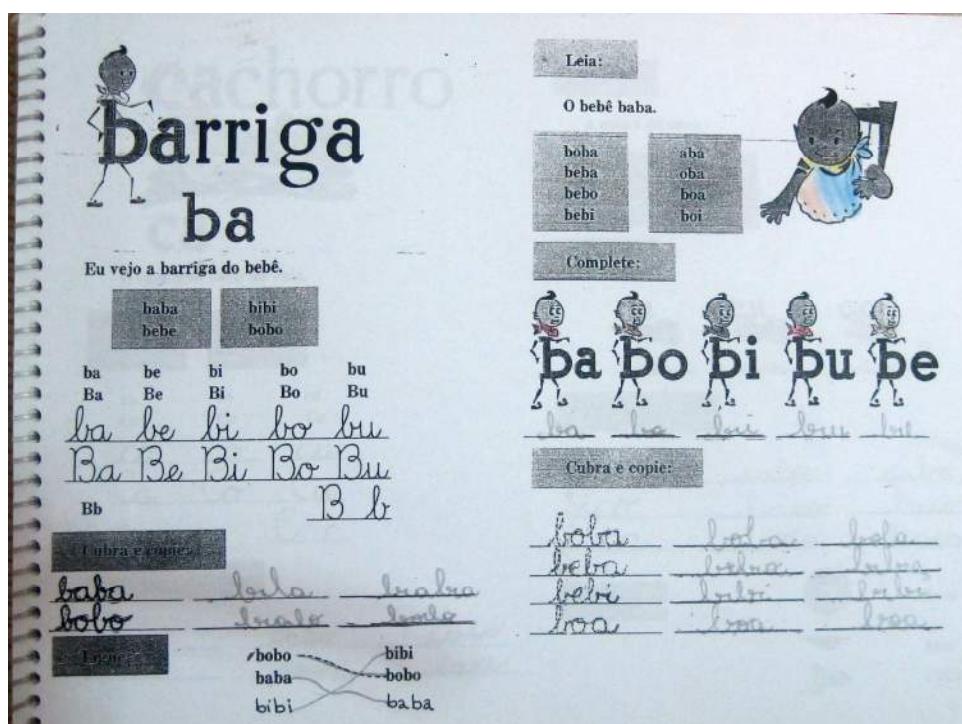
Com isso queremos dizer que no início de nossa carreira profissional não rompemos com modelos *tradicionais* de ensino, apesar de nos arriscarmos a elaborar atividades ditas construtivistas. Porém, nem todos os nossos alunos terminavam o ano letivo lendo e escrevendo e essa ocorrência gerava muitos incômodos, porque do lugar único que ocupávamos não podíamos agir como se não fôssemos à professora regente de classe que tinha o dever de assegurar o direito à apropriação da leitura e da escrita a todas aquelas crianças, sem exceção. O sucesso de alguns não gratificava o trabalho realizado durante duzentos dias de efetivo trabalho escolar.

Maria do Rosário Longo Mortatti (2000, p. 207) explica que a cartilha *Caminho Suave* tem uma exitosa carreira, pois “[...] já foram vendidos 40 milhões de exemplares” e “[...] continua a ser editada até os dias atuais e distribuída às escolas públicas pelo Programa Nacional do Livro Didático”. Como se pode ver, essa cartilha tem uma longa trajetória de vida, pois dos anos de 1948 aos 2000 são 52 anos de existência. E não para por aí! No ano de 2009, trabalhávamos na Escola Municipal de Ensino Fundamental “José Áureo Monjardim”, pertencente ao Sistema Público Municipal de Ensino de Vitória, em uma turma do I Ciclo 1 (referente a 1ª série/2º ano) e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), elaboradas no ano de 2004 por um grupo de professoras (Cristiane Otoni, Fátima Belém, Laura Maria B. Muri Paixão, Maria Clemência R. de Vasconcelos, Maria do Carmo M. dos Santos, Marisol M. P. Mafra e Zainete M. T. Romeiro) que foram assessoradas pelas professoras Doutoras Cláudia Maria Mendes Gontijo e Cleonara Maria Schwartz do CE/UFES, partiam de uma concepção histórico-cultural para conceber a alfabetização de crianças.

Apesar de representar um avanço em relação à teoria construtivista que embasava os documentos emanados do MEC e que ainda fundamenta, pois o Pacto Nacional pela



Alfabetização na Idade Certa (2012) permanece sendo de base construtivista, os professores alfabetizadores que trabalham no chão da escola não seguem as orientações oficiais, seja de âmbito nacional ou municipal, passivamente, muitas vezes, chegam a subvertê-las. Prova disso é que, em 2009, recebemos um aluno advindo de outra instituição escolar pertencente ao mesmo Sistema de Ensino e em meio aos seus materiais escolares havia uma reprodução xerocopiada da *Caminho Suave* com várias atividades realizadas pelo estudante (Fotografia 3). Assim, podemos inferir que essa cartilha permanece em circulação em classes de alfabetização, seja pela distribuição do PNLD, como pontua Mortatti (2000), seja pela reprodução independente de professores alfabetizadores.



Fotografia 3: Página xerocopiada da Cartilha *Caminho Suave*, de Branca Alves de Lima  
Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2009).

Em frente à prática docente, algumas questões nos intrigavam e instigavam a aprofundar conhecimentos sobre alfabetização de crianças: que tipo de trabalho com a leitura poderia dar conta de ensinar todos os alunos a ler e a compreender o que leem, dialogando com textos, construindo sentidos e relacionando o que leem com a realidade social? Que tipo de trabalho com a escrita daria conta de ensinar todos os

alunos a escrever e a se assumirem como produtores de textos que possuíssem interlocutores responsivos dentro do processo de comunicação discursiva e pudessem escolher as estratégias apropriadas para escrever o texto, considerando o que têm a dizer e os destinatários? Muitas foram às indagações que suscitamos na tentativa de compreender qual trabalho com a linguagem escrita seria apropriado para formar sujeitos em condições de usar os conhecimentos aprendidos na escola para agir criticamente no mundo e responder às demandas das práticas sociais que requerem o uso da leitura e da escrita.

Nesse contexto de interrogações, erros e acertos, a possibilidade de participar do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) se colocou como uma oportunidade de aprender outras formas e maneiras de trabalhar com a linguagem escrita em classes de alfabetização, quiçá, de assegurar a todos os alunos a aprendizagem da leitura e da escrita.

De acordo com o *Documento de Apresentação* (2001), a construção e a implantação do PROFA se deram na gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC) na Presidência da República Federativa do Brasil, de Paulo Renato Souza no Ministério da Educação, de Iara Glória Areias Prado na Secretaria de Educação Fundamental, de Walter Kiyoshi Takemoto no Departamento de Política da Educação Fundamental e de Rosângela Marta Siqueira Barreto na Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas sobre Educação Fundamental.

Seu lançamento ocorreu no dia 14 de dezembro de 2000, na sede do Ministério da Educação, em Brasília (DF), durante uma reunião que contou com a presença de representantes das Secretarias de Educação de todos os Estados brasileiros. Nessa oportunidade, o ministro da Educação, Paulo Renato Souza, justificou a relevância do Programa por se fazer “[...] necessário e – urgente – propiciar ao professor, seja nas séries iniciais do Ensino Fundamental, seja na pré-escola ou na educação de jovens e adultos, um acesso qualificado a conhecimentos em alfabetização capazes de subsidiá-lo em seu trabalho” (BRASIL/PROFA, 2001, p. 4), visto que havia (e ainda continua existindo) um elevado índice de fracasso escolar, principalmente, na aprendizagem da língua materna.

Ainda no evento de lançamento do PROFA, a supervisora pedagógica do Programa – Telma Weisz, afirmou que para “[...] dar aos estudantes a real oportunidade de ler e escrever, todos os professores devem ter o direito de aprender a ensiná-los. E é isso que estamos fazendo pela primeira vez no Brasil, tanto em termos qualitativos quanto quantitativos” (REVISTA NOVA ESCOLA, 2003).

Cabe salientar que esse programa de desenvolvimento profissional foi proposto como uma resposta do Governo à sociedade mediante os desconcertantes resultados dos testes padronizados que supostamente avaliam o desempenho acadêmico em língua portuguesa de estudantes brasileiros. Apesar de sermos contrários a essas avaliações aplicadas em larga escala por acreditar que elas silenciam as diferenças individuais de aprendizagem e não favorecem para aferir aprendizagens realizadas pelos alunos, na gestão de FHC (1995-2002), os dados obtidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), entre os anos de 1995 a 2001, apontavam um declínio no desempenho dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental.

A média de proficiência em língua portuguesa, nesse período, variava de 125 a 325 pontos. Nos anos de 1995, 1997, 1999 e 2001, a análise dos resultados de proficiência extraídos dos testes aplicados no SAEB registravam 188,3; 186,5; 170,7; 165,1 pontos, respectivamente (BRASIL/MEC/INEP, 2003, p. 26). Especificamente, no primeiro ano da implantação do PROFA (2001), os resultados do SAEB evidenciavam que do total de 114.512 mil alunos matriculados na 4ª série do Ensino Fundamental, 25.192 mil encontravam-se no estágio muito crítico, pois “[...] não desenvolveram habilidades de leitura. Não foram alfabetizadas adequadamente”; 42.369 mil estavam no estágio crítico, o que significa que liam “[...] de forma truncada, apenas frases simples”; 41.453 mil situavam-se no nível intermediário porque estavam começando a “[...] desenvolver as habilidades de leitura, mas ainda aquém do nível exigido”; e, 5.130 mil apresentavam um “[...] nível de compreensão de textos adequados à 4ª série” (BRASIL/MEC/INEP, 2003, p. 8).

Esses dados sinalizam que é na alfabetização de crianças, logo, no processo de ensino aprendizagem da linguagem escrita que vêm se concentrando os problemas localizados não apenas na escolarização inicial, como também em fracassos no

percurso do aluno durante sua escolarização, pois existia (e ainda há) uma grande quantidade de estudantes, dentro das próprias escolas, que não são alfabetizados. E como resolver esse problema? Uma estratégia amplamente difundida pelo MEC, na elaboração de políticas educacionais, foi (e continua sendo) o investimento em Programas de formação continuada dos profissionais do magistério que atuavam nas redes públicas de educação, com vistas a melhorar o desempenho acadêmico dos alunos.

Como “[...] o Brasil deveria demonstrar bom desempenho no tocante aos índices de reprovação e repetência nas séries iniciais bem como nas avaliações oficiais” (STIEG, 2012, p. 107), o Distrito Federal e 20 Estados brasileiros (Acre, Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo) seguiram as orientações emanadas da SEF/MEC e implementaram o PROFA nas redes estaduais e/ou municipais de ensino, como pode ser visualizado no Mapa a seguir:



Figura 2 – Mapa demonstrativo da abrangência nacional do PROFA.

Fonte: Documento de Apresentação do PROFA elaborado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (2002).

Constatamos, portanto, que 78% de todo o território brasileiro aderiu ao PROFA. Segundo o *Documento de Apresentação* (2002), elaborado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, esse Programa foi implantado em 1.473 redes municipais de ensino do País, envolveu 1.231 coordenadores gerais, 3.183 coordenadores de grupo, 2.464 grupos de formação, 89.007 professores alfabetizadores e mais de 2.000.000 de alunos. Especificamente, no Espírito Santo, há registro de 76 municípios que aderiram ao Programa, abrangendo 4.090 docentes.

Dentre esses, o município de Viana (ES), onde trabalhávamos na época, foi um dos que ofereceram o Programa aos professores alfabetizadores. Assim, na tentativa de conseguir alfabetizar todos os alunos até o final de cada ano letivo, participamos do PROFA, no período de março de 2002 a agosto de 2003. Em decorrência da nossa inserção, foi possível concretizar algumas mudanças no trabalho com a linguagem escrita em sala de aula: em primeiro lugar, deixamos de considerar as escritas iniciais das crianças como problemas mentais e/ou sensoriais e passamos a compreendê-las como sujeitos ativos que buscam entender o mundo à sua volta para, no decorrer da aprendizagem, ir construindo hipóteses conceituais de escrita.

A partir dessa compreensão, realizávamos diagnósticos dos níveis de evolução da escrita dos nossos alunos e tentávamos planejar atividades para cinco diferentes grupos de crianças que correspondiam a uma construção crescente de hipóteses conceituais de escrita (pré-silábica, silábica sem valor sonoro, silábica com valor sonoro, silábico-alfabética, alfabética), tal como postulava o Programa. Ao contrário do que esperávamos, quando solicitávamos às crianças que escrevessem um texto, elas não apresentavam a mesma hipótese de escrita que tinham quando grafavam frases e palavras. Assim, supomos que os níveis de evolução conceitual da escrita, propostos pelo PROFA, se comprovavam apenas na análise de palavras e de frases isoladas. Esse entendimento confirmou-se ao ler o trabalho de Smolka (1989) sobre a fase inicial da escrita como processo discursivo e o de Gontijo (2002) sobre o processo de alfabetização de crianças.

Dando seguimento à tentativa de colocar em prática o modelo de organização do trabalho com a linguagem escrita, prescrito pela equipe pedagógica do PROFA, nos

deparamos com a seguinte incoerência: o programa afirmava que as crianças deveriam aprender a ler e a escrever a partir de textos que conhecessem e soubessem dizer oralmente, porém, em paralelo, concebia um modelo de diagnóstico dos níveis de evolução conceitual da escrita, pautado nos resultados da pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999), com a proposição da escrita de quatro palavras (polissílaba, trissílaba, dissílaba, monossílaba) e uma frase.

Perante a tensão entre a apropriação dos conhecimentos teóricos e metodológicos do PROFA e a prática vivida em sala de aula, levávamos para discussão nos encontros de formação algumas dúvidas: qual era, de fato, a proposta de organização do trabalho com a leitura e a escrita, prescrita pela SEF/MEC, para as classes de alfabetização? No processo de ensino da língua materna deveríamos trabalhar a partir de textos e para conhecer as hipóteses de escrita apresentadas pelas crianças proporíamos o registro de palavras e frases?

Não podemos negar que nas reuniões semanais existia um momento reservado para que os professores cursistas trocassem experiências sobre a aplicação da atividade de alfabetização que havia sido proposta pelo formador no encontro anterior. Todavia, não havia espaço para diálogos e debates que destoassem do requerido, sendo possível discutir e refletir questões de concordância, de consenso, de recuperação do único sentido da atividade, previamente formulado pela SEF/MEC, tendo em vista que todas as atividades eram rigorosamente cronometradas.

Outra advertência necessária é que, ao determinar as crianças por suas capacidades psicolinguísticas para a execução das atividades de leitura e de escrita, conforme propunha o PROFA, estávamos apenas substituindo uma classificação que vinha sendo legitimada por uma prática *tradicional* de ensino por uma classificação de base construtivista, ao instituir o lugar dos *fortes* ou dos *alfabéticos* e dos *fracos* ou dos *pré-silábicos*. Além disso, ao analisarmos as produções escritas das crianças, percebíamos que nem todas passavam pelas mesmas etapas conceituais de escrita e que não aprendiam da mesma maneira, por isso continuávamos nos questionando sobre o enquadramento dos alunos.

A segunda mudança no trabalho com a linguagem escrita que foi possível efetivar, em decorrência da nossa participação no PROFA, se refere à substituição de textos das cartilhas por textos da tradição oral (músicas, versos, poemas, provérbios, adivinhas, parlendas, quadrinhas, etc.). Cabe esclarecer que, quando tais textos ainda não eram conhecidos pelos alunos, desenvolvíamos uma série de atividades de leitura para que eles memorizassem e, assim, conseguissem reproduzi-los porque a proposta do Programa era trabalhar com *textos que se sabe de cor*.

Apesar de iniciar o trabalho com a leitura e a escrita a partir de textos que as crianças sabiam (ou aprendiam) de memória, permanecemos tomando os textos com a prioridade de ensinar relações entre fonemas e grafemas, usos e funções das letras maiúsculas e minúsculas, espaço em branco na escrita, segmentação das palavras, convenções ortográficas, sinais de pontuação e acentuação gráfica, concordância nominal e verbal, conjugação dos verbos etc.

Tais mudanças e permanências nos acompanharam na trajetória como professora e, em 2004, fomos convidadas a atuar como formadora de grupo do PROFA, no município de Viana (ES). Embora existisse certo incômodo com as prescrições do Programa para o ensino da leitura e da escrita, decidimos aceitar o convite porque víamos uma oportunidade de aprofundar estudos sobre a teoria construtivista e o modelo metodológico de resolução de situações problemas.

Ao trabalhar junto às professoras, pudemos observar que elas também buscavam outras formas e maneiras de ensinar a linguagem escrita no processo inicial de alfabetização. No entanto, a partir dos relatos de suas experiências, constatamos que, assim como nós, a maioria continuava organizando o trabalho com a leitura e a escrita a partir de práticas pedagógicas rotuladas como *tradicionais*.

O conflito entre a prática profissional como professora alfabetizadora, cursista e formadora do PROFA e a instrumentalização teórica e metodológica oferecida pelo Programa nos conduziram ao Mestrado em Educação do PPGE/CE/UFES. O período de 2005 a 2007 foi importante para nossa carreira acadêmica, porque ingressamos no

curso de Mestrado, integramos o NEPALES e o grupo de pesquisa *Alfabetização, Leitura e Escrita*, cadastrado no CNPq.

Devido às disciplinas cursadas no Mestrado, aos encontros de orientações, às leituras realizadas, às reuniões do NEPALES, às vivências e às experiências estabelecidas com outras pessoas do grupo de pesquisa que investigavam a temática alfabetização de crianças, nosso modo de ver o PROFA foi se modificando, algumas convicções foram abaladas, outras enriquecidas. Olhar o PROFA com certo excedente de visão e de conhecimento, resultante da alteridade com essas outras vozes que nos completaram e constituíram foi fundamental para dialogar com os discursos oficiais da SEF/MEC, materializados no *kit* de documentos escritos e videográficos do referido Programa de formação continuada<sup>11</sup>, na tentativa de compreender qual prática de ensino da leitura o PROFA legitimou, qual concepção de texto sustentou essa prática e qual concepção de leitura a fundamentou. Este estudo culminou na dissertação intitulada *O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)*, defendida em setembro de 2007.

Desde aquela investigação, tornou-se necessário pontuar algumas questões: quais os sujeitos que elaboraram proposições teóricas construtivistas e prescrições tidas como *inovadoras* para o ensino da língua escrita, conferindo-lhes modos de uso em classes de alfabetização? Por que o MEC elegeu esses sujeitos (e não outros)? Que posições ocupavam no cenário educacional brasileiro?

Em 1999, a pesquisadora Telma Weisz, juntamente com a equipe responsável pela produção do PROFA, elaborou modelos de situações didáticas construtivistas com vistas a orientar práticas docentes no que se refere à organização do trabalho com a leitura e a escrita em classes de alfabetização e, sobretudo, melhorar os resultados de avaliações realizadas por diferentes órgãos oficiais que evidenciavam o baixo

---

<sup>11</sup> O *kit* de materiais escritos e videográficos do PROFA é composto por 30 Programas de vídeo, três guias do formador, três coletâneas de textos, um documento de apresentação, um guia de orientações metodológicas gerais, um fichário e um catálogo de resenhas de filmes. Realizamos a caracterização desses materiais em nossa dissertação de Mestrado (BECALLI, 2007) com a finalidade de explicitar a quem se destinam, o que abordam, como foram organizados internamente e, ainda, as especificidades de cada material.



desempenho acadêmico em língua portuguesa dos estudantes brasileiros ao longo da última década.

A eleição de Telma Weisz como supervisora pedagógica do Programa, tende a ser explicada por alguns fatores. O primeiro deles pode ser assim formulado: no ano de 1997, doutorou-se em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1997), sob a orientação do professor Lino de Macedo – estudioso de Piaget desde 1964, com pesquisas voltadas “[...] para a investigação de temas contemplados na vasta obra de Jean Piaget [mantendo] preocupações teórico-experimentais” (VASCONCELOS, 1996, p. 157).

O segundo fator pode ser posto nos seguintes termos: na apresentação da obra intitulada *Reflexões sobre alfabetização*<sup>12</sup>, Emilia Ferreiro fez referência a quatro pesquisadoras brasileiras que, desde a década de 1980, vinham desenvolvendo investigações sobre a psicogênese da língua escrita em crianças: “Telma Weisz (São Paulo), Esther Pillar Grossi (Porto Alegre), Terezinha Nunes Carraher e Lúcia Browne Rego (Recife)” (FERREIRO, 2010, p. 11). Portanto, uma das estudiosas brasileiras referendadas por Ferreiro foi à supervisora do PROFA. E no livro *Cultura escrita e educação*, Ferreiro ressaltou que Telma Weisz foi “[...] uma das primeiras pessoas que, no Brasil, entendeu tudo lendo-[a] em espanhol, antes de [sua] primeira ‘palestra’ nesse país” (FERREIRO, 2001, p. 40).

Ainda no que se refere ao vínculo de Telma Weisz com Emilia Ferreiro, destacamos que a primeira escreveu a apresentação do trabalho de Ferreiro e Teberosky intitulado *Psicogênese da língua escrita*<sup>13</sup>, prefaciou a obra *Reflexões sobre alfabetização* (FERREIRO, 2010) e supervisionou a tradução do livro *Cultura escrita e educação* (FERREIRO, 2001). Essa estreita relação certamente lhe conferiu um lugar de destaque na área da alfabetização, notadamente, por parte dos órgãos oficiais brasileiros.

---

<sup>12</sup> Primeiro livro da pesquisadora argentina publicado no Brasil, em 1985. Cabe esclarecer que, no decorrer deste trabalho, tomamos a 25ª edição publicada pela Editora Cortez, no ano de 2010.

<sup>13</sup> Originalmente publicado no México sob o título *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, em 1979. Traduzido no Brasil por Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Márcio Corso, sob a supervisão do psicanalista Alfredo Néstor Jerusalinsky e publicado pela Editora Artes Médicas Sul LTDA, no ano de 1985. No decorrer deste trabalho, tomamos a reimpressão 2006 publicada em 1999.

O terceiro fator está intrinsecamente relacionado com o segundo: como uma das principais difusoras do ideário construtivista no Brasil, Telma Weisz tornou-se referência em distintas publicações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, dentre as quais mencionamos: *Reverendo a proposta de alfabetização* (1985), *Isto se aprende com ciclo básico* (1987), *Ciclo básico* (1988), *Ciclo básico em jornada única: uma nova concepção de trabalho pedagógico* (1990), *Letra e Vida: Programa de formação de professores alfabetizadores* (2005). Mario Sergio Vasconcelos, ao investigar a inserção, a divulgação e a aceitação das ideias de Piaget em nosso país, se refere à Telma Weisz como uma

[...] especialista em educação [que] tem realizado intenso trabalho de capacitação de professores de todo o Estado [de São Paulo], prestando serviço à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da Secretaria Estadual de Educação. Ministrou cursos sobre o processo construtivista de alfabetização de crianças tendo por base as idéias da psicopedagoga Emilia Ferreiro. Conseqüentemente, recorreu às idéias de Piaget, pois é na epistemologia genética que estão os suportes destas reflexões (VASCONCELOS, 1996, p. 184).

Na SEF/MEC, Telma Weisz também participou da elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997), assessorou a produção do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (2001), dentre outras atividades. Portanto, a posição ocupada pela referida pesquisadora no cenário educacional brasileiro, na época da elaboração do PROFA (1999), já seria suficiente para conferir legitimidade e credibilidade às propostas didático-metodológicas alicerçadas no ideário construtivista.

Integrando a equipe pedagógica do PROFA, conforme pontuamos em trabalho anterior (BECALLI, 2007), também estiveram presentes Rosaura Angélica Soligo e Rosana Dutoit, na função de coordenadoras gerais. A primeira vinha atuando, desde o ano de 1995, na elaboração de documentos e Programas do MEC: *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997), *Parâmetros em Ação* (1999), *Referenciais para Formação de Professores* (1999), etc. A segunda também integrou a equipe de elaboração do Módulo *Alfabetizar com textos* dos *Parâmetros em Ação* (1999).

O fato de a equipe pedagógica responsável pelo PROFA ter sido composta por intelectuais de uma mesma formação discursiva e ideológica não pode passar despercebido, pois certamente tratou-se de justificar a continuidade do ideário construtivista como fundamentação teórica nas orientações e políticas da SEF/MEC. Dizemos permanência, porque o construtivismo já havia fundamentado os *Parâmetros Curriculares Nacionais* que contou com a participação de Telma Weisz e Rosaura Angélica Soligo na equipe de elaboração; os *Parâmetros em Ação* que teve Rosaura Angélica Soligo na coordenação nacional e Rosana Dutoit na equipe de elaboração; os *Referenciais para Formação de Professores* que contou com Rosaura Angélica Soligo na equipe de concepção e elaboração do documento; o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* que teve a assessoria de Ana Teberosky e Telma Weisz, dentre outros pesquisadores alinhados a teoria construtivista.

Se o construtivismo já vinha balizando o discurso educacional oficial relacionado com a área da alfabetização, desde meados da década de 80 do século passado, e o desafio de garantir às crianças brasileiras oportunidades efetivas de aprendizagem da leitura e da escrita permanecia não muito diferente daquele apresentado durante todos os anos de 1990, o que pode ter justificado a elaboração de um Programa de formação continuada de professores alfabetizadores, ancorado na perspectiva construtivista? Como explicar essa permanência teórica?

Nas primeiras linhas do *Documento de Apresentação* do PROFA, a Secretaria de Educação Fundamental anunciou que

[...] todos os profissionais que têm a responsabilidade de formar professores, assim como todas as agências formadoras, já tomaram contato de alguma forma com o que se configurou, nas últimas duas décadas, como uma 'mudança de paradigma na alfabetização'. Já foram publicados muitos livros acadêmicos e de divulgação, no entanto, apesar de estar na raiz da mudança de paradigma, esse corpo teórico disponível não permite aos professores – e também aos formadores – alcançar a transformação didática necessária. Quando essa revolução foi desencadeada, o conhecimento produzido em psicologia da aprendizagem, psicolinguística ou sociolinguística não se mostrou suficiente, por si só, para promover a transformação didática da prática escolar. É preciso produzir conhecimento específico na área de didática (BRASIL/PROFA, 2001, p. 5).

Mesmo não coadunando com a proposição teórica do construtivismo não podemos ignorar que os resultados das pesquisas desenvolvidas por Emilia Ferreiro e colaboradores, especialmente, aqueles divulgados entre nós por meio da obra *Psicogênese da língua escrita*, não tiveram o objetivo de apresentar um *novo* método de ensino da leitura e da escrita ou realizar uma *transformação didática* e sim explicar como a criança aprende a ler e a escrever, ou seja, como a criança se alfabetiza. Tanto que quando questionada por Rosa María Torres, a pesquisadora argentina afirmou que não propôs nem um método, nem uma proposta e que todas as pessoas sabiam que “[...] eu praguejava contra qualquer um que dissesse que eu elaborava uma proposta metodológica, então ninguém usou a palavra ‘métodos’” (FERREIRO, 2001, p. 119).

Como se sabe, o construtivismo de Emilia Ferreiro, como passou a ser conhecido, questionou as concepções teóricas subjacentes aos *antigos* testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita e aos *antigos* métodos de alfabetização, provocando *mudanças de natureza conceitual* no modo como era concebida a aprendizagem da língua escrita. Embora não tenha proposto uma *nova* didática de alfabetização, pontuou que se lerem *Psicogênese da língua escrita* e outras obras com uma finalidade didática “[...] dessa leitura surgem idéias que nos permitem concluir ‘isto não e isto também não’, e fica um conjunto de possibilidades para ser definido” (FERREIRO, 2001, p. 120).

Voltando a enunciação da SEF/MEC, apesar de afirmar que não foram produzidos *conhecimentos específicos na área de didática*, deveríamos nos perguntar: e as proposições teórico-metodológicas elaboradas pelo Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA) de Porto Alegre, sob a coordenação da pesquisadora Esther Pillar Grossi? Será que a trilogia intitulada *Didática da Alfabetização* (1989) e a coleção *Didática Pós-Piagetiana* (199?), ambas as produções do referido grupo de pesquisa, não podem ser consideradas como *conhecimentos específicos na área de didática* que tiveram por finalidade *promover a transformação didática da prática escolar*?

Nesse cenário, ressaltamos que o fato de a Secretaria de Educação Fundamental assegurar que era *preciso produzir conhecimento específico na área de didática* sob a justificativa da “[...] necessidade de oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização” (BRASIL/PROFA, 2001, p. 5), relegando ao limbo outros pesquisadores que já haviam construído proposições teóricas construtivistas e prescrições para práticas alfabetizadoras, conferindo-lhes modos de uso, nos incitou a indagar o porquê dessa busca de *ineditismo*.

Ao enunciar que *todos* os profissionais da educação já haviam tomado contato com o que se configurou como uma “[...] mudança de paradigma na alfabetização” (BRASIL/PROFA, 2001a, p. 5), a SEF/MEC estava afirmando que *todos* já conheciam as proposições teóricas de Emilia Ferreiro, fundamentadas nos pressupostos da Psicolinguística de Avram Noam Chomsky e da Psicogenética de Jean Piaget, e apresentadas na obra *Psicogênese da língua escrita* com o objetivo de

[...] mostrar nos fatos a pertinência da teoria psicogenética de Piaget e das conceitualizações da psicolinguística contemporânea, para compreender a natureza dos processos de aquisição de conhecimento sobre a língua escrita, situando-nos acima das disputas sobre os métodos de ensino, porém tendo como fim último o de contribuir na solução de aprendizagem da lectoescrita na América Latina e o de evitar que o sistema escolar continue produzindo futuros analfabetos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 35).

É notório que ocorreu uma intensa divulgação e disseminação do construtivismo de Ferreiro e Teberosky no Brasil, a partir de meados da década de 80 do século passado, conforme pontua Maria do Rosário Longo Mortatti (2006). Entretanto, poderíamos questionar se o contato que os profissionais da educação tiveram com a teoria construtivista, por meio de livros acadêmicos, artigos, teses, dissertações, Programas de vídeos, relatos de experiências, congressos, seminários etc., possibilitou rupturas com modelos de ensino pautados nos *antigos* métodos de alfabetização e/ou adesão a diretrizes práticas construtivistas para o que fazer e o que não fazer em sala de aula.

De acordo com o MEC, a resposta é não! E por que não? Porque quando “[...] essa revolução foi desencadeada, o conhecimento produzido em psicologia da aprendizagem, psicolinguística ou sociolinguística não se mostrou suficiente, por si

só, para promover a transformação didática da prática escolar” (BRASIL/PROFA, 2001, p. 5). Portanto, se *todo* o conhecimento produzido ainda não havia permitido aos “[...] professores – e também aos formadores – alcançar a transformação didática necessária” (BRASIL/PROFA, 2001, p. 5), era necessário produzir *conhecimento específico na área de didática* construtivista.

Dentro desse raciocínio, uma das soluções encontradas pela SEF/MEC, para resolver o problema *inacabado* do baixo desempenho acadêmico em leitura e escrita dos estudantes brasileiros foi elaborar um Programa de desenvolvimento profissional continuado, voltado para professores alfabetizadores, inspirado no construtivismo. Ressaltamos que é de inspiração construtivista porque, conforme aludido anteriormente, nem o pesquisador suíço Jean Piaget, nem a argentina Emilia Ferreiro, desenvolveram uma teoria pedagógica em sentido próprio.

Em função disso, cabe ressaltar que, as proposições teóricas e metodológicas do PROFA não consistem na aplicação das investigações teóricas de Piaget nem nas de Ferreiro e Teberosky, mas na apropriação de Telma Weisz e na elaboração de um modelo construtivista de aprendizagem em consonância com a concepção de sujeito e de aprendizagem própria do construtivismo. Com isso queremos clarificar que a abordagem construtivista que alicerça o PROFA não é o construtivismo de Jean Piaget nem o de Ferreiro e Teberosky.

Ferreiro (2001, p. 121), na obra intitulada *Cultura escrita e educação*, afirmou que “[...] estava abrindo um espaço para a criação de alternativas didáticas dentro de certo marco de referência conceitual. Por isso, não pode ser nem um método, nem uma proposta”. Seguindo os rastros da pesquisadora argentina, Telma Weisz, juntamente com sua equipe pedagógica, elaborou os documentos escritos e videográficos do PROFA com modelos de situações didáticas ditas construtivistas para o ensino da linguagem escrita na fase inicial de alfabetização.

Cabe clarificar que embora a teoria construtivista tenha sido mencionada como sustentação das propostas de situações didáticas oferecidas aos professores alfabetizadores, por meio do PROFA, a Psicologia Genética de Piaget e a

Psicolinguística de Chomsky que balizam as pesquisas de Ferreiro e Teberosky não foram apresentadas e tampouco estudadas pelos cursistas, no decorrer do curso. De igual modo, os textos escritos por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky foram apenas apontados como orientadores das concepções de sujeito e de aprendizagem da leitura e da escrita que alicerçam o Programa. Portanto, as ideias construtivistas materializadas no *kit* de documentos do Programa consistem em apropriações de Telma Weisz.

Tendo por base as ideias construtivistas, o PROFA foi construído com o objetivo de levar os professores alfabetizadores a compreender “[...] como acontecem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e como organizar, a partir desse conhecimento, situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos e pautadas pelo modelo metodológico de resolução de problemas” (BRASIL/PROFA, 2001, p. 6). De acordo com Regina Célia Cazaux Haydt (2006, p. 209),

O método de solução de problemas enfatiza o raciocínio e a reflexão, pois foi inspirado nas ideias e no trabalho educacional de John Dewey, que pregava o valor do pensamento reflexivo. Esse método desenvolveu-se e difundiu-se mais recentemente graças ao apoio que recebeu do construtivismo de Jean Piaget, que faz um intenso apelo à atividade do educando, principalmente à atividade mental.

Neste método, o problema para o qual o aluno vai encontrar uma solução deve ter certas características básicas, ou melhor dizendo, deve ser:

- a) desafiador, isto é, capaz de desencadear no aluno uma atitude reflexiva, ativando seus esquemas mentais de pensamento;
- b) significativo por estar relacionado à experiência de vida do educando;
- c) adequado ao nível de desenvolvimento intelectual do aluno.

A partir dessa metodologia de trabalho, a equipe pedagógica do PROFA organizou modelos de situações didáticas desafiadoras, isto é, ao mesmo tempo difíceis e possíveis para o aprendiz da língua materna. Tratou-se, então, de conduzir o professor a acreditar na existência de uma *nova* metodologia construída “[...] com o empenho de muitos educadores que não mediram esforços para formular e validar propostas de ensino pautadas no conhecimento disponível sobre a aprendizagem” (BRASIL/PROFA, 2001, p. 5). Os *muitos* educadores referendados pela SEF/MEC

dizem respeito a 14 professoras<sup>14</sup> de escolas públicas paulistas que aplicaram as atividades de leitura e de escrita, elaboradas pelas propositoras do programa, em suas respectivas salas de aula e autorizaram a gravação em vídeo, a fim de “[...] servir de modelo de referência para os professores” (BRASIL/PROFA, 2001a, p. 31). Implicitamente, há uma tentativa de convencer os professores cursistas a aderirem às propostas de organização do trabalho com a leitura e a escrita prescritas pelo PROFA, uma vez que já foram testados e aprovados por professoras que também atuam em classes de alfabetização de escolas públicas.

Conforme já dito, essa metodologia de alfabetização que foi apresentada como *nova*, apesar de estar ancorada em estudos do pragmatista norte-americano John Dewey, estava alicerçada “[...] fundamentalmente em estratégias de resolução de situações-problema” (BRASIL/PROFA, 2001a, p. 21). Considerando que “[...] toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política” (GERALDI, 2006, p. 40), levantamos a seguinte questão: como se define o ensino dentro do modelo metodológico de resolução de problemas? Delia Lerner, pesquisadora construtivista, nos ajuda a responder essa questão ao afirmar que

[...] ensinar é colocar problemas a partir dos quais seja possível reelaborar os conteúdos escolares e também é fornecer toda a informação necessária para as crianças poderem avançar na construção desses conteúdos. Ensinar é promover a discussão sobre os problemas colocados, é oferecer a oportunidade de coordenar diferentes pontos de vista, é orientar a resolução cooperativa das situações problemáticas. Ensinar é incentivar a formulação de conceitualizações necessárias para o progresso no domínio do objeto de conhecimento, é propiciar redefinições sucessivas até atingir um conhecimento próximo ao saber socialmente estabelecido. Ensinar é – finalmente – fazer com que as crianças coloquem novos problemas que não teriam levantado fora da escola (LERNER, 1996, p. 120).

A concepção de ensino como organização de atividades em forma de situações problemas a serem resolvidas pelos alunos também havia sido veiculada pelo *pai* do construtivismo em vários de seus escritos, conforme aponta Haydt (2006). Na obra *Para onde vai a educação?* (1984), Jean Piaget assim expressou essa ideia:

---

<sup>14</sup> Para explicações detalhadas sobre o referido grupo de professoras, intitulado pela equipe pedagógica do PROFA de *Grupo-referência*, ver especificamente BECALLI (2007).



[...] o educador continua indispensável, a título de animador, para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contra-exemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão das soluções já prontas (PIAGET, 1984, p. 15).

Assim como o pesquisador suíço, Ferreiro também afirma que o construtivismo não subestima a importância do professor no processo de aprendizagem da linguagem escrita, ao contrário, postula que ele “[...] pode cumprir um papel importante e insubstituível” (FERREIRO, 2010, p. 59). Qual seria, então, o papel do professor alfabetizador na perspectiva construtivista? Respondendo a esse tipo de questão, a autora afirma que o docente não deve “[...] dar inicialmente todas as chaves secretas do sistema alfabético” e sim “[...] criar condições para que a criança as descubra por si mesma” (FERREIRO, 2010, p. 59).

Em consonância com os pressupostos teóricos construtivistas e metodológicos de resolução de problemas, a equipe pedagógica do PROFA enfatizou que o professor não pode “[...] abandonar o aluno à sua própria sorte” (BRASIL/PROFA, M1U2T5, 2001b, p. 5). Ao contrário, ele deve

[...] organizar a situação de aprendizagem de forma a oferecer informação adequada. Sua função é observar a ação das crianças, acolher ou problematizar suas produções, intervindo sempre que achar que pode fazer a reflexão dos alunos sobre a escrita avançar. O professor funciona então como uma espécie de diretor de cena ou de contra-regra e cabe a ele montar o andaime para apoiar a construção do aprendiz (BRASIL/PROFA, M1U2T5, 2001b, p. 5).

Vê-se, com clareza, que o professor exerce a função de um *parceiro* que *facilita* a construção do conhecimento sobre o sistema de escrita pelo próprio aluno ao *colocar questões problematizadoras, oferecer informações adequadas, promover discussões, coordenar diferentes pontos de vista, orientar resoluções, observar a ação discente, problematizar as produções dos alunos, incentivar pesquisas, estimular o esforço intelectual, intervir somente quando considerar que pode fazer a reflexão avançar, apoiar a construção do conhecimento, etc.* Essa compreensão do docente como

*facilitador* no processo de aprendizagem nos remete à concepção de sujeito que sustenta os estudos de Ferreiro e colaboradoras, concebido como

[...] aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29).

Devemos lembrar que as discussões de Emilia Ferreiro foram importantes e contribuíram para a compreensão da criança como um sujeito ativo que busca compreender o mundo à sua volta para, no decorrer da aprendizagem, construir hipóteses conceituais sobre como a escrita representa a fala, uma vez que as primeiras escritas deixaram de “[...] ser consideradas indicadores de ‘disfunções’ ou ‘deficiências’ mentais ou sensoriais” (GONTIJO, 2005, p. 54), como ocorria nos *velhos* métodos de alfabetização.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, a equipe pedagógica postulou que os alunos são sujeitos “[...] intelectualmente ativos (pensam, comparam, refletem, categorizam, analisam, excluem, ordenam...), que procuram compreender o mundo que os rodeia e que aprendem, basicamente, por meio de suas ações sobre os objetos do mundo, que se convertem em objetos do seu conhecimento” (BRASIL/PROFA, M1U5T4, 2001b, p. 2).

Apesar de também concebermos as crianças como sujeitos que se apropriam de conhecimentos nos diversos contextos em que estão inseridas, não coadunamos com a segunda parte da citação precedente onde é feita a seguinte afirmação: os alunos *aprendem, basicamente, por meio de suas ações sobre os objetos do mundo*. De modo inverso, acreditamos que o processo de aprendizagem escolar da linguagem escrita depende, fundamentalmente, das relações de ensino mediadas, intencional e sistematicamente, pelo professor alfabetizador que cumpre o papel de formar sujeitos que sabem usar os conhecimentos aprendidos na escola para agir

criticamente no mundo e responder ativamente às demandas das práticas sociais que requerem o uso da linguagem escrita.

Respondidos os questionamentos iniciais que moveram a escrita deste capítulo, salientamos que temos ciência que, a partir do ano de 2003, outros programas de formação continuada direcionados a alfabetização de crianças foram implantados pelo Governo Federal, por exemplo: Programa de Formação de Professores (Pró-Letramento); Ensino Fundamental de Nove Anos; Plano de Desenvolvimento da Educação; Provinha Brasil; Propostas de atividades dos livros didáticos de alfabetização (GONTIJO, 2012); e, mais recentemente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Contudo, em função do objetivo deste trabalho – perscrutar como modelos de situações didáticas ditas construtivistas, colocadas em circulação pelo PROFA, foram apropriados, usados e/ou transformados por professoras alfabetizadoras que cursaram o referido programa e trabalhavam em escolas públicas capixabas, nosso recorte se restringiu ao Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), por essa razão, não nos debruçamos sobre os demais programas implementados pelo MEC. Desse modo, dialogamos com discursos da SEF/MEC, fixados no *kit* de documentos escritos e videográficos do PROFA e com discursos sobre práticas alfabetizadoras materializados em cadernos e demais suportes de registros escolares docentes e discentes.

No próximo capítulo, buscamos descrever a materialidade dos cadernos que compõem o *corpus* discursivo deste trabalho. E o que estamos entendendo por materialidade? De acordo com Cunha (1999), a materialidade se refere ao aspecto físico do caderno. Começamos apresentando formatos, tamanhos, encadernações, capas, para, em seguida, abordarmos modos de organização interna, ou seja, da estruturação articulada de elementos vinculados entre si tanto em termos físicos como em termos de articulação dos discursos. Isso porque as características físicas que compõem o universo dos cadernos, como cor, textura, capa, tamanho, ilustrações, número de páginas, entre outras, são portadoras de sentidos na relação com os usuários, na medida em que possibilita aos sujeitos determinados modos de usos

mediados por essa mesma materialidade. Perante a generalidade do uso de cadernos a todos os professores, os alunos e os profissionais do contexto escolar, algo de singular pode ser anunciado em sua materialidade. Assim, buscamos responder a primeira questão de investigação – quais registros foram materializados nos cadernos que compõem nosso *corpus* de pesquisa?

### CAPÍTULO III

#### OLHAI E VEDE A BELEZA DA DIVERSIDADE DE REGISTROS NOS CADERNOS DOCENTES E DISCENTES

*A descrição de sua materialidade desnaturaliza esse documento e evidencia seu caráter normativo: a sucessão sequencial das folhas agrupadas, a presença do cabeçalho com o nome da escola e do professor, a ordenação temporal das atividades assinaladas pela presença constante da data no alto da página, as instruções e títulos que explicam as atividades, o uso de letras maiúsculas ou sublinhadas para destacar determinados itens, as linhas verticais à esquerda e à direita que delimitam a margem da folha e indicam o lugar reservado para a escrita do aluno. O professor utiliza outras normativas e registra seus comentários e observações na parte externa das margens das folhas, ao lado do registro do aluno; pode, ainda, sobrepor sua escrita sobre a escrita do aluno.*

(LOPES, 2008, p. 190)

Ao compreender os cadernos como suportes de registros da escrita escolar depositários de discursos acerca da organização do trabalho com a linguagem escrita que insinuam vestígios de práticas alfabetizadoras torna-se necessário enunciar a noção de suporte que alicerça nosso estudo. Luiz Antônio Marcuschi levantou essa discussão numa versão provisória de uso didático e de ampla circulação no meio acadêmico, intitulada *A questão do suporte de gêneros textuais* (2003). Passados cinco anos, o texto que integrava o projeto *Fala e escrita: características e usos* do Núcleo de Estudos Linguísticos da Fala e Escrita (NELFE) da UFPE, foi publicado no livro *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* (MARCUSCHI, 2008, p. 173-185).

No citado texto, o autor defende a ideia de que os suportes são essenciais para que os gêneros discursivos se fixem e circulem na sociedade e, ainda, que eles têm determinada influência na natureza dos gêneros concretizados, sendo os gêneros sempre identificados na relação com os seus suportes. A partir dessas observações, define suporte como “[...] um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve

de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto" (MARCUSCHI, 2008, p. 174). Em outras palavras, o suporte é um lugar físico ou virtual que não deve ser abstraído, aparecendo sempre em um formato específico para apresentar textos e, conseqüentemente, torná-los acessíveis para finalidades comunicativas.

Os suportes podem ser classificados em dois tipos: convencionais, aqueles que "[...] foram elaborados tendo em vista a sua função de suportarem ou fixarem textos" (MARCUSCHI, 2008, p. 177), por exemplo, livros, jornais, revistas, cadernos, rádio, televisão, *outdoor* etc.; e, incidentais, os que "[...] operam como suportes ocasionais ou eventuais" e possuem "[...] uma possibilidade ilimitada de realizações na relação com os textos escritos" (2008, p. 177), como, corpo humano, roupas, muros, fachadas, embalagens etc.

A conceitualização de suporte defendida por Marcuschi nos permite dizer que os cadernos são suportes convencionais, isto é, lugares físicos, concretos, com formatos determinados pela própria materialidade em que se apresentam (capas, contracapas, folhas internas, encadernações etc.) que servem para fixar e mostrar discursos. No caso dessa pesquisa, discursos sobre práticas alfabetizadoras que foram produzidos ou compilados com a finalidade de ensinar e de aprender a linguagem escrita em classes de alfabetização de escolas públicas capixabas.

Marcuschi (2003, 2008) ainda ressalta que o suporte interfere na leitura, por conseguinte, na produção de sentidos do texto, tendo em vista que um mesmo texto presentificado em suportes diferentes será lido de maneiras também diferentes: a leitura de um anúncio em um *outdoor*, na maioria das vezes, é feita à distância, velozmente, de dentro de um veículo em movimento; enquanto, na revista o leitor pode manusear o suporte, ler e reler o anúncio em lugares distintos, observando detalhes. Assim como há distinções na leitura de um mesmo texto que foi materializado num livro impresso ou num livro digital. Sobre essa questão, o historiador Roger Chartier diz:

É preciso questionar a idéia de que um livro é sempre o mesmo livro qualquer que seja a sua forma. Isso não é verdade. Todo o trabalho que fazemos como historiadores do livro é mostrar que o sentido de um texto depende também da forma material como ele se apresentou aos seus leitores originais e ao seu autor. Por meio dela podemos compreender como e por que foi editado, a maneira como foi manuseado, lido e interpretado por aqueles do seu tempo. Não há equivalência entre os suportes materiais. [...] Existem perguntas que não podem ser feitas apenas a um texto, têm de ser feitas em conjunto com seu suporte (Entrevista à Folha de São Paulo, 8 jan. 2006).

A enunciação de Chartier nos alerta para o fato de que não há texto independente do suporte que o dá a ler, logo, não há compreensão de um texto que não dependa do suporte por meio do qual ele chega ao leitor. Nas palavras do autor, “[...] é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor” (CHARTIER, 1990, p. 126). Portanto, os diálogos com discursos sobre práticas alfabetizadoras de professoras que cursaram o PROFA no Estado do Espírito Santo e de alunos que estudaram com elas também dependem do conhecimento da materialidade do suporte caderno que os fizeram circular, chegando às nossas mãos.

Nessa perspectiva, direcionamos o olhar para os aspectos físicos (formato, dimensões, disposição dos espaços gráficos etc.), a iconografia (capas, organização interna etc.) e os diversos modos de usos desses documentos. Folhear os 24 cadernos que se hospedavam silenciosos nas prateleiras dos arquivos pessoais de dez docentes que trabalhavam com turmas do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, no período de 2001 a 2008, e de três mães de estudantes, constitui-se em convite para a problematização e a desinvisibilização desses *objetos-memória*. Conforme pontua Gvirtz (1999), é preciso desnaturalizar essa fonte histórica de pesquisa porque o “[...] caderno é apresentado [aos alunos] como um simples feito. É um elemento óbvio, inquestionável e inviolável” (1999, p. 29, tradução nossa), como se, desde o princípio da história das instituições escolares, estivesse presente para documentar os registros escritos e imagéticos fixados em suas páginas por professores e alunos.

No caso francês, Jean Hébrard (2001, p. 118) aponta que o caderno foi “[...] um instrumento comum do aluno de colégio desde o século XVI”, tendo sua utilização generalizada a partir da primeira metade do século XIX, “[...] no momento em que o exercício se torna o centro do trabalho escolar de alfabetização”, (2001, p. 122) o caderno se ofereceu como suporte físico para a materialização de atividades escolares.

Já no contexto brasileiro, especificamente da capital paulista, Ana Chrystina Venancio Mignot (2008, p. 80) relata que a presença de cadernos escolares, “[...] em substituição à lousa, no entanto, era mais usual apenas nas salas de aula das escolas da capital daquele estado [São Paulo]. Nas escolas do interior, ela ainda sobreviveu até meados de 1940, demarcando a iniciação do universo das letras”. Foi somente quando as grandes empresas caderneiras (Credeal, Jandaia, Tilibra, entre outras) modernizaram seus parques gráficos que o caderno tornou-se acessível financeiramente, por conseguinte, comum aos alunos e transformados em objetos essenciais no contexto escolar. Como observa a autora,

Esses suportes de escrita escolar, antes raros, tornaram-se objetos banais, afetando as práticas de escrita, a dinâmica do ensino-aprendizagem, os usos do tempo nas salas de aula. Serviram ao controle de professores sobre alunos, dos diretores sobre os professores, dos inspetores sobre os diretores, das famílias sobre as escolas e as crianças. Superaram a lousa e a folha avulsa. De protagonistas, tornaram-se coadjuvantes dos livros-texto e, posteriormente, dos computadores, nos quais os exercícios são propostos, executados e avaliados (MIGNOT, 2008, p. 85).

Seu uso tornou-se tão frequente que não chega a ser debatido ou interrogado, como descreve Anabela Almeida Costa e Santos (2008, p. 145): os pais “[...] de alunos não estranham ou se opõem ao fato de ter de adquirir cadernos no início do ano letivo; professores não se reúnem para decidir se utilizarão ou não cadernos em seu trabalho com os alunos”. Ainda que sua presença tenha se tornada *óbvia*, sua necessidade *inquestionável* dentro dos contextos escolares e as práticas de registros sejam permeadas pela materialidade desse suporte físico, tendo em vista que ela tem suas regras e suas finalidades engendradas socialmente, não é suficiente manusear o caderno para que o aluno aprenda a ocupar o seu espaço, a lidar com a sucessão de folhas ao longo do tempo escolar, com as margens, com o lugar das datas, dos títulos,



das tarefas etc. Aprender a usá-lo “[...] constitui-se num aprendizado dirigido e organizado de acordo com determinados procedimentos” (LOPES, 2008, p. 190).

Concordando com a enunciação da pesquisadora Isa Cristina da Rocha Lopes (2008), consideramos que seja papel do professor ensinar à criança aquilo que sabe sobre os cadernos e como usá-los, porque esse objeto não fala, não propõe como pode ser utilizado nem para que serve. Sendo assim, faz-se necessário, no início da vida estudantil, instruir aos alunos que, independente da variedade de modelos e de cores, esse suporte material de registros escolares é formado pela capa, pela contracapa (dura ou flexível) e pelas folhas internas que possuem margens e linhas horizontais com funções específicas.

Tais “[...] características revelam que o manejo de cadernos escolares pressupõe algo mais do que aprender a escrever. Requer, também, o aprendizado de uma organização gráfica” (LOPES, 2008, p. 190-191). Em outras palavras, a escola determina usos específicos dos cadernos, também mediados pela sua materialidade. Sendo assim, é imprescindível ensinar ao aprendiz: a direção convencional da escrita, ou seja, escrevemos e lemos, na língua portuguesa, da esquerda para a direita e de cima para baixo; os textos escritos nos cadernos ocupam a frente e o verso das folhas, sendo que cada atividade deve suceder uma à outra, não podendo saltar páginas; são escritos dentro das margens – linha vertical indicada, geralmente, com a cor vermelha e em cima das linhas horizontais de cor azul; se do lado direito da página pode escrever até o limite marcado pela sombra da linha da margem ou até o final da linha; de lápis ou de caneta. Como diz Toquinho: “Sou eu que vou seguir você do primeiro rabisco até o bê-á-bá [...]”, portanto, é o caderno que vai acompanhar o aluno em toda a sua trajetória escolar e, por essa razão, ele precisa aprender a usá-lo.

Marcas desse ensino, ou seja, dessa estrutura peculiar de registros escolares podem estar presentificadas nos cadernos, porquanto estamos concebendo-os como “[...] suporte de escrita portador de marcas de quem ensina e de quem aprende. Os registros ali presentes assinalam um percurso da memória escolar e o tornam um documento, uma vez que é possível analisar e investigar as condições de sua produção histórica” (LOPES, 2008, p. 190). São, portanto, nas marcas deixadas pelos sujeitos (professoras, alunos e outros envolvidos no contexto escolar) nos cadernos

que eles se diferenciam, ainda que sejam de professoras ou de alunos de uma mesma série/ano. Isso equivale a dizer que por meio das marcas inscritas nesses documentos seja possível desnaturalizá-los, tendo em vista que o caderno é um suporte físico convencional que passou a ser considerado como natural nas salas de aula (GVIRTZ, 1999).

Retomando a epígrafe deste capítulo, Lopes (2008) assevera que a descrição da materialidade do caderno desinvisibiliza esse documento e com Chartier (1999) entendemos que a materialidade do caderno pode ser portadora de sentidos nas relações com os usuários. Seguindo essa linha de pensamento, direcionamos a nossa atenção para a materialidade dos cadernos a fim de evidenciar: são todos do mesmo formato? De quais tamanhos? Formato e tamanho influenciam na escolha? Suas capas possuem (ou não) imagens? Sua escolha pode ter relação com o sexo do/a usuário/a? Como são organizados internamente? Os registros são feitos a lápis, a caneta ou a ambos os instrumentos de escrita? São suportes físicos de outros registros da escrita escolar? Além das atividades diárias, que outros registros estão materializados em suas páginas? Que características são constitutivas desses documentos?

Uma leitura exploratória dos 24 cadernos permitiu identificar que 13 são de registros docentes (Fotografia 1) e 11 de discentes (Fotografia 2). Dentre os de professoras, 11 são cadernos diários, 01 de textos selecionados de várias fontes (caderno pequeno de capa vermelha) e 01 de mensagens escritas pelos alunos (caderno pequeno de capa vermelha com um adesivo de borboleta). Dos cadernos escolares, 10 são de registros diários e 01 de produção de textos (caderno pequeno de arame).



Fotografia 4 – Capas dos cadernos diários  
Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).



Fotografia 5 – Capas dos cadernos escolares  
Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

Todos são de formato retangular. Porém, não são do mesmo tamanho: a maior parte deles, ou seja, 19 cadernos (79%) são grandes, medindo os dois lados paralelos verticalmente 27,5 cm e os outros dois lados paralelos horizontalmente 20 cm. Os outros cinco (21%) são pequenos e medem o lado esquerdo e o direito 20,2 cm de comprimento e o lado superior e inferior 14,8 cm de largura. O tamanho desses objetos nos traz indícios de uma preferência das professoras alfabetizadoras pelos cadernos grandes. Dentre os 11 cadernos diários, 10 que representam 91% são grandes e dos 10 cadernos escolares, 09 que representam 90% também são grandes. O que justifica essa predileção?

Bastam folhear os cadernos para encontrar uma possível resposta: esses objetos não armazenam apenas registros escritos e imagéticos em suas próprias páginas, a colagem de folhas mimeografadas e/ou xerocopiadas previamente preparadas com fragmentos de atividades copiadas de livros didáticos e/ou de outras coleções, na maioria das vezes, transcritas sem fazer qualquer referência aos autores, é um procedimento recorrente em classes de alfabetização de escolas públicas capixabas.

Quer isto dizer que as páginas dos cadernos também funcionam como suportes físicos de outras folhas de papel, ficando a intenção de armazenamento de atividades.

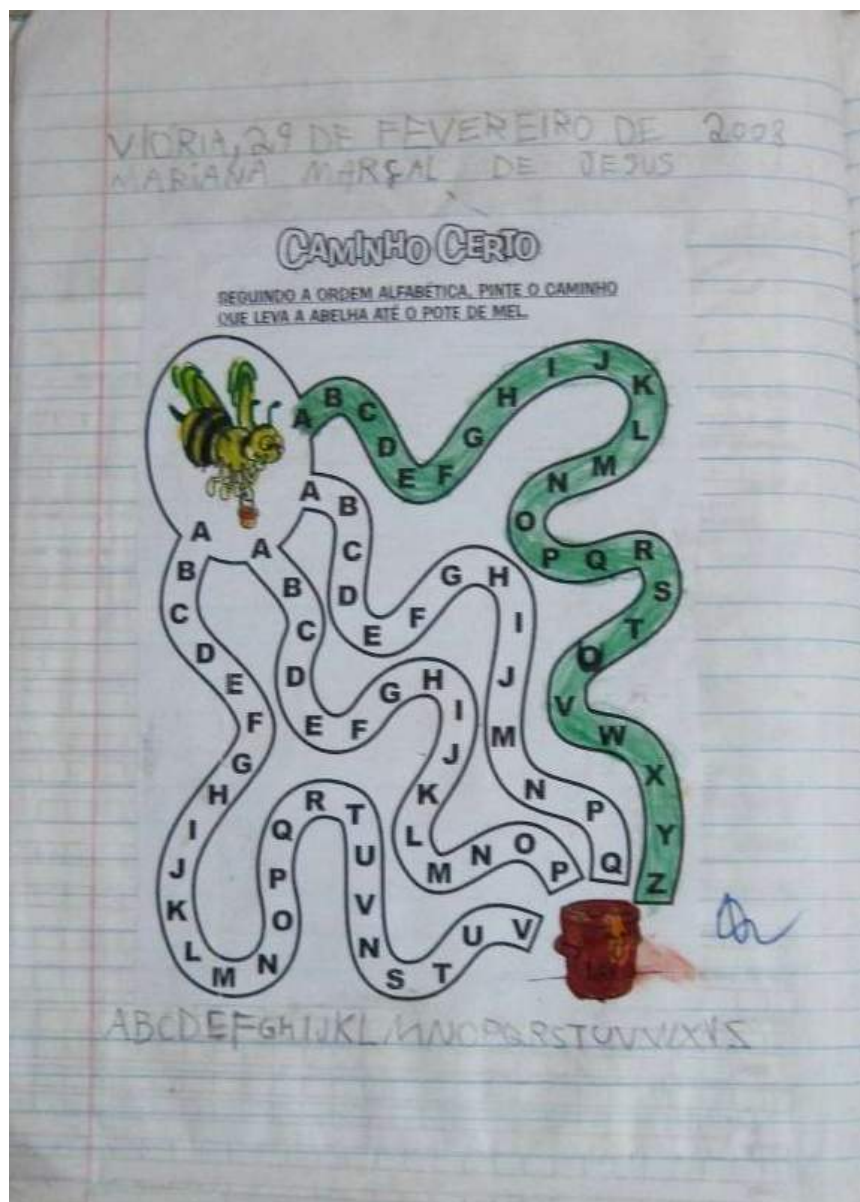
Tivemos a oportunidade de conversar com uma das professoras participantes da pesquisa sobre essa questão e ela nos relatou que *na fase inicial de alfabetização as crianças não copiam as atividades do quadro com agilidade e isso requer um tempo maior para copiarem e depois realizarem a atividade proposta. Como meu objetivo não é simplesmente a cópia e sim a execução do exercício, também faço uso de atividades nas folhinhas que, posteriormente, são coladas nos cadernos para não perder e ter o registro do que foi realizado naquele dia. A colagem dessas folhas fica melhor em cadernos grandes porque no pequeno é preciso dobrá-las e além de ficar feio cria um volume muito grande no caderno* (DIÁRIO DE CAMPO, 13/03/2011), conforme podemos visualizar abaixo:



Fotografia 6 – Página do caderno de Eduarda, aluna da 1ª série da EEUF “Fazenda Santo Amaro” (Mimoso do Sul/ES) (2007)

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

Esteticamente, nos cadernos grandes as folhas coladas ficavam mais bem posicionadas (Fotografia 7) do que nos pequenos (Fotografia 6)<sup>15</sup>. Isso demonstra, entre outras coisas, que a estética na organização interna dos cadernos era, se não primordial, ao menos de grande importância para as professoras alfabetizadoras.



Fotografia 7 – Página do caderno de Mariana, aluna do I Ciclo 1 da EMEF “José Áureo Monjardim” (Vitória/ES) (2008)  
Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

<sup>15</sup> É necessário esclarecer que os exemplos que trazemos para o diálogo expressam discursos sobre práticas alfabetizadoras materializados em todo o conjunto de documentos que compõem nosso *corpus* discursivo, bem como sua permanência no decorrer do período coberto pela pesquisa (2001 a 2008).

Dialogando com o enunciado proferido pela professora Carolina, podemos inferir que a utilização de folhas mimeografadas e/ou xerocopiadas, comumente chamadas de *folhinhas*, minimizava as dificuldades de cópias da lousa e/ou dos livros, por parte dos aprendizes da língua materna, cabendo a eles a realização das atividades propostas e, ao término, colar a *folhinha* na página do caderno. Apesar disso, o mapeamento do conjunto de atividades direcionadas ao trabalho com a linguagem escrita em classes de alfabetização indicou que a atividade de cópia foi a mais utilizada em salas de aula pelas professoras egressas do PROFA, totalizando 611 ocorrências (25,36%).

Ainda, observando o exterior dos cadernos, foi possível constatar que é do lado esquerdo que suas folhas são prendidas por costura (Fotografia 8), grampos (Fotografia 9) ou espiral (Fotografia 10) que permitem a movimentação das páginas, como mostram as imagens a seguir:

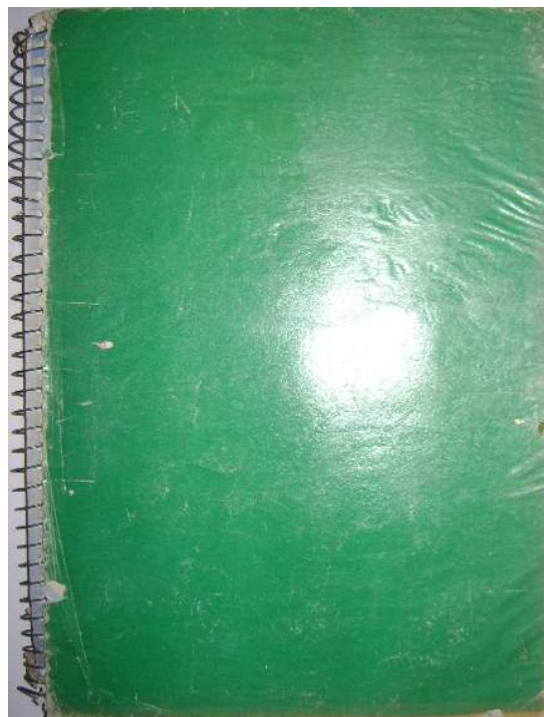


Fotografia 8 – Capa do caderno de Vanda, professora da 1ª série da EEUEF “São Joaquim” (Alfredo Chaves/ES) (2006)  
Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).





Fotografia 9 – Capa do caderno de Elaine, professora da EMEF “Augusto Ruschi” (Pinheiros/ES) (2004)  
Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).



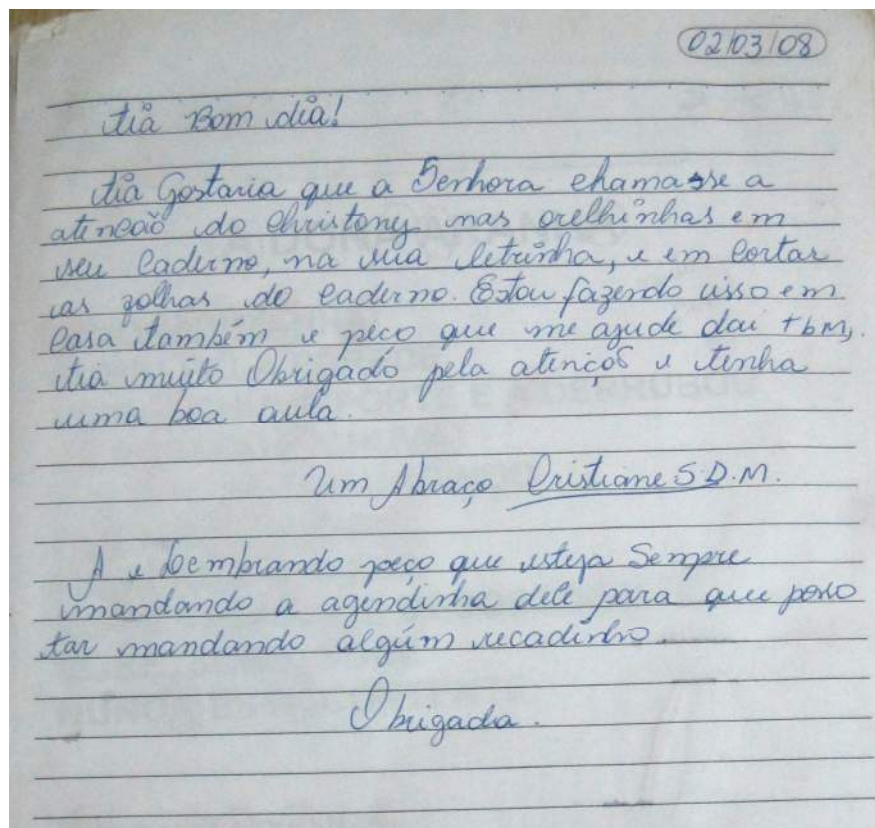
Fotografia 10 – Capa do caderno de Simone, professora da EMEF “Elisa Leal Bezerra” (Cariacica/ES) (2003)  
Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

A ficha de identificação individual dos 24 cadernos, preenchida com informações relativas à sua apresentação mais geral, nos possibilitou observar que, independente, da maneira como as folhas são reunidas elas são soltas e/ou tiradas pelas professoras e pelos alunos. Uma das professoras relatou que *o pai de uma aluna arrancava as folhas do caderno para fazer cigarro de fumo* (DIÁRIO DE CAMPO, 13/04/2011).

Dentre os 10 cadernos diários que tem suas folhas unidas por grampos ou costuras o percentual de folhas arrancadas foi de 29%, essa percentagem diminuiu nos três cadernos de espiral, totalizando 20% do total de páginas. Entre os 11 cadernos escolares, sete que têm suas páginas unidas por costura apresentaram 16% de folhas arrancadas, essa percentagem aumentou nos quatro cadernos de espiral, chegando a 35% do total de páginas.

Essas informações podem ser confirmadas no bilhete de uma mãe e/ou responsável, datado de 02/03/2008, em que solicita a contribuição da professora para orientar o

filho a ter mais cuidado com o caderno, particularmente, para que ele pare de *cortar* (arrancar) *as folhas do caderno*. Leiamos:



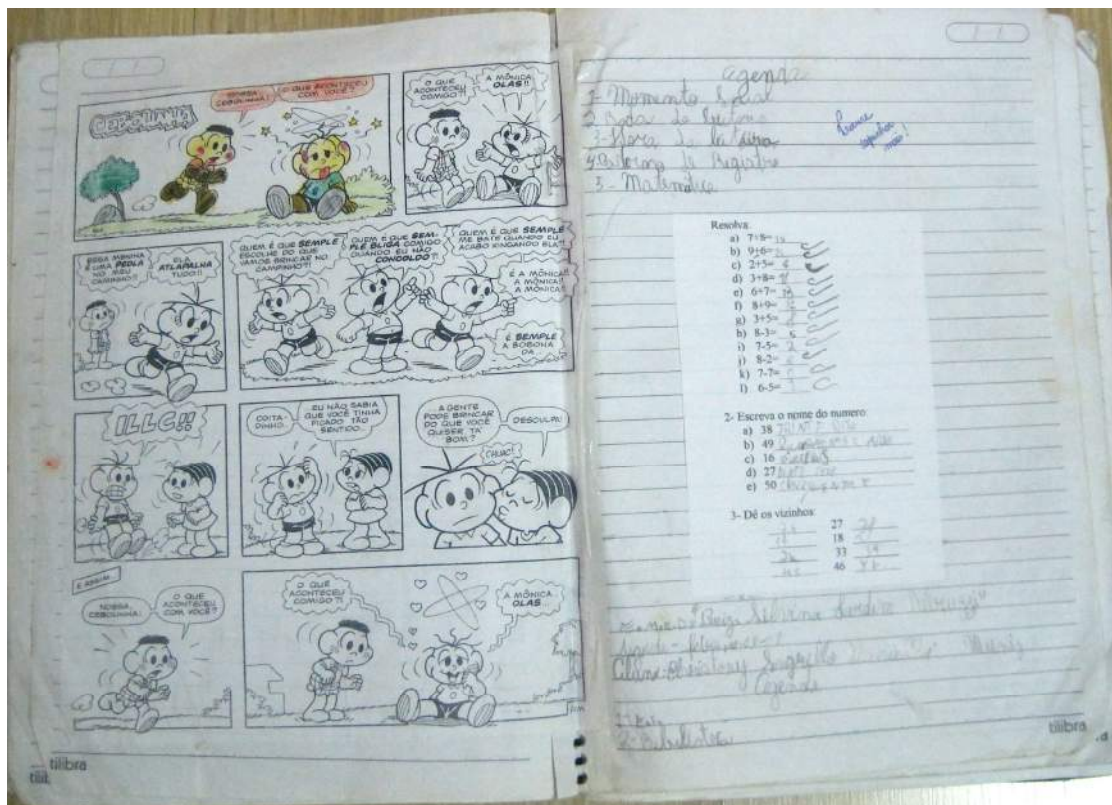
Fotografia 11 – Fragmento da página do caderno de Cristony, aluno da 1ª série da EMEF “Placidino Passos” (Aracruz/ES) (2008)

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

Nesse caso, os cadernos escolares também cumprem o papel que normalmente é desempenhado pela agenda escolar – meio de comunicação escrita entre a família e a escola. Como se pôde observar, nessa mesma página, não encontramos por escrito a resposta da professora. Entretanto, isso não significa que a regente de classe tenha se omitido, tendo em vista que ela pode ter respondido na agenda da criança que a mãe havia solicitado para ser encaminhada para casa diariamente, ter conversado com o aluno sobre o assunto, pedido a ele para falar com a mãe que já conversaram ou falado pessoalmente com a responsável pelo aluno na hora da saída, entre muitas outras possibilidades.



Passeando pelas folhas desse mesmo caderno, localizamos no dia 05/09/2008 uma mensagem de recomendação que estava em sintonia com o mencionado bilhete redigido pela mãe do aluno. Nela, a professora dizia: *Procure caprichar mais!*, uma vez que a página do lado direito havia sido arrancada, possivelmente sem a intenção e estava colada com fita adesiva. Observemos:



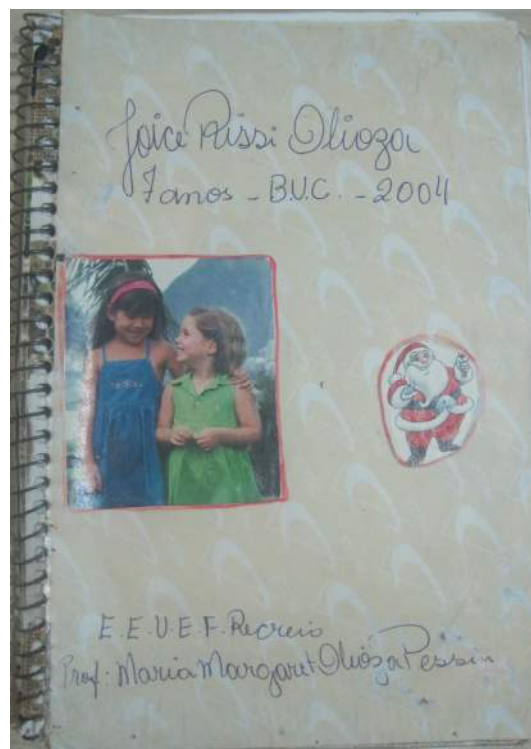
Fotografia 12 – Página do caderno de Cristony, aluno da 1ª série da EMEF “Placidino Passos” (Aracruz/ES) (2008)

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

Todos os 24 cadernos estavam estremados por uma capa e por uma contracapa. A primeira delimitava o início, marcando a maneira como seus usuários (professoras ou alunos) deveriam posicioná-los para começar seus registros escritos e/ou imagéticos. Algumas desprovidas de imagens constavam apenas a marca do caderno e algumas linhas para registrar informações sobre o seu proprietário (Fotografia 13), outras foram encapadas e as donas usaram a técnica da colagem de imagens para personalizá-las (Fotografia 14).



Fotografia 13 – Capa do caderno de Carina, professora da 1ª série da EMEF “São José do Jundiá” (Pinheiros/ES) (2007)  
Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

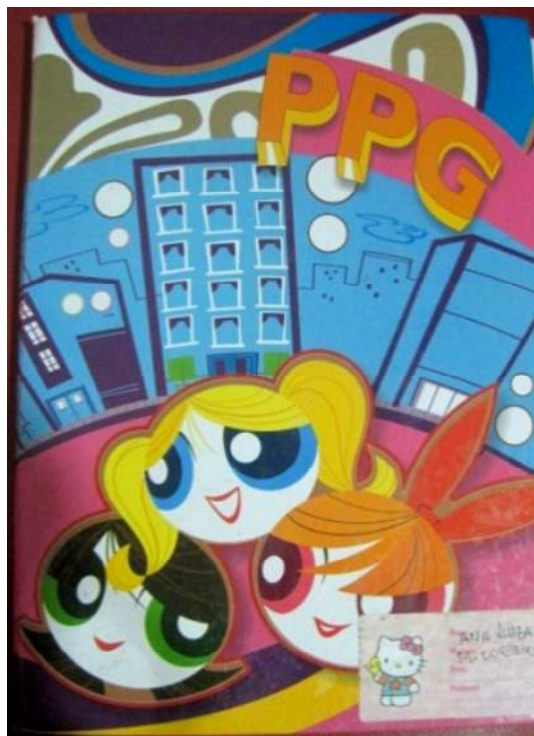


Fotografia 14 – Capa do caderno de Joice, aluna da EEUEF “Recreio” (Alfredo Chaves/ES) (2004)  
Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

Também havia capas que traziam impressas imagens de animais (Fotografia 15) e desenhos do universo infantil (Fotografia 16) que contribuem para tornar o caderno um objeto desejável aos olhos dos compradores. Algumas capas de cadernos escolares possuem etiquetas de identificação, posicionadas sempre no canto inferior direito, constando o nome do aluno, o nome da matéria, a série que cursava e o nome da professora da turma (Fotografia 16).



Fotografia 15 – Capa do caderno de Elaine, professora da EMEF “Augusto Ruschi” (Pinheiros/ES) (2004)  
Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).



Fotografia 16 – Capa do caderno de Ana, aluna do Pré II da EMEI “Marília Rezende Scarton Coutinho” (Aracruz/ES) (2006)  
Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

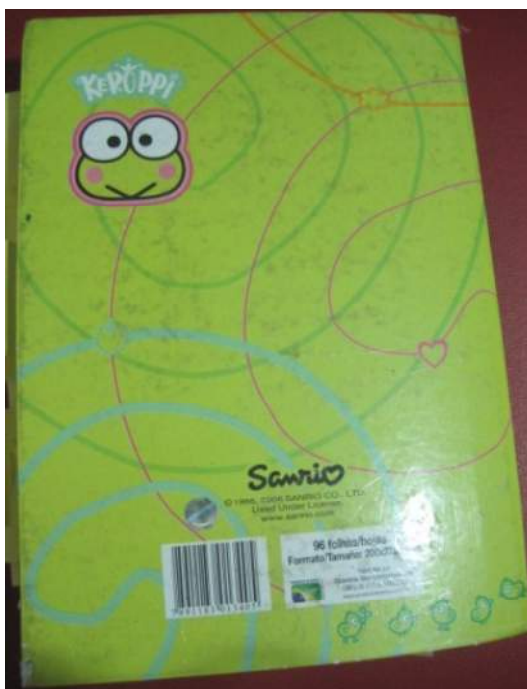
Para os usuários, a capa do caderno funciona como “[...] uma espécie de *outdoor* que revela, em alguns casos, não só a marca do fabricante como também a imagem que se deseja que os colegas tenham sobre ele” (BRAVO, 1995, p. 15). Coadunando com os discursos de Zean Bravo e Rogério Fernandes nos artigos intitulados, respectivamente, *Cadernos para todos os momentos* (1995) e *Um marco no território da criança: o caderno escolar* (2008), entendemos que as capas desses objetos também podem refletir o sexo do seu proprietário, pois existem algumas que se direcionam exclusivamente aos meninos e outras as meninas.

Os dois cadernos que pertencem a um aluno do sexo masculino têm estampados imagens do *Batman* e do *Transformers* – ambos de desenhos animados, enquanto os cadernos de meninas apresentam tons de rosa e são decorados com imagens da *Pony*, *Jolie*, *Meninas superpoderosas*, *corações rosa* e *uma menina pintando as unhas*. Outros três, mesmo sendo encapados, ainda guardam marcas do universo feminino – dois cobertos por plástico rosa que contem letras e números e foram identificados com



etiquetas autoadesivas da *Minie*; e, o outro, apesar de ter sido encapado com papel na cor bege, trouxe colada uma imagem de duas meninas conversando. O único caderno que não foi encapado, embora pareça que se destine a alunos de um e de outro sexo pelo fato de sua capa ser da cor verde, foi identificado com uma etiqueta autoadesiva da *Hello Kitty*, evidenciando que sua usuária é uma menina. Dentre os cadernos escolares, temos, então, dois que pertencem a um mesmo aluno e outros nove que são de seis diferentes alunas.

Na contracapa (Fotografia 17), similar em todos os cadernos, são fornecidas informações sobre os fabricantes, as dimensões do objeto e a quantidade de folhas que variou entre 80 e 200 páginas. Dentre eles, 16 foram produzidos em capa dura (Fotografia 18) e os outros oito em capa flexível (Fotografia 19). Os de capa dura, geralmente, não foram encapados, porém, os de capa flexível, em sua maioria, foram encapados, possivelmente para garantir sua durabilidade durante todo o ano letivo.



Fotografia 17 – Contracapa do caderno de Luciene, professora da 1ª série da EEEFM “Bernardino Monteiro” (Cachoeiro de Itapemirim/ES) (2008)  
Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).



Fotografia 18 – Capa do caderno de Andressa, professora do BUC/2ª série da EMEF “Elisa Leal Bezerra” (Cariacica/ES) (2003)  
Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).



Fotografia 19 – Capa do caderno de Elaine, professora da EMEF “Augusto Ruschi” (Pinheiros/ES) (2006)

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

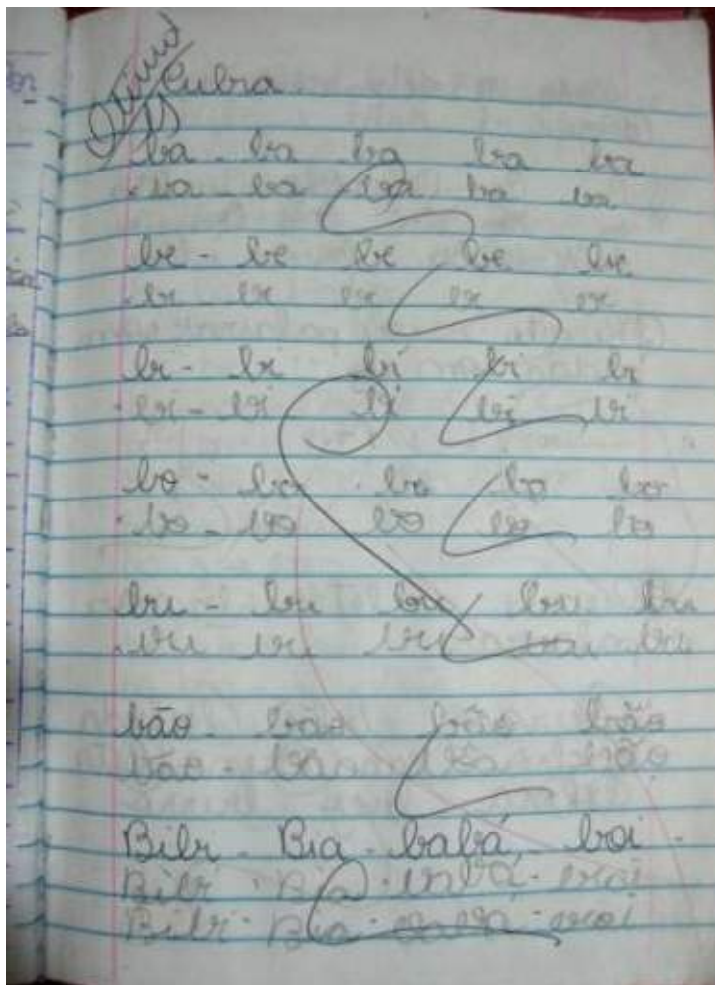
Ao abrir os cadernos, uma característica comum diz respeito à disposição gráfica interna: folhas pautadas com linhas horizontais que tem, aproximadamente, oito milímetros de distância entre elas e uma linha vertical à esquerda denominada de margem. A esse respeito, Silvina Gvirtz (1999, p. 39), ao trabalhar com cadernos escolares argentinos, concluiu que apesar de a margem e o centro da folha apresentar funções específicas, “[...] a atividade escolar ressignifica e dá novos sentidos a essas palavras, assim como dá também outras possibilidades a esses espaços”.

De modo semelhante, observamos que o espaço da margem segue combinações partilhadas pelos usuários: não apenas delimita o espaço reservado para o início dos registros diários realizados pelos alunos – na língua portuguesa, convencionalmente, escrevemos da esquerda para a direita e de cima para baixo (Fotografia 20), como também pode materializar, em sua parte externa, comentários e observações das professoras (Fotografia 21).



Fotografia 20 – Página do caderno de Luíza, aluna do 2º ano da EMEF “Luiza Silveira Jardim Rebuszi” (Aracruz/ES) (2007)

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).



Fotografia 21 – Página do caderno de Eduarda, aluna do 1ª série da EEUF “Fazenda Santo Amaro” (Mimoso do Sul/ES) (2007)  
 Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

Os registros escritos observados nas imagens precedentes evidenciam que ao aprendiz da língua materna não é permitido escrever antes da margem, suas escritas devem se posicionar no espaço interno da folha e estar alinhadas sobre as linhas horizontais do caderno. Contudo, as enunciações realizadas pelas professoras podem ultrapassar essa linha vertical e serem escritas horizontal ou diagonalmente.

Isso deixa claro que há regras, mas nem todas são cumpridas por todos os atores do ambiente escolar, tendo em vista que as docentes para registrar seus comentários podem, até mesmo, justapor às suas escritas as escritas discentes, por exemplo, a letra *C* com sua parte inferior alongada indicando que a cópia da família sílabica *ba-be-bi-bo-bu* e das palavras *Bibi* – *Bia* – *babá* – *boi* estava correta. Ou seja: as

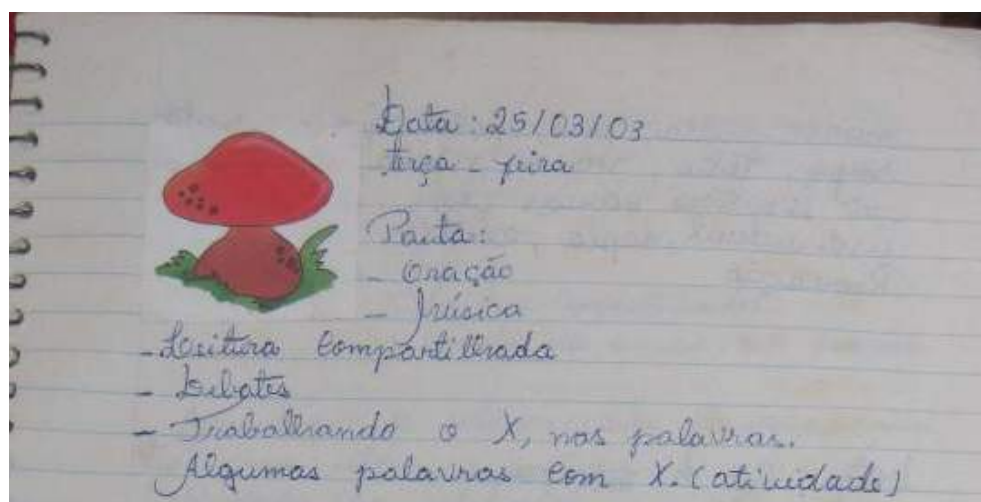


professoras transgridem não respeitando as normas que ensinam para seus alunos e que regulam o uso dos espaços internos dos cadernos.

Esse exercício de folhear e ler, página por página, dos cadernos em pauta nos permitiu visualizar outro elemento da estrutura de registros escolares: a marcação do tempo. Bakhtin (2003, p. 225) pontua que o tempo se manifesta

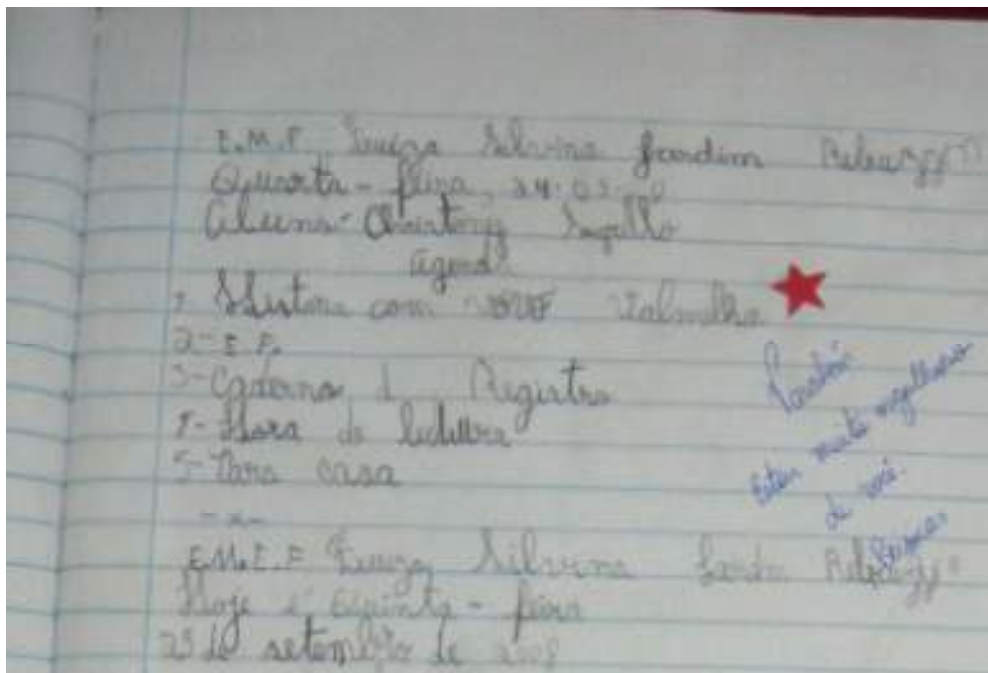
[...] acima de tudo na natureza: o movimento do sol, das estrelas, o canto dos galos, os objetos sensoriais, visíveis das estações do ano; tudo isso, em uma relação indissolúvel com os respectivos momentos da vida humana, dos costumes, da atividade (do trabalho), constitui o tempo cíclico em um grau variado de intensidade. O crescimento das árvores, do gado, a idade das pessoas são sinais visíveis de períodos mais longos.

E como o tempo se mostra nos cadernos escolares e nos cadernos diários? Materializada de diferentes modos, a anotação da data marca o dia, o mês e o ano em que determinadas atividades foram realizadas e, geralmente, se faz presente no início das páginas. Em alguns casos, o registro da data veio acompanhado do nome da escola (Fotografia 20) ou do dia da semana (Fotografia 22); em outros, é acrescido o nome do usuário (Fotografia 23). As variações existentes no modo de registro proposto e exigido, supostamente, dependem de questões institucionais e/ou de preferências do professor alfabetizador. Notemos:



Fotografia 22 – Fragmento da página do caderno de Simone, professora da EMEF “Elisa Leal Bezerra” (Cariacica/ES) (2003)  
 Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).





Fotografia 23 – Fragmento da página do caderno de Cristony, aluno da 1ª série da EMEF “Placidino Passos” (Aracruz/ES) (2008)  
 Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

Aparentemente, datar as atividades planejadas pelos professores e realizadas pelos alunos, parece um fazer óbvio e inquestionável. Contudo, a presença da data permite conceber o caderno como uma unidade temporal que materializa registros diários e sistemáticos de um tempo vivido entre professores e alunos e alunos e alunos. Mas, o que define essa temporalidade? A partir de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) institui, em seu artigo 24, inciso I, que “[...] a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver”.

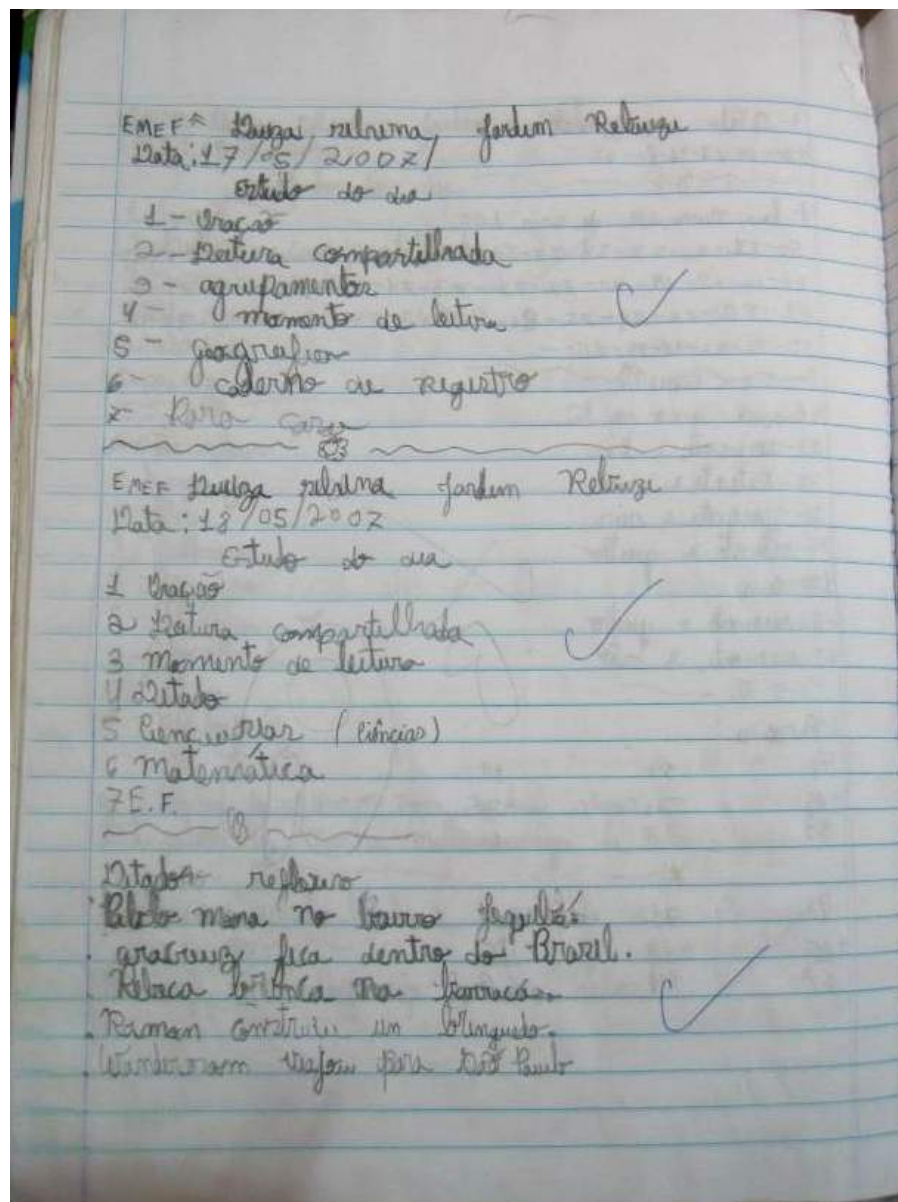
Portanto, a marcação desse tempo socialmente instituído para as atividades escolares compreende o período de um ano letivo e serve a diferentes sujeitos – professores, pedagogos, diretores, alunos, pais e/ou responsáveis, pesquisadores, entre outros, para identificar a organização do trabalho com a linguagem em classes de alfabetização, bem como a realização (ou não) das atividades propostas. Na visão de Vera Mendes dos Santos (2002), essa prática de “[...] preceder com a data a qualquer atividade escrita no caderno dá a ele o lugar de relógio e o status de documento” (p.

94), permitindo, assim, conhecer “[...] o itinerário de cada criança, série ou professor, em nível de tempo e produção” (p. 95). Contudo, cabe ressaltar que nenhum dos cadernos em questão materializou registros referentes aos 200 dias letivos, em outras palavras, não presentificaram registros do primeiro ao último dia de aula, simplesmente, porque nem todos os fazeres em sala de aula estão nos cadernos. Como nos alerta Antonio Viñao (2008, p. 26),

[...] os cadernos não refletem nem dizem nada sobre os tempos improdutivos ou intervalos entre uma e outra tarefa. Também não informam sobre o que os demais alunos fazem ao mesmo tempo em que o aluno escreve, desenha ou faz contas ou sobre o que o professor faz, em especial quando se desloca entre as mesas vendo e controlando o que os alunos estão fazendo, dando tarefas ou deveres a algum deles, resolvendo dúvidas, intervindo em alguma conversação ou iniciando-a, fazendo indicações corretoras sobre o andamento etc., ou seja, combinando o ensino individual com o simultâneo a toda a turma ou a diferentes grupos dela.

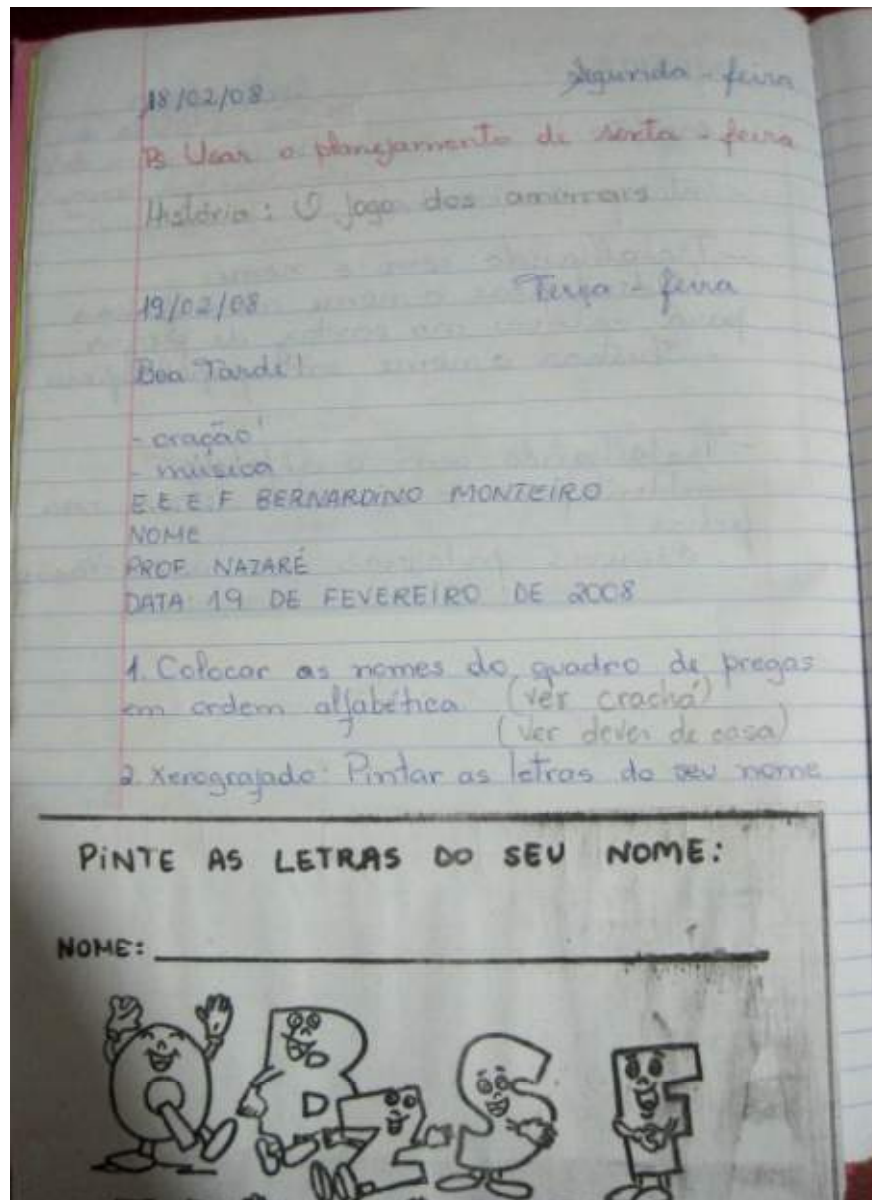
Desse modo, os cadernos coletados e arquivados em nosso banco de dados materializam somente parte do tempo vivido em classes de alfabetização, assim, discordamos parcialmente do apontamento feito por Santos (2002), pois entendemos que esses documentos podem nos possibilitar enxergar apenas parte do *itinerário de cada criança, série ou professor, em nível de tempo e produção*. Essa é uma das limitações que deve estar clara para os pesquisadores que se debruçam sobre os cadernos – nem todas as atividades diárias da turma são registradas no caderno.

Ainda coube-nos indagar: a quem era consentido escrever a lápis? E a caneta? Ou a ambos os instrumentos? Nos cadernos escolares, a maioria das professoras escrevia de caneta enquanto as/o alunas/o faziam seus registros a lápis (Fotografia 24). Possivelmente, a criança, em fase de alfabetização, escrevia a lápis pela flexibilidade que o grafite propõe, sendo possível voltar, apagar com a borracha e escrever novamente, ao contrário da rigidez da escrita a caneta.



Fotografia 24 – Página do caderno de Luíza, aluna do 2º ano da EMEF “Luíza Silvina Jardim Rebuszi” (Aracruz/ES) (2007)  
 Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

Outra possibilidade levantada por Lopes (2008, p. 195) é de que a cor utilizada pelo professor deve ser diferente daquela usada pelo aluno para “[...] valorizar o contraste que distingue a resposta da correção. Essa característica também parece contribuir para direcionar o olhar mais para a marcação do que para o registro do aluno”. Já em seus cadernos diários, as professoras usavam livremente canetas de cores variadas e o lápis (Fotografia 25).

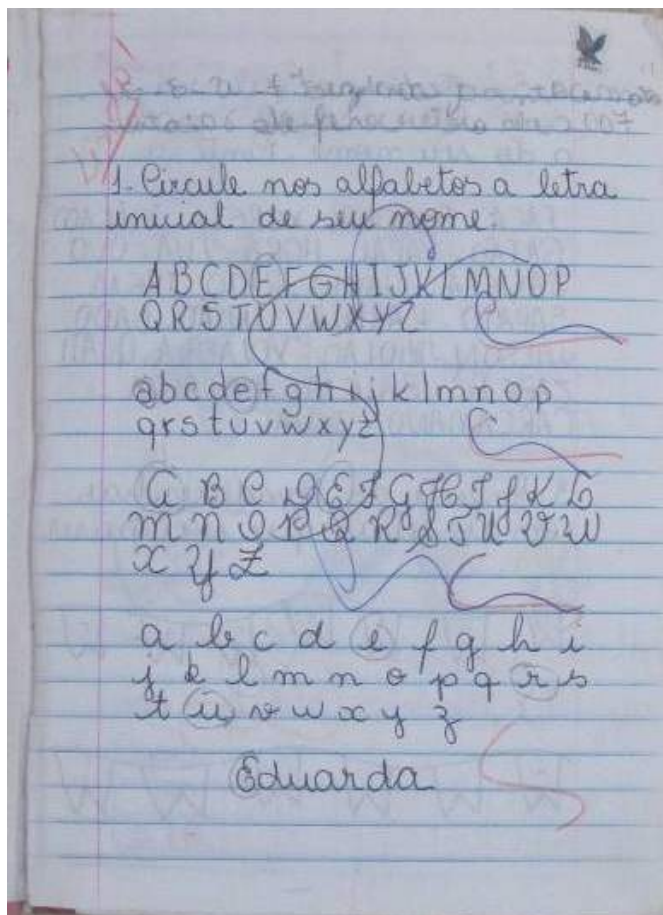


Fotografia 25 – Página do caderno de Luciene, professora da 1ª série da EEEFM “Bernardino Monteiro” (Cachoeiro de Itapemirim/ES) (2008)  
Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

As vozes das professoras também se fizeram presentes nos cadernos das crianças através de registros que foram sendo inscritos diariamente, sob a forma de correções dos trabalhos realizados. De acordo com Lopes (2008, p. 192), as marcas de correção simbolizam uma relação construída entre os docentes e os discentes no processo discursivo da linguagem escrita que se desencadeia dentro dos espaços das salas de aula e se vincula

[...] às relações de poder. Em primeiro lugar, porque expressam o que é correto ou não em determinado contexto; e, em segundo, porque assinalam a hierarquia das relações entre quem ensina e quem aprende. Entre outras funções, elas intencionam não só indicar uma ordem, mas também dirigir a atenção para aspectos relacionados aos diversos eventos que compõem o cotidiano escolar. O que se sabe sobre a atividade de correção escolar faz parte de uma rede de sentidos sociais e integra um saber sobre papéis e atividades docentes.

Por meio dessas marcas foi possível distinguir três formas de diálogos docentes: a) elogios: *Ótimo! Lindo! Excelente! Parabéns! Joia! Ok! Maravilha! Show! Parabéns quanto mais te conheço mais te amo! Beijos! Parabéns você está cada dia melhor!* (Fotografia 26);



Fotografia 26 – Página do caderno de Eduarda, aluna do 1ª série da EEUF "Fazenda Santo Amaro" (Mimoso do Sul/ES) (2007)  
Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

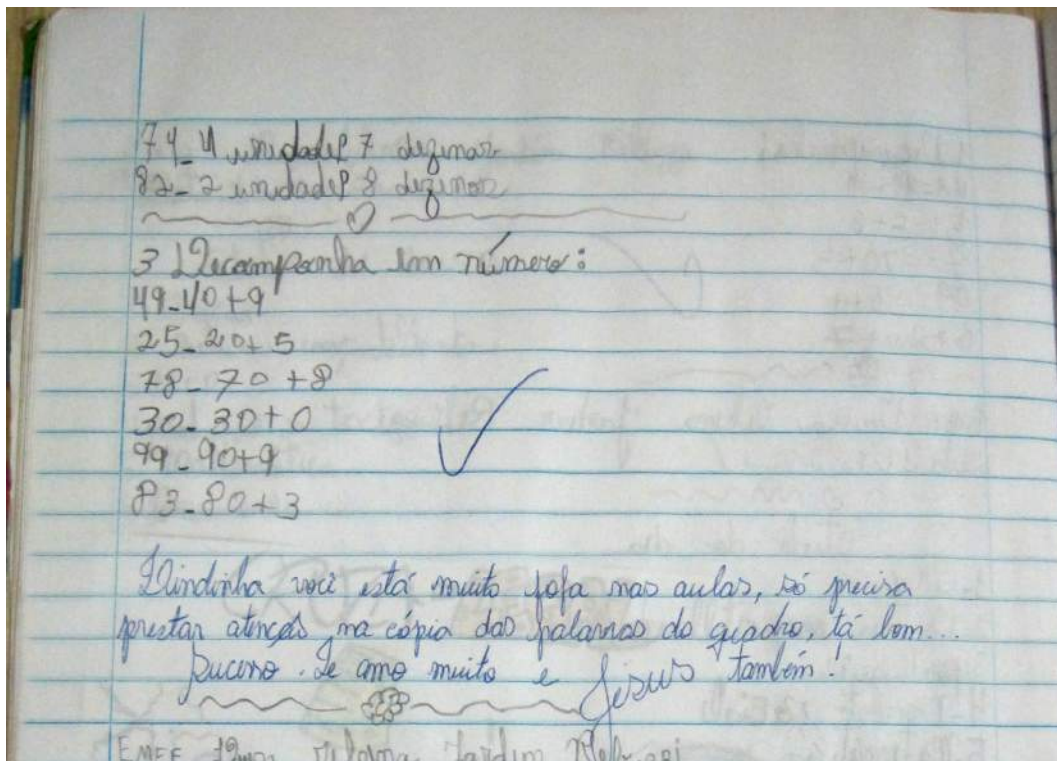


b) comprovação da revisão feita na atividade: a letra *V* ou a palavra *Visto!*, em alguns casos, seguida da data (Fotografia 27);



Fotografia 27 – Página do caderno de Joice, aluna da EEUEF “Recreio” (Alfredo Chaves/ES) (2004)  
 Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

c) recomendações: *Não cumpriu com o dever de casa. Falta observar um pouquinho a escrita das palavras no quadro. Procure caprichar a letra e o caderno. Cabeçalho é feito em casa* (Fotografia 28).



Fotografia 28 – Fragmento da página do caderno de Luíza, aluna do 2º ano da EMEF “Luíza Silvana Jardim Rebuszi” (Aracruz/ES) (2007) <sup>16</sup>

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

São as vozes de professoras alfabetizadoras, materializadas em tinta e papel, oferecendo aos interessados – pais, pedagogos, diretores, familiares, amigos, pesquisadores etc. uma possibilidade de acompanhar o vivido e o valorado no interior das salas de aula, tendo em vista que as mencionadas inscrições qualificam ou desqualificam o desempenho dos discentes na realização das atividades, apontando o que estava correto ou o que precisava ser melhorado, e, ainda, permitem verificar se o professor alfabetizador acompanhava, individualmente, cada um de seus alunos. Nas palavras de Lopes (2008, p. 195),

A família, por meio das marcas de correção, também controla as ações do professor, já que elas informam aos pais que ele acompanha o percurso do aluno sistematicamente. [...] a comunidade vigia a atividade docente ao olhar para os indicadores de correção e, desse modo, verifica se o professor vem acompanhando cada um dos alunos em todas as atividades.

<sup>16</sup> Lindinha você está muito fofa nas aulas, só precisa prestar atenção na cópia das palavras do quadro, tá bom... Sucesso. Te amo muito e Jesus também!

A título de exemplo, quando os pais e/ou responsáveis pelo aluno Christony leram a mensagem que foi escrita pela professora em seu caderno – *Parabéns Estou muito orgulhosa de você. Beijocas* (Fotografia 23), no dia 24/09/2008, souberam que o menino apresentou, na realização daquela atividade (cópia da agenda do dia), um desempenho esperado. Ao contrário, no momento em que os pais e/ou responsáveis da aluna Luíza viram a mensagem: *Lindinha você está muito fofa nas aulas, só precisa prestar atenção na cópia das palavras do quadro, tá bom... Sucesso. Te amo muito e Jesus também!* (Fotografia 28), datada de 13/06/2007, eles tiveram ciência que ela é considerada uma boa aluna, entretanto, por algum motivo, não prestou atenção na cópia das palavras e, assim, poderiam estabelecer um diálogo com a professora sobre o comportamento da menina em sala de aula.

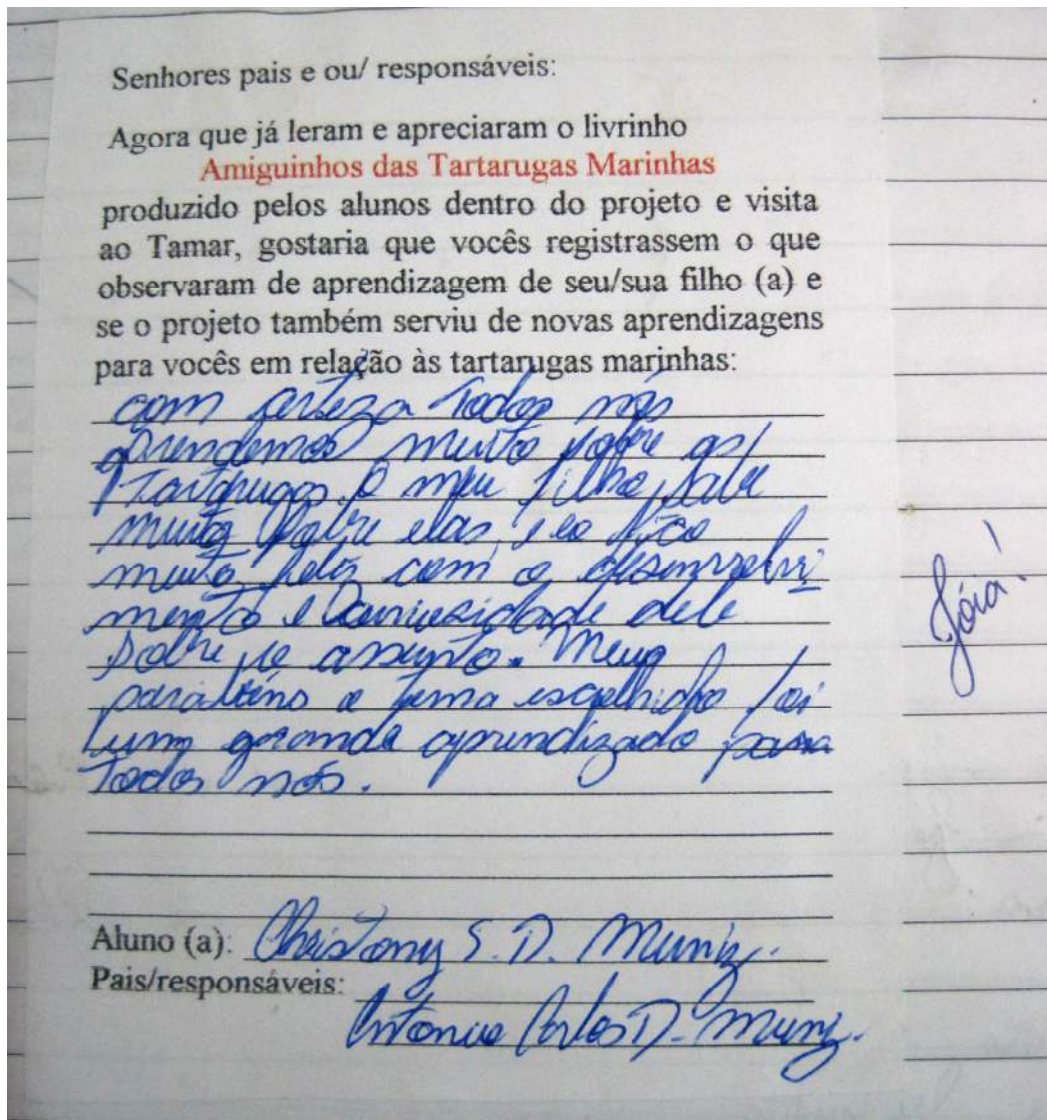
Os diálogos docentes com outros interlocutores – alunos, pais e/ou responsáveis nos induziram a considerar uma das características essenciais do enunciado, proposta por Bakhtin (2003, p. 289): “[...] a relação do enunciado com o próprio falante (autor do enunciado) e com outros participantes da comunicação discursiva”. Conforme já sabido, todo enunciado, assim como um elo na corrente da comunicação discursiva, responde a enunciados antecedentes e potencializa respostas futuras. Isso porque, de acordo com o autor,

Ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado [...]. Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele (BAKHTIN, 2003, p. 302).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que o direcionamento a alguém é uma particularidade constitutiva do discurso sem o qual não haveria enunciado e sim palavras, frases, orações de ninguém para ninguém. Exemplificando, esse direcionamento de que nos fala Bakhtin (2003) foi registrado no caderno de um aluno da 1ª série em que a professora relatou sobre a confecção de um livro que havia sido produzido pelos próprios alunos, após visita ao Projeto Tamar, e, seguidamente,



convidou os familiares a registrarem, por meio da escrita, suas opiniões acerca do processo de aprendizagem das crianças e do trabalho realizado pela escola. Leiamos:



Fotografia 29 – Texto colado na página do caderno de Cristony, aluno da 1ª série da EMEF “Placidino Passos” (Aracruz/ES) (2008)

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

Esse diálogo escrito evidenciou a utilização do caderno escolar como uma ponte de mão dupla lançada entre a professora e a família da criança que, num extremo, se sustentou no relato docente e, no outro, se apoiou na opinião dos pais. Assim, a professora “[...] não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma

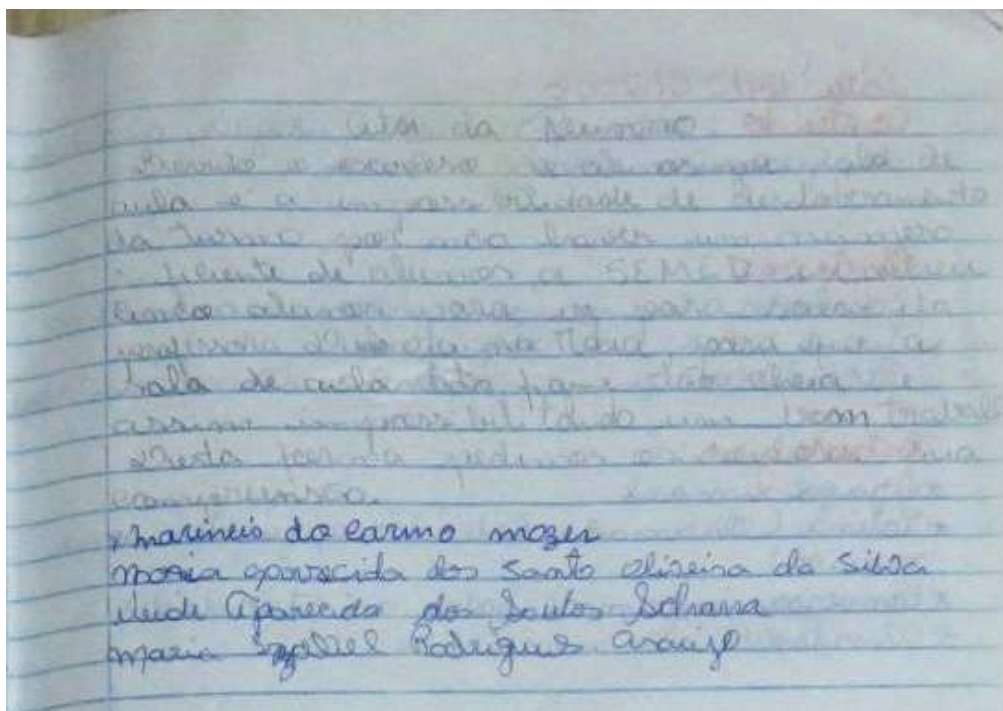
participação, uma objeção, uma execução, etc." (BAKHTIN, 2003, p. 272), visto porque ao produzir seu enunciado, requereu o posicionamento dos pais e/ou responsáveis pela criança, esperando que eles compreendessem o que foi escrito e, dessa maneira, pudessem oferecer suas contrapalavras.

Embora os interlocutores – *Senhores pais e ou/ responsáveis*, a quem foi direcionado o discurso, não estivessem presentes para a instauração imediata do diálogo, por dois motivos ponderamos que relações dialógicas foram instituídas: primeiro, seguindo a orientação bakhtiniana, o simples fato de ser ouvido, escutado, por si só, já estabelece uma relação dialógica. No caso supracitado, como o pai respondeu a enunciação podemos dizer que o discurso da professora foi acolhido por ele.

Em segundo lugar, "[...] pode-se compreender a palavra 'diálogo' num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 123). Desse modo, os enunciados escritos tanto pela professora quanto pelo pai acabaram entrando nessa mesma engrenagem dialógica, uma vez que transitaram de um locutor ao outro em busca de respostas, como aponta o pensador russo, "[...] o locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva do outro." (BAKHTIN, 2003, p. 275).

Por ter clareza de quem era sua interlocutora, naquele contexto enunciativo, o pai de Chrystoni escolheu um vocabulário que certamente agradou a alfabetizadora: *Meus parabéns o tema escolhido foi um grande aprendizado para todos nós*. Todavia, consideramos que a delimitação de linhas, por parte da professora, pode ter limitado a escrita, por exemplo, ao afirmar que *todos nós aprendemos muito sobre as tartarugas*, o responsável pelo aluno não mencionou quais foram, de fato, os conhecimentos aprendidos. Mesmo assim, podemos inferir que nessa situação de comunicação a língua se tornou viva, tendo em vista que se concretizou através de enunciados dos interlocutores ao demonstrarem uma compreensão responsiva de diálogo, onde o outro se tornou falante e vice-versa.

Os cadernos diários também não se circunscrevem aos registros escritos de planejamentos diários das atividades a serem propostas aos alunos, sendo utilizados como documentos comprobatórios de reuniões realizadas no âmbito escolar. É o caso de uma reunião de pais, realizada no dia 23/05/2006, cuja ata foi registrada no caderno. Trata-se de uma demonstração do comprometimento da professora em contribuir para resolver um problema que interferia diretamente no processo ensino aprendizagem – a sala de aula superlotada. Leiamos:

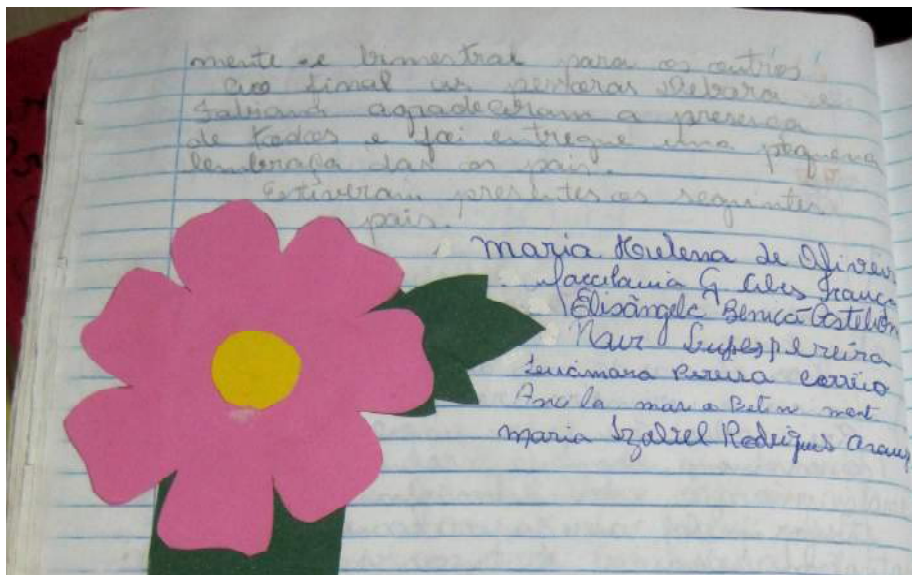


Fotografia 30 – Fragmento da página do caderno da professora Letícia do Pré II da Pré Escolar “Boa Esperança” (Vargem Alta/ES) (2006) <sup>17</sup>  
 Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

Notemos que apesar de a reunião versar sobre um assunto de interesse da instituição escolar e da família – o excesso de alunos em sala de aula, apenas quatro mães compareceram. Também é possível levantar a hipótese de que nem todos os responsáveis pelos cinco alunos que iriam mudar de classe, por uma ordenança da Secretaria Municipal de Educação de Vargem Alta, estiveram presentes.

<sup>17</sup> *Ata da Reunião Devido o exerceso de alunos na sala de aula é a impossibilidade de desdobramento da turma por não haver um número suficiente de alunos a SEMED escolheu cinco alunos para ir para sala da professora Debora na raia, para que a sala de aula não fique tão cheia e assim impossibilitando um bom trabalho. Desta forma pedimos os senhores sua compreensão.*

Numa reunião posterior com as turmas das duas professoras que trabalhavam com o Pré II/1º ano, datada de 06/06/2006, localizamos o registro da presença de sete mães e/ou responsáveis, sendo que somente uma delas compareceu as duas reuniões. Assim, os cadernos diários também nos dão indícios da participação dos pais e/ou responsáveis na vida acadêmica dos filhos. Vejamos:



Fotografia 31 – Fragmento da página do caderno da professora Leticia do Pré II da Pré Escolar “Boa Esperança” (Vargem Alta/ES) (2006)  
Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

Os registros também contribuem para “[...] desconstruir a crença de que os/as profissionais responsáveis por ensinar a ler a escrever, não escrevem” (MIGNOT; CUNHA, 2006, p. 42). O que os professores não escrevem? Eles podem não escrever diariamente com o propósito de publicação. Dentre as 14 docentes participantes da pesquisa, todas afirmaram, em questionário, ter escrito, por exemplo, o Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação, a Monografia da Especialização e uma escreveu a Dissertação de Mestrado. Esta foi à única docente que declarou escrever artigos para apresentação em congressos e/ou para a publicação em periódicos especializados. As demais costumam apresentar os trabalhos desenvolvidos com as crianças em Mostras Culturais, Feiras realizadas nas próprias escolas e/ou nas Secretarias Municipais de Educação.

Conforme apontam Mignot e Cunha (2006), no texto *Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as*, no espaço interdiscursivo das instituições escolares, de interação com os outros, os profissionais da educação

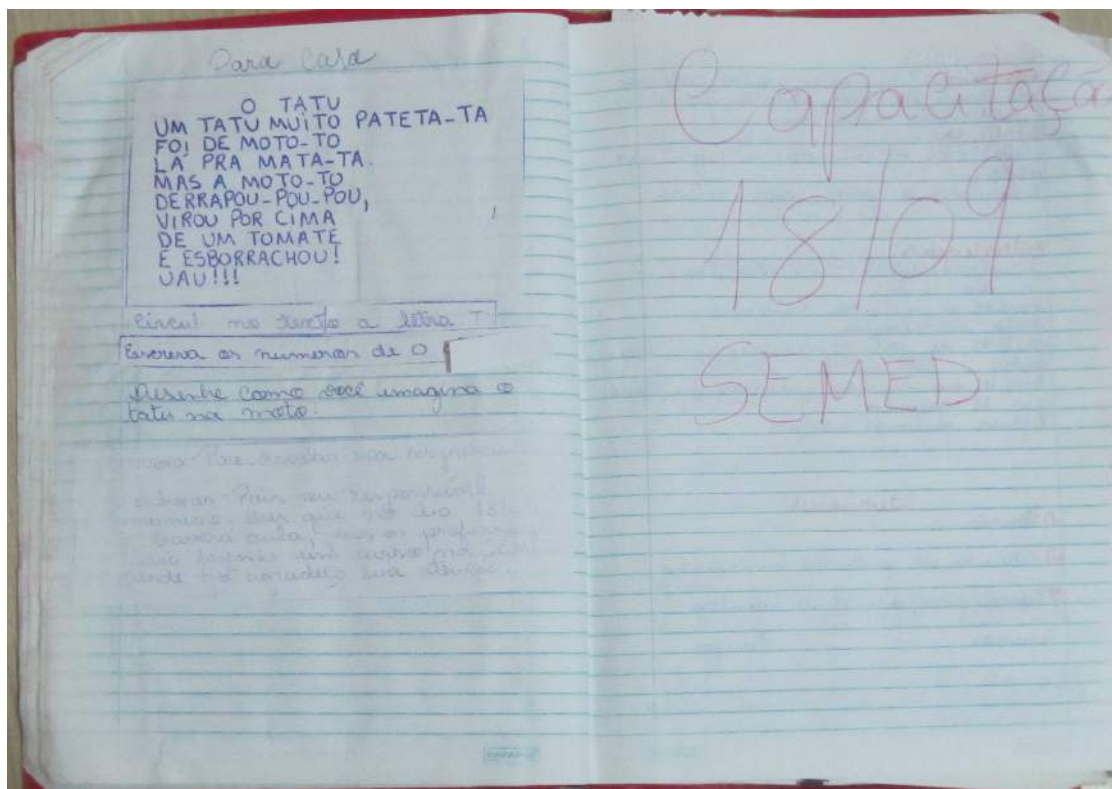
[...] corrigem os cadernos dos alunos deixando palavras de estímulo e reprimenda, mandam recados para os pais para comunicar sobre o rendimento dos filhos, lembrar uma festa, cobrar um livro, informar as faltas, solicitar encaminhamentos médicos, entre muitas razões. Os/as professores/as também fazem diários nos quais anotam o conteúdo trabalhado, as presenças dos alunos e observações diversas.

Preenchem formulários. Fazem relatórios. Lançam notas. Elaboram fichas de observação (MIGNOT; CUNHA, 2006, p. 52).

Enfim, os professores escrevem! Seja para relatar, solicitar, controlar, esclarecer, confirmar, recomendar, questionar e/ou desabafar etc. Outra prática que ressalta a leitura dos cadernos diários é a utilização desse objeto como agenda, assumindo a função de guardar datas importantes, registrar acontecimentos locais, tarefas a serem realizadas, entre outras. A escola, as professoras e os pais escrevem e/ou colam bilhetes de natureza diversa nos cadernos, seja para avisos de cunho administrativo, informes de visitas extraescolares, alterações nas atividades cotidianas, desempenho de alunos, colaboração mensal para reprodução de folhas xerocopiadas e assim por diante.

No caderno da professora Letícia foi possível observar, na página do lado esquerdo, um bilhete informando aos pais e/ou responsáveis pelas crianças que no dia 18/09/2006 não haveria aula porque as professoras estariam estudando na Secretaria Municipal de Educação.





Fotografia 32 – Páginas do caderno da professora Letícia do Pré II da Pré Escolar “Boa Esperança” (Vargem Alta/ES) (2006)<sup>18</sup>

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

O bilhete mantém esse elo na situação concreta de comunicação escrita. Breves, objetivos e com linguagem simples, colados em cadernos docentes e discentes, esse gênero discursivo foi constantemente utilizado pelas professoras e pelo corpo técnico-administrativo da esfera escolar. Bakhtin (2003) nos permite compreender que sempre emolduramos o nosso discurso em forma de gêneros elaborados por gerações anteriores sem os quais as atividades comunicativas humanas tornar-se-iam praticamente irrealizáveis. Nas palavras do autor, se “[...] os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível” (2003, p. 283).

Comunicamos-nos verbalmente por certo gênero discursivo porque as manifestações verbais ocorrem por meio de textos “[...] concretos e únicos, proferidos pelos

<sup>18</sup> Escola Pré-Escolar Boa Esperança Senhoras Pais ou Responsável Comunico-Ihes que no dia 18/09 não haverá aula, pois os professores estarão fazendo um curso na SEMED. Desde já agradeço sua atenção.

integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Como defende o pensador russo, são nas esferas de utilização da língua que os seres humanos elaboram *tipos relativamente estáveis de enunciados*, denominados de gêneros discursivos, que se manifestam em forma de textos em variados suportes. A eleição de certo gênero realizada pelo falante não é totalmente livre e sim

[...] determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta de comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Cada situação de comunicação acontece em condições determinadas e com finalidades específicas, o que produz marcas nos três elementos que estão imbricados nos gêneros: o conteúdo (tema), o estilo verbal (seleção de recursos da língua) e a construção composicional. Ao interagirmos com os outros sujeitos através da linguagem produzimos enunciados que são contextualizados, circunscritos a situações específicas e repletos de intencionalidade. Portanto, a escolha do gênero não é aleatória, mas está intrinsecamente relacionada com a situação concreta de comunicação, o tema e a intenção do falante.

Com a finalidade de comunicar que no dia 18/09/2006 não haveria aula porque as professoras iriam participar de um curso na Secretaria Municipal de Educação de Vargem Alta (ES), Leticia elegeu o gênero bilhete para informar aos pais e/ou responsáveis pelas crianças. Embora tenha uma estrutura relativamente livre, a presença ou não das marcas características desse gênero discursivo (destinatário, remetente, mensagem e localização espaço temporal) dependem, entre outros fatores, do grau de afetividade entre destinatário e remetente, assim como do objetivo a ser alcançado.

Por se tratar de um bilhete institucional, a docente registrou a localização espacial – *Escola Pré-Escolar Boa Esperança*, porém não fez referência à data em que produziu aquele texto, ficando subentendido que o bilhete havia sido escrito no dia em que foi

colado no caderno das crianças (15/09/2006); e, para se dirigir aos seus interlocutores fez uso do pronome de tratamento *Senhores*, mas a quais senhores se direcionou? Aos *pais ou responsável* pelos alunos que cursavam o Pré II/1º ano. A mensagem a ser transmitida – *no dia 18/09 não haverá aula*, foi acompanhada de uma justificativa que apontou por qual razão não teria aula para as crianças, ao mesmo tempo em que informou a família onde os docentes estariam naquele dia de trabalho (segunda-feira) – *pois os professores estarão fazendo um curso na SEMED*. E, por fim, na despedida a professora fraternalmente agradece a atenção dos pais e/ou responsáveis – *Desde já agradeço a sua atenção*, porém, não assinou o bilhete.

Em respeito à organização familiar, ela encaminhou o bilhete no dia 15/09/2006, permitindo, assim, que os pais estabelecessem com a antecedência de dois dias com quem as crianças ficariam, uma vez que não estariam na escola naquele determinado horário (matutino ou vespertino). E, na página do lado direito, ela escreveu com letras grandes na cor vermelha a data da capacitação, de modo que o não cumprimento desse compromisso não poderia ser justificado pelo esquecimento. Esse registro permite considerar que os cadernos também eram usados como objetos mnemônicos, ou seja, que não a deixava esquecer-se de estudos, reuniões, entre outros compromissos docentes.

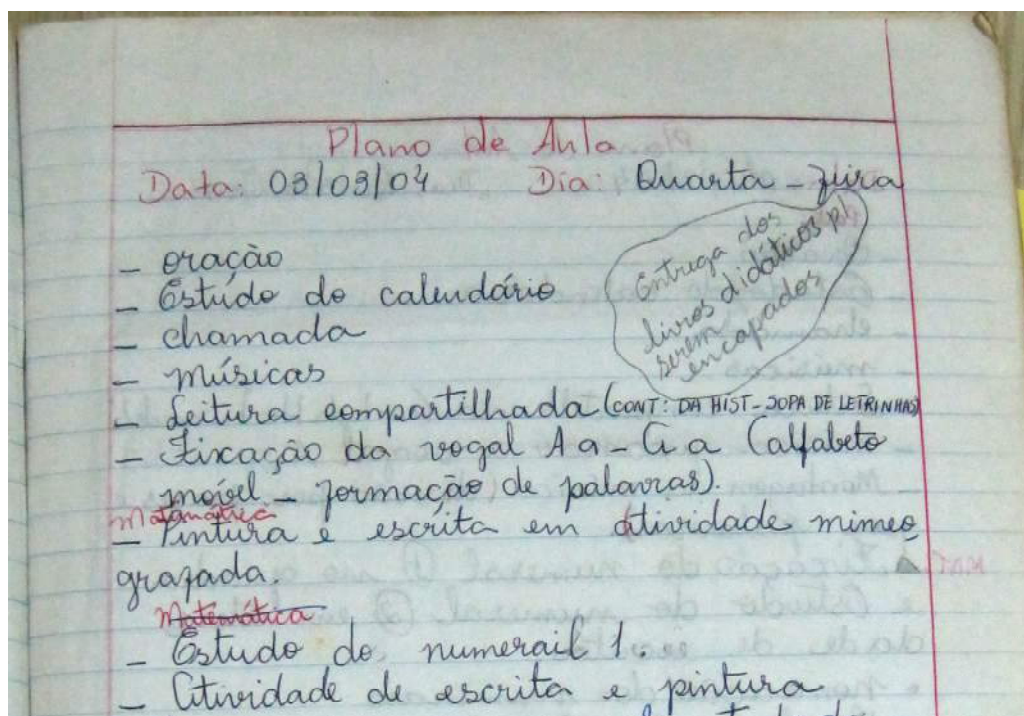
Por essa razão, também nos referimos ao caderno como *objeto-memória*. Nesse caso específico, ao voltar e ler os registros supracitados a professora pode resgatar da memória se os responsáveis pelas crianças apoiavam a participação docente em cursos dessa natureza; se todos os pais leram o bilhete ou se na segunda-feira (18/09) compareceram alguns alunos na escola; com qual frequência esses encontros eram realizados na SEMED; quem ministrou a capacitação; quais colegas de trabalho estavam presentes; quais discussões foram desencadeadas nessa reunião; entre outras lembranças com riqueza de detalhes ou sem muitas nuances. Assim, o caderno diário “[...] lhe dá perenidade contra a fatalidade do esquecimento” (CUNHA, 2009, p. 253).

Ainda cumprindo a função de objeto mnemônico, as professoras escreviam lembretes nas páginas de seus cadernos. Tais observações, na maior parte das vezes, foram



registradas separadamente do planejamento das atividades, posicionadas à direita da atividade ou no espaço das margens da folha e o modo como foram escritas – em diagonal, não respeitou as linhas horizontais da página. Esses lembretes se referiam à entrega de livros didáticos, entrega de material de limpeza, datas de avaliações, rendimento de alunos, reunião de pais, período de recesso, comemorações de aniversários, entre muitos outros.

No primeiro exemplo (Fotografia 33), a professora Elaine não poderia esquecer de enviar os livros didáticos para a casa dos alunos, a fim de que os pais e/ou responsáveis pelas crianças encapassem os mesmos, assim registrou em meio ao planejamento do dia 03/03/2004 – *Entrega dos livros didáticos p/ serem encapados*. Pela marcação do tempo, materializada por meio da data no alto da página, observamos que estava no início do ano letivo e essa solicitação a família demonstrava o cuidado que os alunos deveriam ter para garantir um bom estado de conservação dos livros.

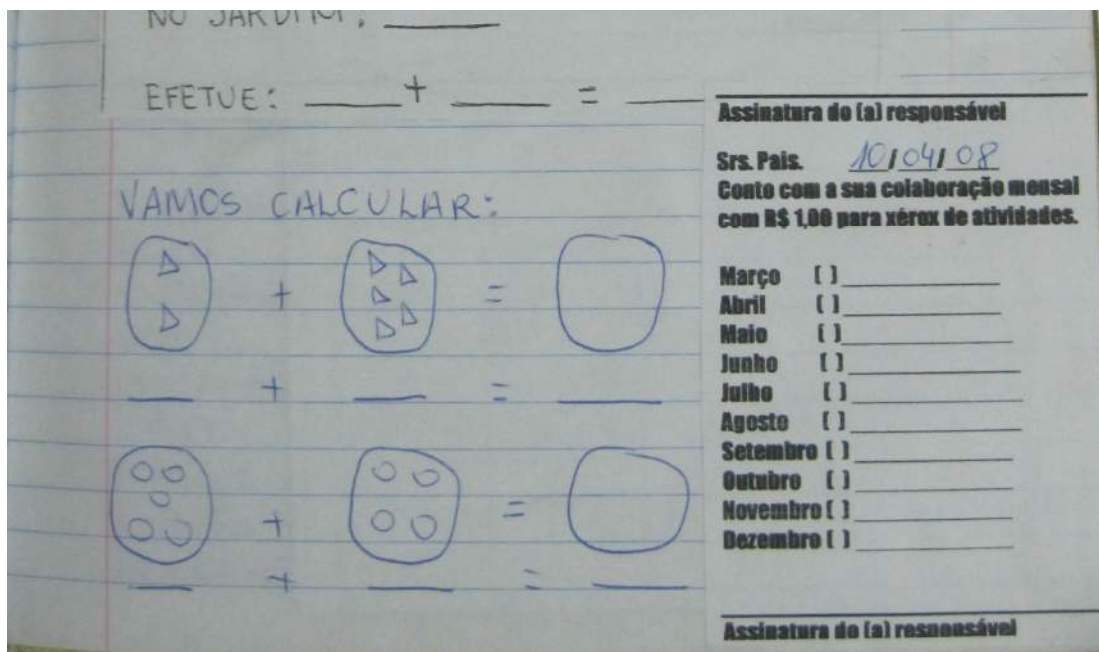


Fotografia 33 – Fragmento da página do caderno de Elaine, professora da EMEF “Augusto Ruschi” (Pinheiros/ES) (2004)<sup>19</sup>  
 Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

<sup>19</sup> *Entrega dos livros didáticos p/ serem encapados.*

Por se tratar de livros didáticos usados por alunos que cursavam a 1ª série do Ensino Fundamental, portanto, livros considerados consumíveis pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), eles não precisavam ser devolvidos a instituição escolar para a utilização por outros alunos nos dois anos subsequentes, porém os aprendizes iriam utilizá-los no decorrer de todo o ano letivo de 2004, assim, necessitavam ser conservados.

Sobre a utilização de livros didáticos de alfabetização em salas de aula, a professora Luciene fez a seguinte afirmação na escritura do questionário: *Nas classes de 1ª série, em que a maioria dos alunos estão aprendendo a ler e a escrever, só utilizo o livro didático a partir do 2º semestre porque as atividades dos livros são muito complexas para as crianças na fase inicial de alfabetização, não correspondem a realidade deles, pois os textos são muito longos. No início do ano costumo trabalhar com textos que as crianças sabem de cor – parlendas, adivinhas, poemas, entre outros, e uso xerox de atividades para que elas não fiquem copiando do quadro* (QUESTIONÁRIO, 16/08/2011). O bilhete colado, no canto direito da página do caderno docente, aponta para essa utilização de folhas xerocopiadas. Observemos:



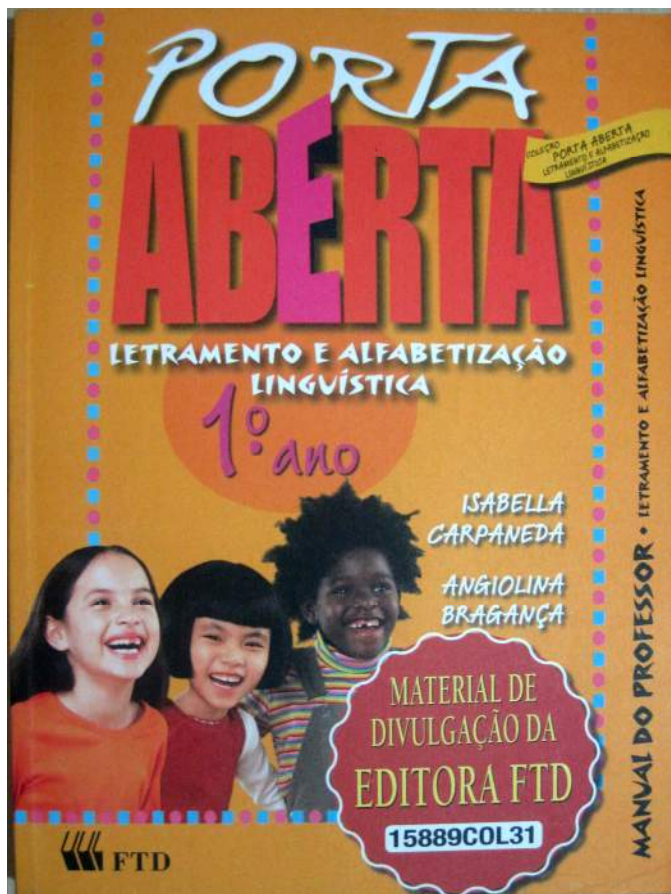
Fotografia 34 – Fragmento da página do caderno de Luciene, professora da 1ª série da EEEFM “Bernardino Monteiro” (Cachoeiro de Itapemirim/ES) (2008)  
Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

Embora a docente trabalhe numa escola pública, na qual as crianças recebem gratuitamente livros didáticos do Governo Federal que são escolhidos pelas próprias regentes de classe, ela solicitou a colaboração dos pais, enviando, mensalmente (de março a dezembro), um real para a xerox de atividades. Essa ocorrência nos suscitou alguns questionamentos: como se dá o processo de escolha dos livros didáticos de alfabetização em escolas municipais e estaduais do Espírito Santo? Por que as professoras, a cada três anos, elegem, dentre os livros que já foram escolhidos e, conseqüentemente, aprovados pelo MEC, aqueles que consideram apropriados na área de alfabetização e acabam fazendo uso de folhas xerocopiadas? O que isso nos indica? A primeira opção escolhida pelas professoras chega as escolas? As atividades xerocopiadas são retiradas de quais materiais didáticos? Não nos detemos em buscar possíveis respostas para tais questões porque entendemos que elas abrem possibilidades para estudos futuros acerca dos processos de escolha, de distribuição, e, até mesmo, de apropriações e usos de livros didáticos em classes de alfabetização de escolas capixabas.

Apesar de certa resistência em relação aos livros didáticos de alfabetização, de outro lado, dialogamos com professoras que os consideram indispensáveis em seus fazeres profissionais, conforme enuncia a professora Simone: *Na escola onde trabalho o livro adotado é o Porta Aberta, gosto muito desse livro por sua apresentação gráfica, pela disposição espaçada dos textos nas páginas e porque as atividades propostas condizem com o nível de aprendizagem dos meus alunos. Para muitas das minhas crianças esse é o primeiro e, talvez, o único livro que elas recebem, por isso não tenho o direito de guardar no armário. Não fico presa somente a ele, seguindo como o único roteiro de trabalho, também faço uso de outros livros para preparar as aulas, mas sempre os utilizo em sala de aula* (QUESTIONÁRIO, 17/11/2011).

De acordo com o *Guia de Livros Didáticos* (PNLD, 2010), o livro intitulado *Porta aberta: letramento e alfabetização linguística*, de autoria de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança, editado pela FTD, trabalha em torno de quatro eixos: leitura, produção de textos, aquisição do sistema de escrita e oralidade. O próprio *Guia* ressalta que as atividades desse livro precisam ser complementadas, “[...] reservando-se maior espaço à reflexão sobre os princípios [do sistema de escrita

da língua portuguesa] e regras trabalhados e a sua aplicação em novas situações". As leituras de "[...] outros autores representativos de nossa literatura, precisam ser incorporadas ao trabalho de sala de aula" (2010, p. 123).



Fotografia 35 – Capa do livro de alfabetização *Porta Aberta: Letramento e Alfabetização Linguística*, de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança, FTD, 2008. Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2008).

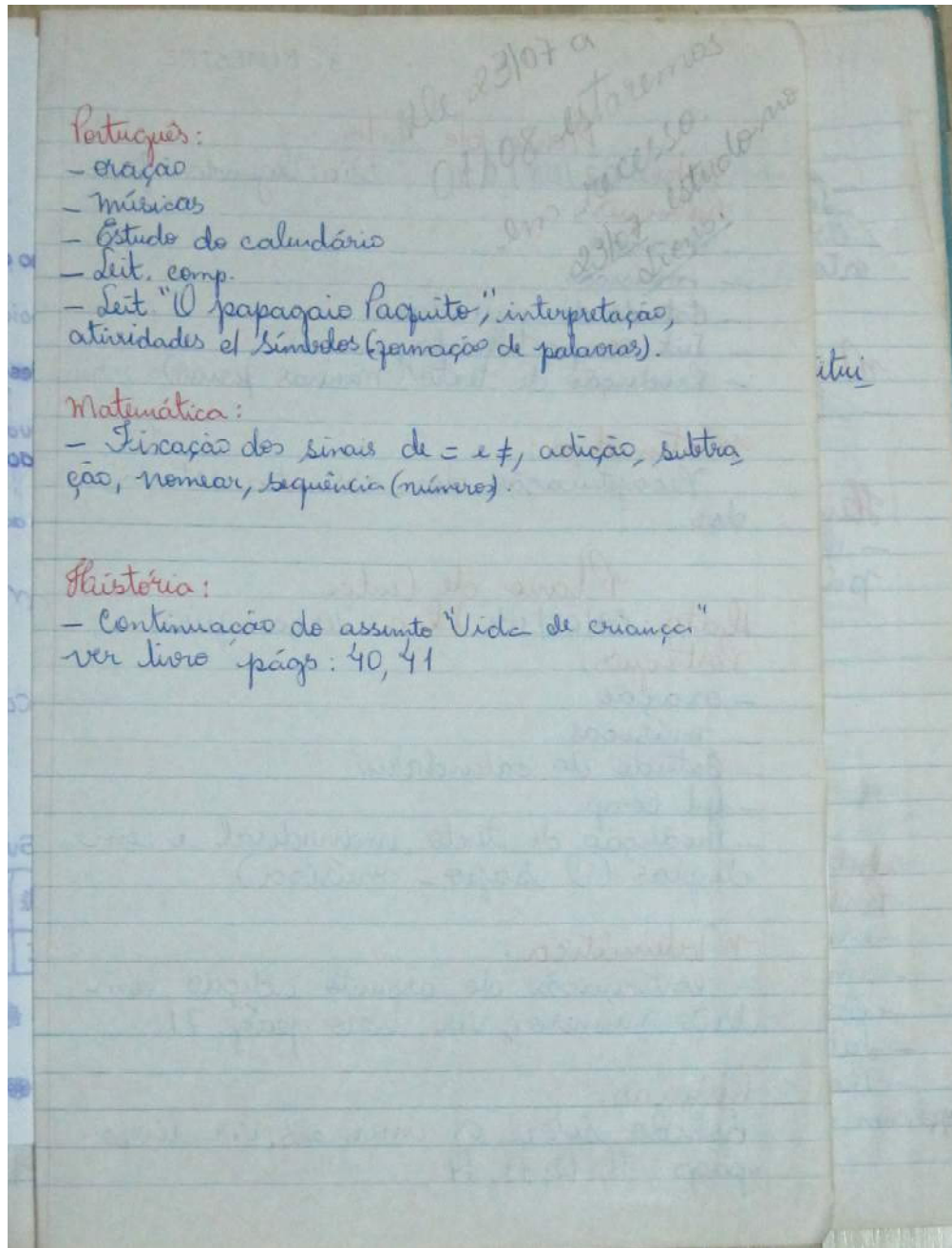
No PNLD (2010), esse foi o livro mais escolhido para as turmas de 1º ano (762.974 livros), 2º ano (1.365.566) e 3º ano (2.128.540) nas escolas públicas brasileiras. Especificamente, no Estado do Espírito Santo, a pesquisadora Elis Betriz Lima Falcão (2011) nos aponta que o *Porta aberta: letramento e alfabetização linguística* foi o livro mais escolhido em 45 municípios capixabas, o que representa 62,5%, a saber: Afonso Cláudio, Água Doce do Norte, Alegre, Alfredo Chaves, Barra de São Francisco, Boa Esperança, Bom Jesus do Norte, Brejetuba, Cachoeiro de Itapemirim, Castelo, Conceição da Barra, Divino São Lourenço, Domingos Martins, Dolores do Rio Preto,

Ecoporanga, Guarapari, Ibatiba, Ibitirama, Irupi, Itapemirim, Iúna, Jaguaré, Jerônimo Monteiro, Laranja da Terra, Linhares, Mantenópolis, Mimoso do Sul, Montanha, Muniz Freire, Muqui, Nova Venécia, Pedro Canário, Pinheiros, Ponto Belo, Presidente Kennedy, Santa Leopoldina, Santa Maria de Jetibá, São Gabriel da Palha, São Mateus, Sooretama, Vargem Alta, Venda Nova do Imigrante, Viana, Vila Valério e Vila Velha. Esses dados demonstram a ampla aceitação desse livro de alfabetização pelos professores regentes de classe.

Falcão (2011) ainda elenca algumas possibilidades que podem ter prevalecido na escolha desse livro. Dentre elas: metodologia de ensino que privilegia a ênfase nos aspectos da decodificação e codificação, permanecendo com um modelo tradicional de trabalho com as relações entre sons e letras; textos curtos mais apropriados a clientela, ou seja, as crianças de classes populares; formação dos profissionais da educação, das próprias condições de trabalho historicamente produzidas e das contradições inerentes às práticas pedagógicas. Todavia, nos parece altamente preocupante a permanência desse tipo de representação cultural, pois, remete para práticas que têm por pano de fundo a perpetuação de desigualdades ao acreditar que alunos de classes populares somente são capazes de aprender com livros fáceis que apresentem uma linguagem simplificada, textos curtos, ilustrações alusivas aos textos, letras maiúsculas etc. Tais argumentos se alicerçam na abordagem do “déficit cultural” dos alunos de baixo nível sócio-econômico.

Retomando a função dos cadernos diários como objetos mnemônicos, no segundo exemplo (Fotografia 36), a professora Elaine registrou, à lápis, no canto superior direito da página, a semana de recesso no mês de julho. Um período de descanso! Apesar de a enunciação nos permitir observar que as férias iniciaram no dia 23/07, podemos notar que essa data se referia somente aos alunos, pois para as docentes esse foi um dia de estudo promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Pinheiros.



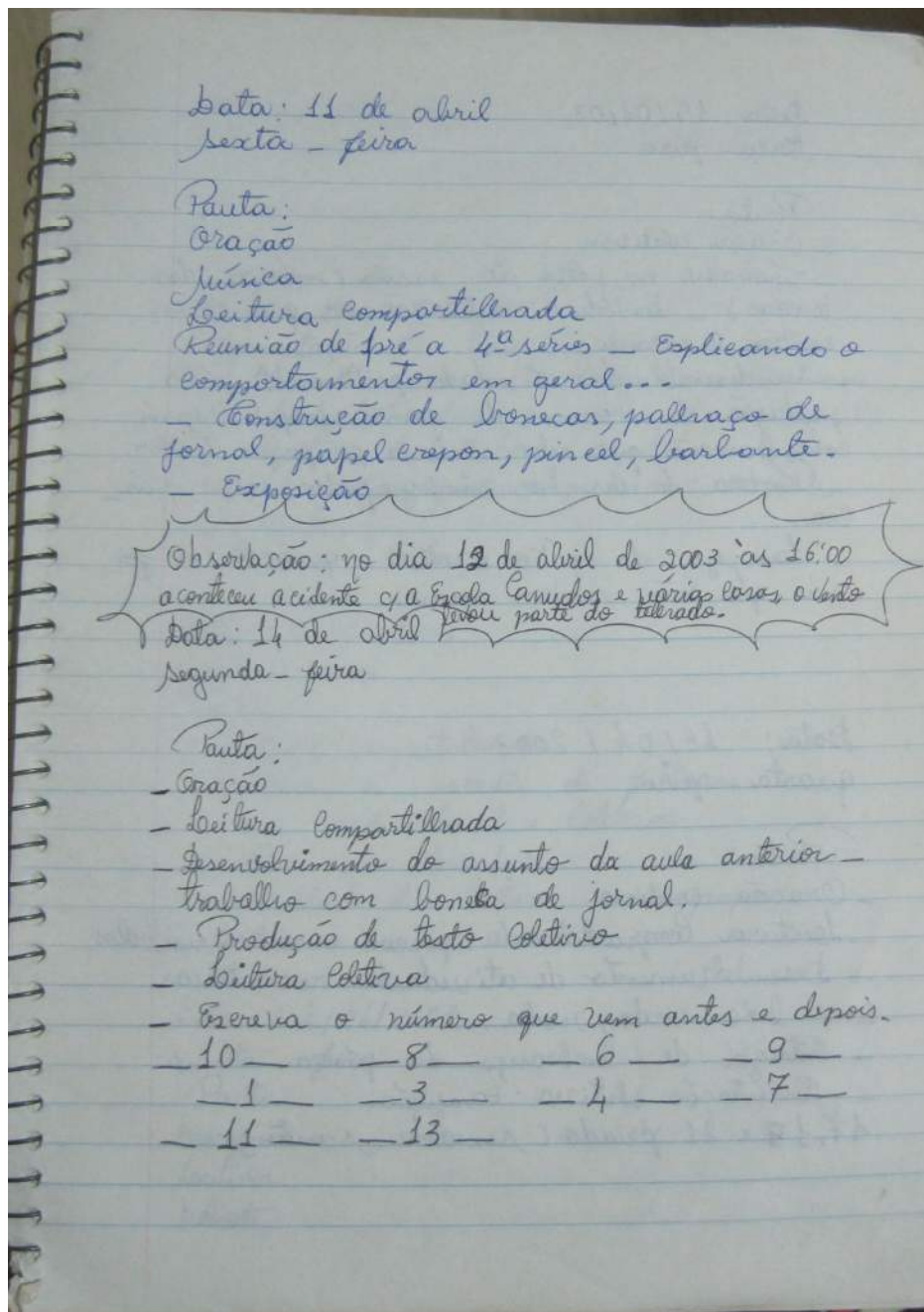


Fotografia 36 – Página do caderno de Elaine, professora da EMEF “Augusto Ruschi” (Pinheiros/ES) (2004)<sup>20</sup>  
 Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

As docentes também registram acontecimentos locais em seus cadernos. Exemplificando, a professora Simone registrou que no sábado (12/04/2003),

<sup>20</sup> De 23/07 a 01/08 estaremos em recesso. 23/07 estudo no Lions.

precisamente às 16h, um forte vento levou parte do telhado da Escola Canudos e de várias residências (Fotografia 37).

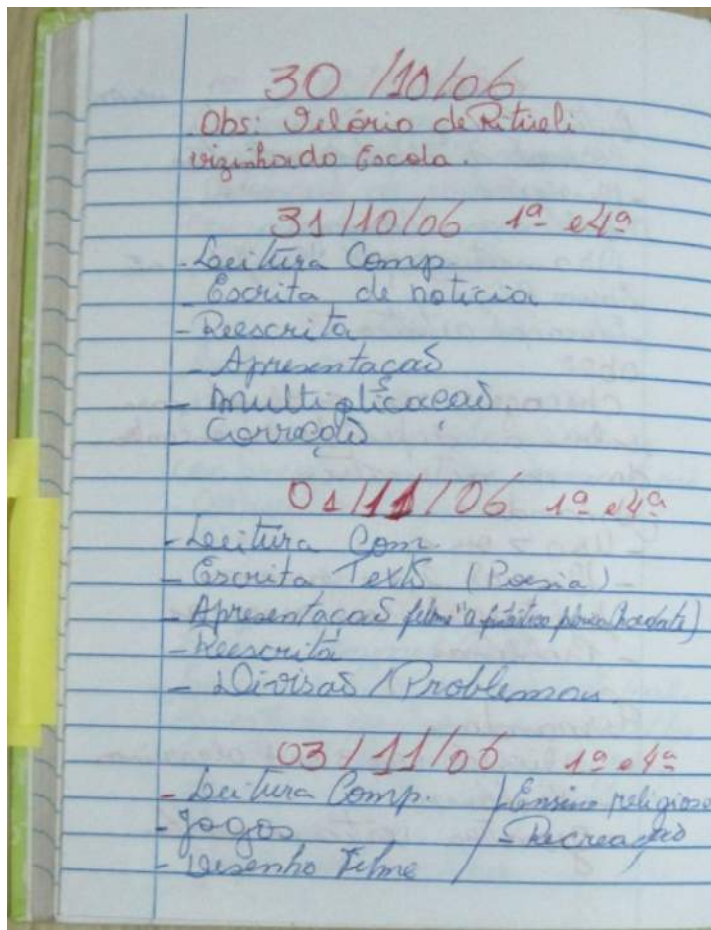


Fotografia 37 – Página do caderno de Simone, professora da EMEF “Elisa Leal Bezerra” (Cariacica/ES) (2003)<sup>21</sup>  
Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

<sup>21</sup> Observação: no dia 12 de abril de 2003 às 16:00 aconteceu acidente c/ a Escola Canudos e várias casas, o vento levou parte do telhado.

A cor da caneta nos oferece indícios de que o registro foi feito juntamente com o planejamento da segunda-feira, porque o da sexta-feira anterior tinha sido realizado na cor azul. Ainda é possível inferir que esse acontecimento não interferiu no andamento das aulas, tendo em vista que no dia 14/04 (segunda-feira) a professora não fez nenhuma anotação sobre o cancelamento das atividades.

Já a professora Vanda escreveu uma observação, em 30/10/2006, usando caneta de cor vermelha: *Velório de Riteli vizinha da escola* (Fotografia 38). Especificamente, naquela data não consta o registro das atividades que seriam trabalhadas com as crianças da 1ª série, portanto, essa ausência de registro do planejamento diário é um indicativo de que não houve aula na última segunda-feira de outubro daquele ano, por motivo de falecimento de uma pessoa que residia próxima à escola em que lecionava.

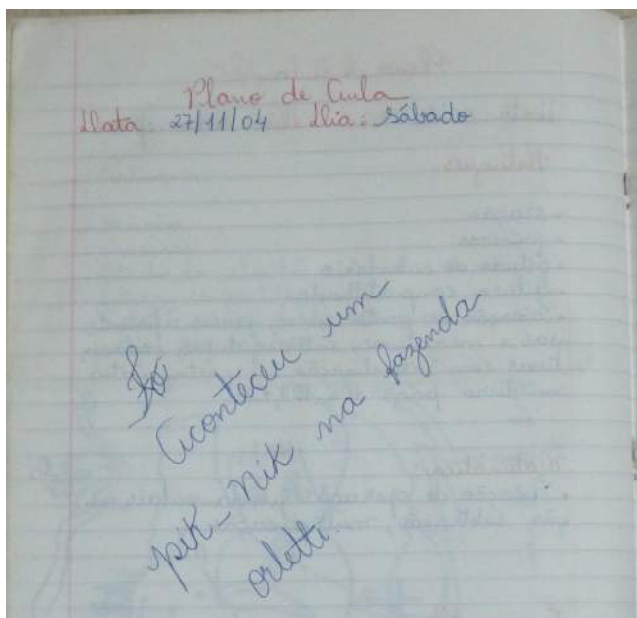


Fotografia 38 – Página do caderno de Vanda, professora da 1ª série da EEUEF “São Joaquim” (Alfredo Chaves/ES) (2006)  
Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).



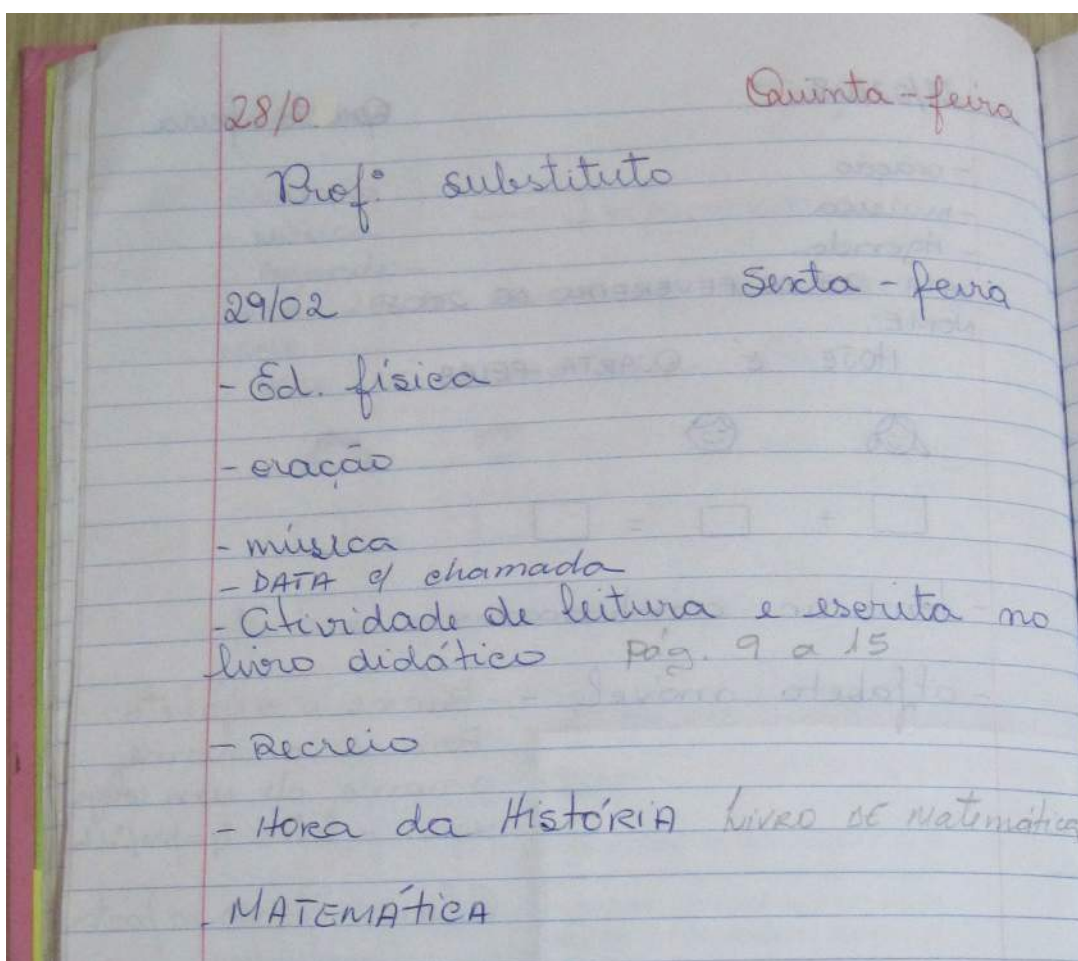
Embora não pudessem viver a dor do outro, ou seja, não pudessem se colocar integralmente no lugar daqueles que tiveram os telhados de suas casas arrancados pela força do vento ou dos que perderam uma pessoa da família porque, conforme postula Bakhtin (2003, p. 24, *itálico no original*), quando “[...] me compenetro dos sofrimentos do outro, eu os vivencio precisamente como sofrimentos *dele*, na categoria do *outro*, e minha reação a ele não é um grito de dor e sim uma palavra de consolo e um ato de ajuda”. As enunciações das professoras alfabetizadoras materializadas nos cadernos diários nos dão indícios de que elas compartilharam dos seus lugares o sofrimento de pessoas que viviam nos arredores da escola. O fato de não ter tido aula no dia 30/10/2006 pode ser considerado como *uma palavra de consolo*, pois, possivelmente, a professora esteve presente naquele velório e, talvez, alguns de seus alunos e dos pais, para se solidarizarem com aqueles que sofreram a dura dor da morte.

Não foram somente acontecimentos desagradáveis como desastres da natureza e falecimentos que as professoras escreveram em seus cadernos, a professora Elaine registrou um piquenique com seus alunos, num dia de sábado, em uma fazenda da região. Um momento de confraternização no final do ano letivo de 2004!

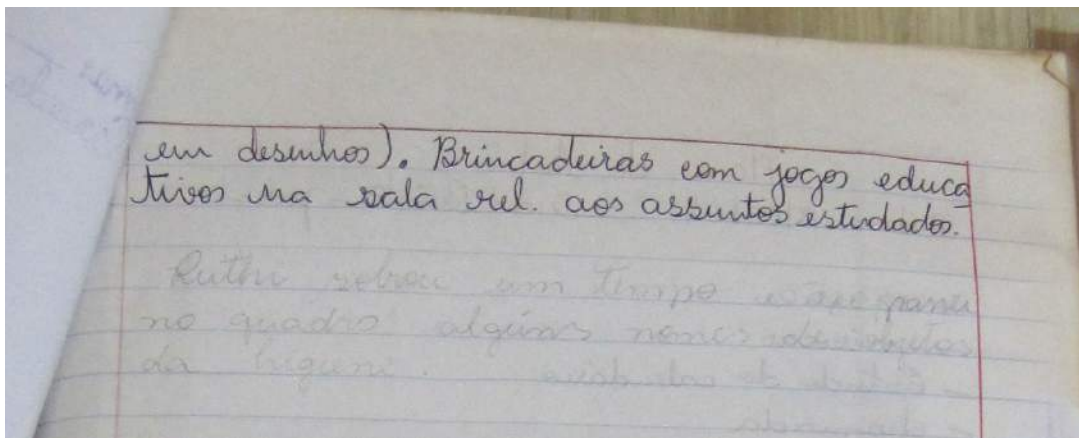


Fotografia 39 – Página do caderno de Elaine, professora da EMEF “Augusto Ruschi” (Pinheiros/ES) (2004)  
Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

Os registros materializados nos cadernos também nos permitiram ver que “[...] não há uma escrita íntima que não tenha a dimensão da vida profissional, nem uma escrita profissional que não tenha a dimensão da vida pessoal” (MIGNOT, 2008, p. 103). Ao deixar marcas da presença de professores substitutos, seja através do registro escrito feito pela própria professora que na quinta-feira teria um substituto (Fotografia 40) ou de um recado que a substituta tenha deixado para a professora regente de classe (Fotografia 41), contemplamos esse entrelaçamento da vida profissional com a vida pessoal.



Fotografia 40 – Fragmento da página do caderno de Luciene, professora da 1ª série da EEEFM “Bernardino Monteiro” (Cachoeiro de Itapemirim/ES) (2008)  
 Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).



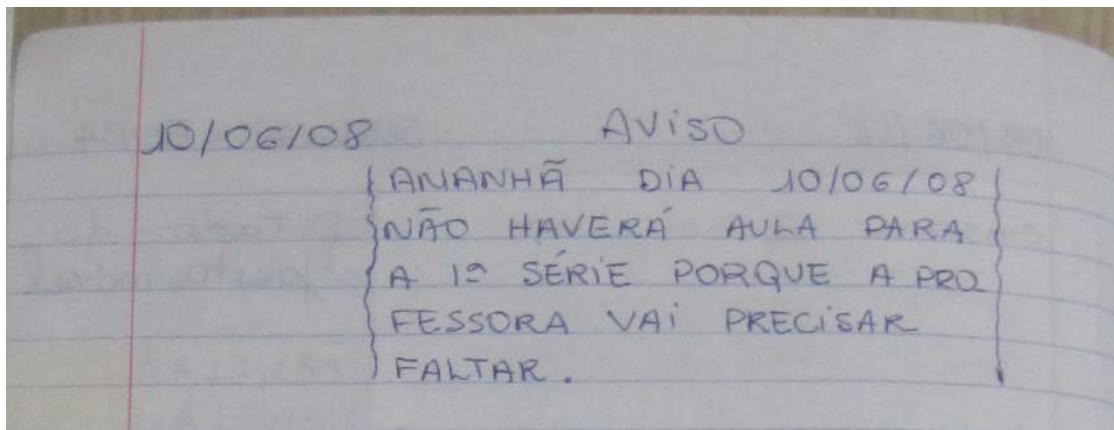
Fotografia 41 – Fragmento da página do caderno de Elaine, professora da EMEF “Augusto Ruschi” (Pinheiros/ES) (2004)<sup>22</sup>

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

O tempo diário que ambas as professoras destinavam ao trabalho nas instituições escolares de Ensino Fundamental indica que cumpriam uma carga horária de 50 horas semanais ministrando aulas, o que significa ministrar aulas em dois turnos (matutino e vespertino), fora às horas direcionadas ao planejamento de atividades que, na maioria das vezes, é realizado em casa. A professora Luciene nos relatou que trabalhava em escolas diferentes do município de Cachoeiro de Itapemirim e que *o horário de intervalo de uma escola para a outra (11h30minh às 13h) se restringe ao deslocamento e ao almoço, caso tenha que resolver alguma questão particular dentro do horário comercial fico sem almoçar* (DIÁRIO DE CAMPO, 10/05/2011).

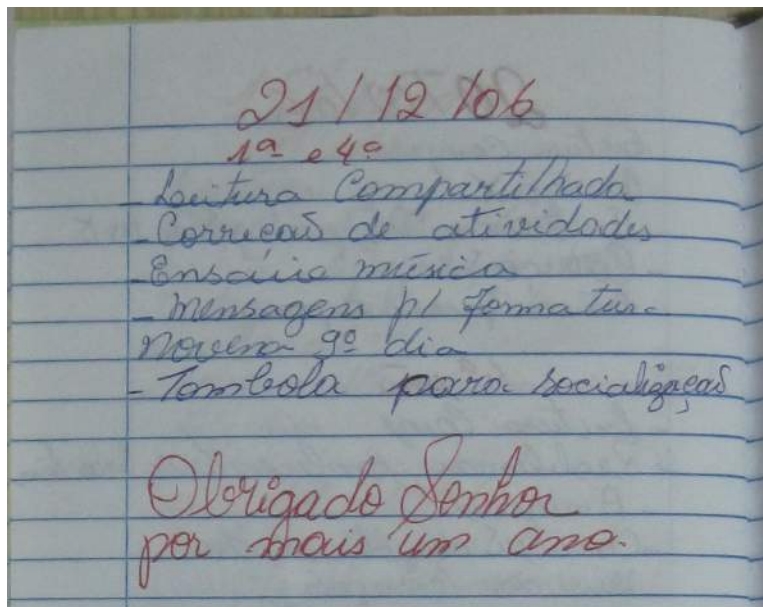
Não podemos desconsiderar que assumir diversas jornadas de trabalho e, por conseguinte, ter um escasso tempo para descanso são situações que interferem nos fazeres profissionais docentes, produzindo cansaço e desgaste (físico, emocional etc.). Dentre as possíveis razões de âmbito pessoal que podem justificar a ausência das professoras em salas de aula, mencionamos: problemas de saúde, questões familiares, falta de tempo para resolver problemas cotidianos, desencantamento com a profissão etc. Diante desse quadro profissional, uma das soluções encontradas pelas professoras foi lançar mão do professor substituto para que os alunos não ficassem sem aulas. Ainda localizamos registros em que os alunos da 1ª série foram dispensados porque a professora precisou faltar (Fotografia 42).

<sup>22</sup> Ruth sobrou um tempo e eu passei no quadro alguns nomes de objetos da higiene.



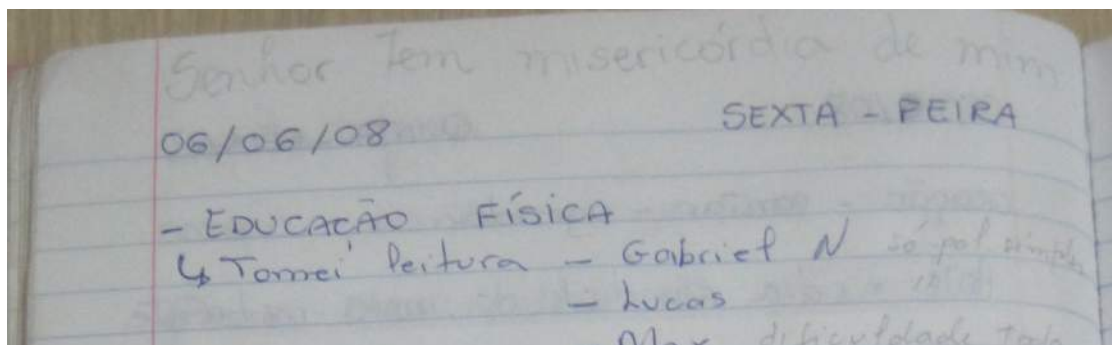
Fotografia 42 – Fragmento da página do caderno de Luciene, professora da 1ª série da EEEFM “Bernardino Monteiro” (Cachoeiro de Itapemirim/ES) (2008)  
 Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

Os cadernos diários também materializam outros dilemas vivenciados pelas professoras em seus fazeres profissionais e pelos alunos. Dentre eles, nos chamou a atenção 30 observações sobre o comportamento de um único aluno que foram registradas por uma docente, no decorrer do ano letivo de 2006. Essas enunciações apontavam para a não realização de atividades em sala de aula: *Luís F. se recusa a estudar e chama a profª Idiota* (14/03); não realização de tarefas de casa: *L. Fernando não fez o dever de casa na cartilha* (15/03); conversa com os pais: *Zeacir passou na Escola e conversei sobre Luis Fernando* (17/03), *Sueli veio à escola conversar situação de Luís Fernando* (20/04); acompanhamento do pai em sala de aula: *Após veio Zeacir e ficou na sala acompanhando seu filho Fernando* (20/04); xingamentos: *Luis Fernando se recusa em estudar / Xinga a professora e da soco e ponta-pé na professora* (08/08); conversa com uma representante da Secretaria de Educação: *Conversa Vera (Secretária Educação); comportamento desde 14/3/06; xingamento; comportamento explosivo (chute e soco)* (15/08); idas ao médico: *Fernando foi ao Psicólogo* (17/08); entre muitas outras. Vale ressaltar que no último dia de aula (21/12) a professora encerrou os escritos naquele caderno com o seguinte registro na cor vermelha (Fotografia 43):



Fotografia 43 – Fragmento da página do caderno de Vanda, professora da 1ª série da EEUEF “São Joaquim” (Alfredo Chaves/ES) (2006)  
Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

Outra professora pediu misericórdia a Deus – registro escrito a lápis no alto da página do caderno (Fotografia 44). Possivelmente, aquela sexta-feira (06/06/2008) estava sendo um dia difícil para ela, vivenciava algum problema, seja de ordem profissional, pois os registros indicam que na aula de Educação Física a professora ficou com cinco alunos em sala para tomar a leitura e dois deles só liam palavras simples, um apresentou dificuldade na leitura de todas as palavras e as outras duas tiveram um bom desempenho; ou, seja de ordem familiar etc.



Fotografia 44 – Fragmento da página do caderno de Luciene, professora da 1ª série da EEEFM “Bernardino Monteiro” (Cachoeiro de Itapemirim/ES) (2008)<sup>23</sup>  
Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

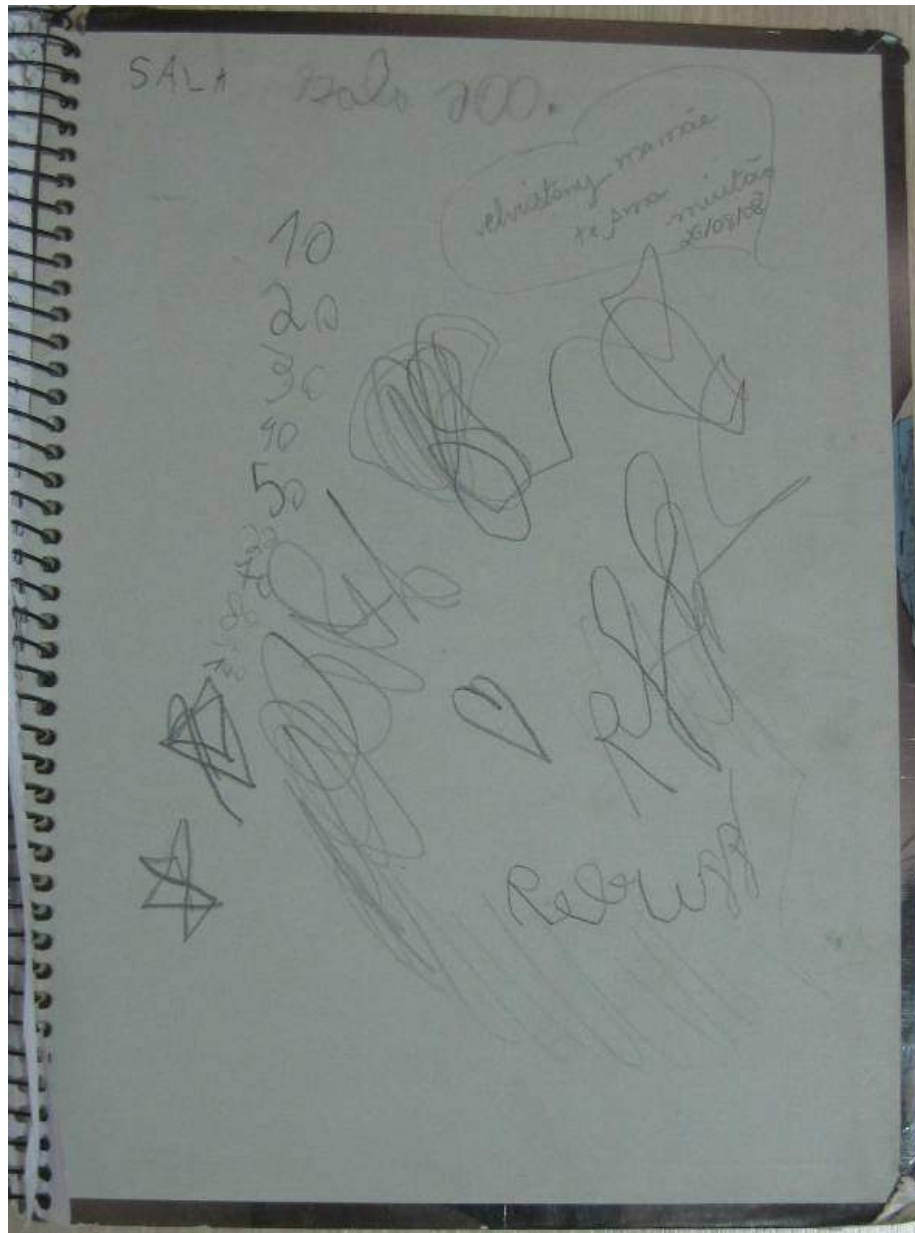
<sup>23</sup> Senhor tem misericórdia de mim.

Longe de serem supérfluos, os discursos das referidas professoras alfabetizadoras oferecem informações sobre as tensões e as contradições que perpassam seus fazeres profissionais. Embora no caderno diário a ênfase recaia na organização do trabalho em classes de alfabetização, foi possível encontrar menções ao desenvolvimento e ao comportamento de alunos, ao acompanhamento dos pais, ao apoio de funcionárias da Secretaria Municipal de Educação, a Deus, entre outros.

Ainda sobre os cadernos docentes, encontramos planejamentos de diferentes disciplinas num mesmo suporte: Português, Matemática, Geografia, História, Ciências. Além das disciplinas do núcleo comum, também existem registros de atividades a serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física e de Artes. Isso demonstra que em algumas escolas não havia professores específicos para ministrarem esses componentes curriculares, cabendo ao alfabetizador. Já nos cadernos escolares, as atividades registradas se circunscreveram a disciplina de Português ou, em alguns casos, veio associada aos registros matemáticos.

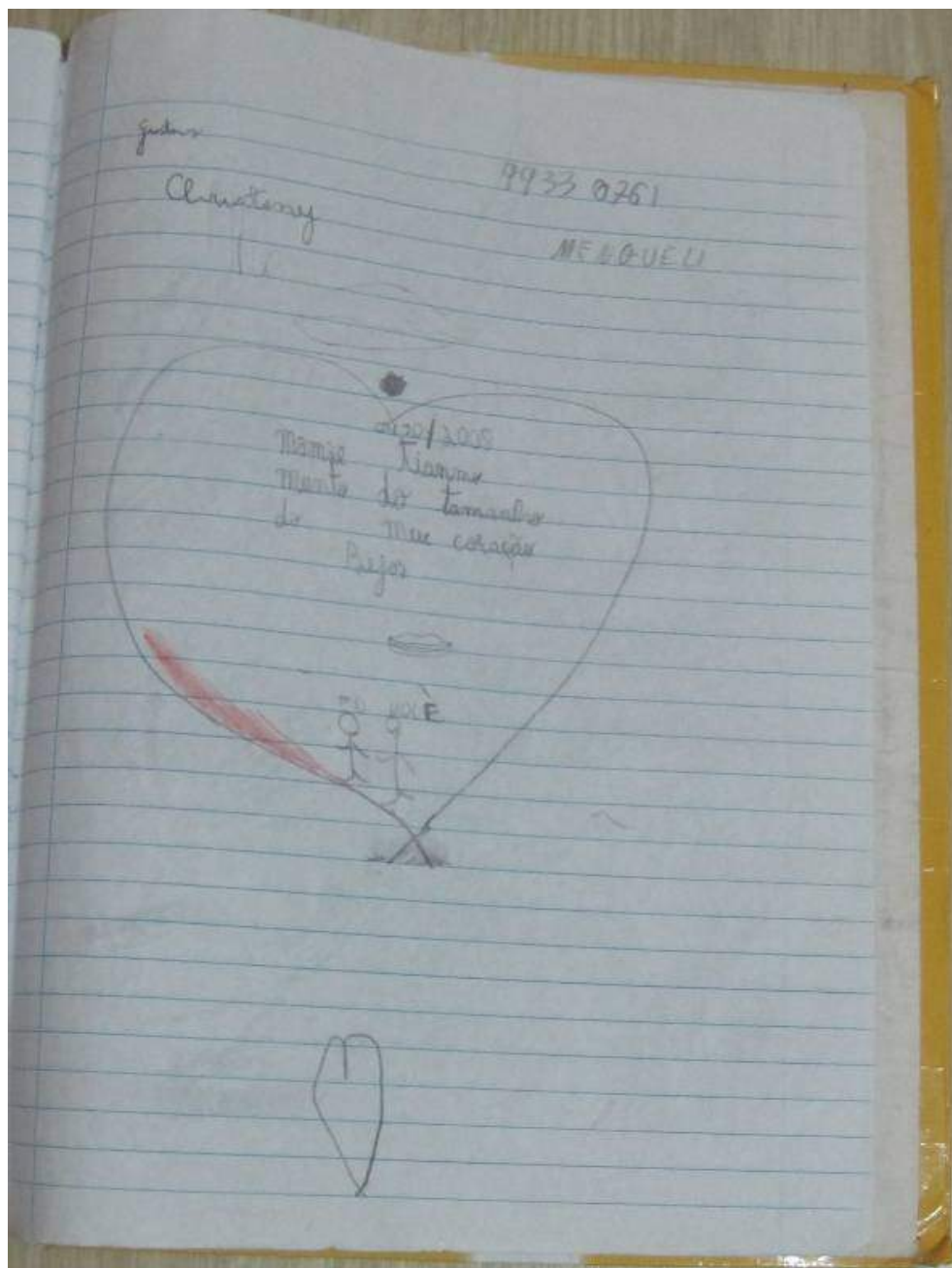
Três dos cadernos discentes trouxeram uma curiosidade que nos ensinou sobre o relacionamento das crianças com as mães. Na contracapa do caderno, a mãe escreveu uma declaração para o filho: *Christony mamãe te ama muito 26/08/08* que foi rodeada por um coração (Fotografia 45), sugerindo uma forte ligação afetiva entre o locutor e o destinatário.





Fotografia 45 – Contracapa do caderno de Cristony, aluno da 1ª série da EMEF “Placidino Passos” (Aracruz/ES) (2008)  
 Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

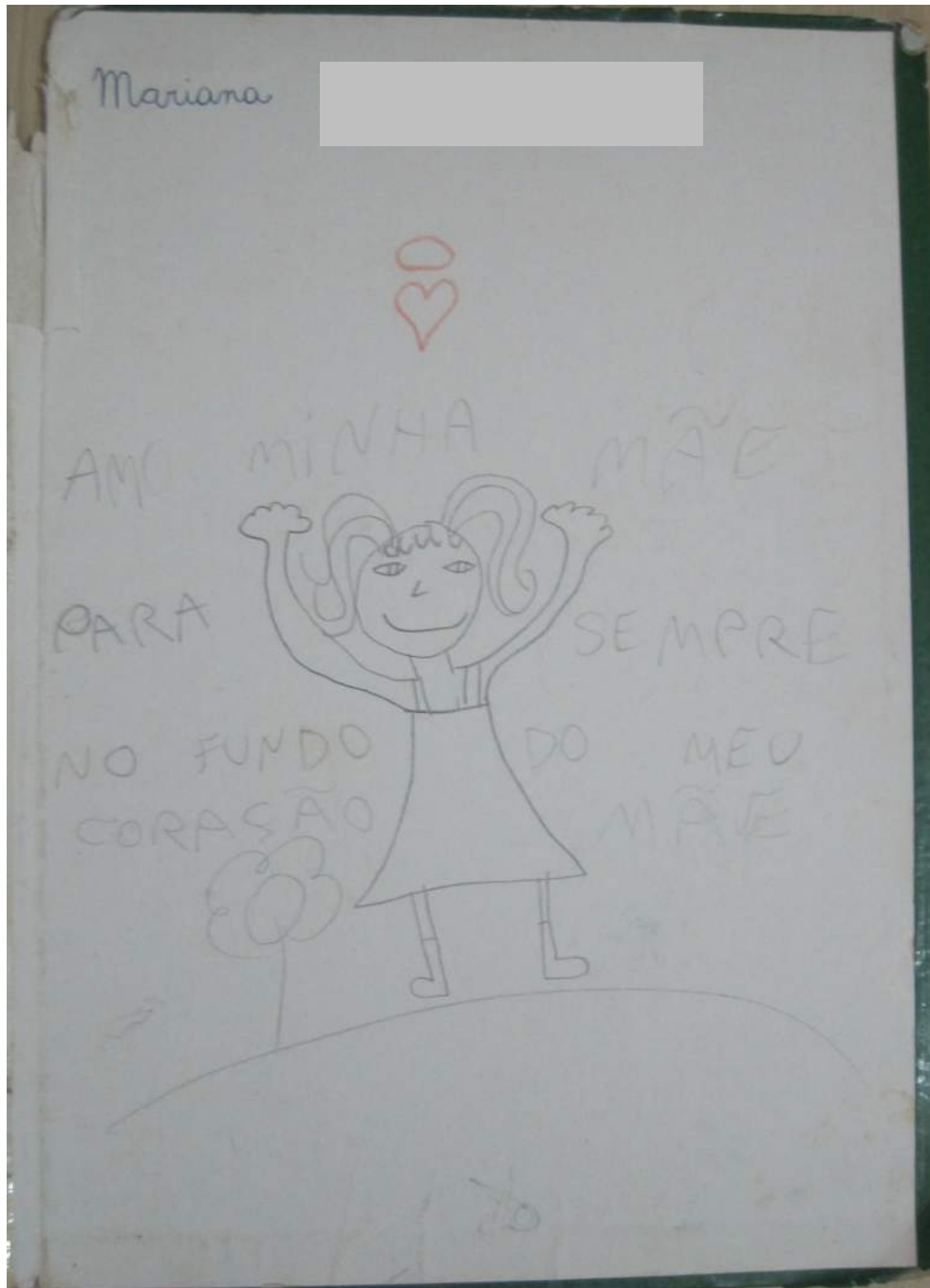
Em resposta, localizamos, na última página do segundo caderno que esse mesmo aluno utilizou durante o ano letivo de 2008, a seguinte mensagem: *01/10/2008 Mamãe tianmo munto do tamanho do meu coração Beijos*, dentro de um coração que continha a imagem de uma boca, sugerindo a representação dos beijos que o filho gostaria de dar em sua mãe e, ainda, o desenho de duas pessoas que representa ele com a mãe, pois escreveu acima das figuras: *EU VOCÊ* (Fotografia 46).



Fotografia 46 – Página do caderno de Cristony, aluno da 1ª série da EMEF “Placidino Passos” (Aracruz/ES) (2008)  
 Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

Na contracapa do caderno de Mariana também encontramos uma declaração de amor que a menina escreveu para sua mãe: *AMO MINHA MÃE PARA SEMPRE NO FUNDO DO MEU CORAÇÃO MÃE*, acompanhada da imagem que fazia de sua mãe – cabelos longos com franjas e presos, usando vestido de alças com um par de botas, braços levantados e abertos com um sorriso nos lábios, como podemos visualizar na Fotografia 47.





Fotografia 47 – Contracapa do caderno de Mariana, aluna do I Ciclo 1 da EMEF “José Áureo Monjardim” (Vitória/ES) (2008)

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

Se pensarmos na relação entre o projeto discursivo escrito e o imagético do texto produzido pela aluna da 1ª série, é possível afirmar que estava carregada de um tom emocional-volitivo porque numa tentativa de encurtar a passagem cronológica do tempo, proveniente dos momentos em que se encontrava na instituição escolar, por

consequente, distante da sua casa e, em especial, da sua mãe, a menina registrou o que sentia. Portanto, sua escrita foi permeada por sentimentos, desejos e seu desenho complementou a entonação expressiva do enunciado: o sorriso nos lábios da mãe, podendo representar a alegria do reencontro; os braços levantados e abertos para abraçar a filha assim que retornasse ao lar; e, a flor que nos remete a ideia do galanteio. No dizer de Bakhtin (2003, p. 289) é o elemento expressivo que dá o colorido emocional ao enunciado, ou seja, a

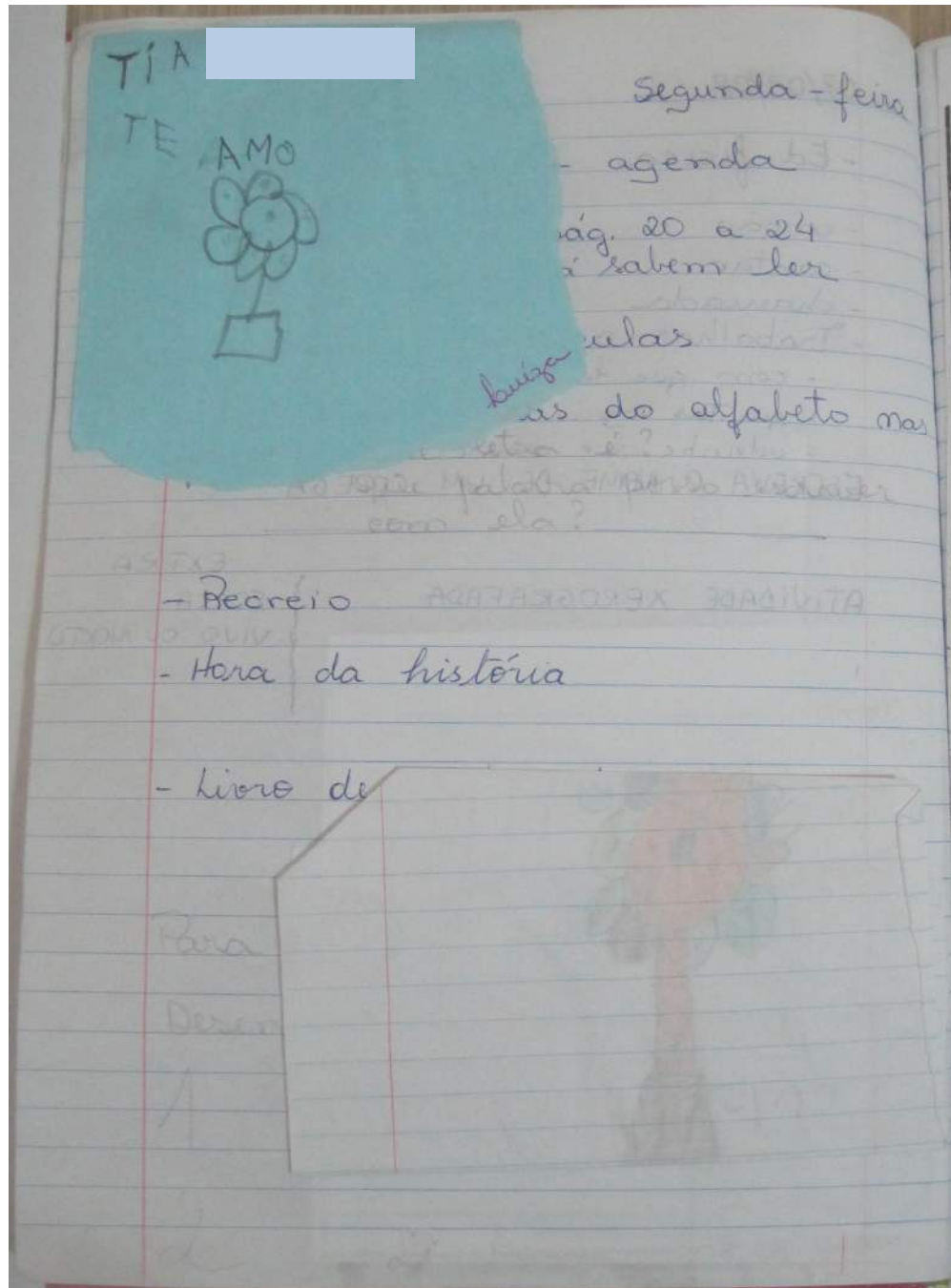
[...] relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado. Nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vário e grau vário de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível.

Naquela ocasião, Mariana escreveu para uma interlocutora determinada – sua mãe, movida por um objetivo interno bem definido – expressar o que sentia pela mãe, a respeito de um assunto de interesse familiar – o amor entre mãe e filha, envolvendo certo gênero. Essa escrita livre, sem um direcionamento da professora, na contracapa de seu caderno, sinaliza que a criança sabia dizer por meio da escrita o que desejava em determinada situação concreta de comunicação discursiva capaz de balizar o quê, como dizer e para quem o disse. Desse modo, podemos afirmar que seu projeto discursivo se constituiu em um enunciado pleno, pois representou sua posição ativa de falante.

As crianças, ao materializarem seus sentimentos em grafite e papel, deixaram marcas de relações afetivas com as mães, fornecendo pistas que permitem aprender um pouco sobre suas vidas em família. Também nos chamou a atenção o local em que essas enunciações se fixaram: na contracapa ou na última folha, apontando que os alunos e também as mães haviam se apropriado de determinadas regras escolares, por exemplo, as folhas internas dos cadernos são reservadas para a escrita de atividades diárias, direcionadas pela professora.

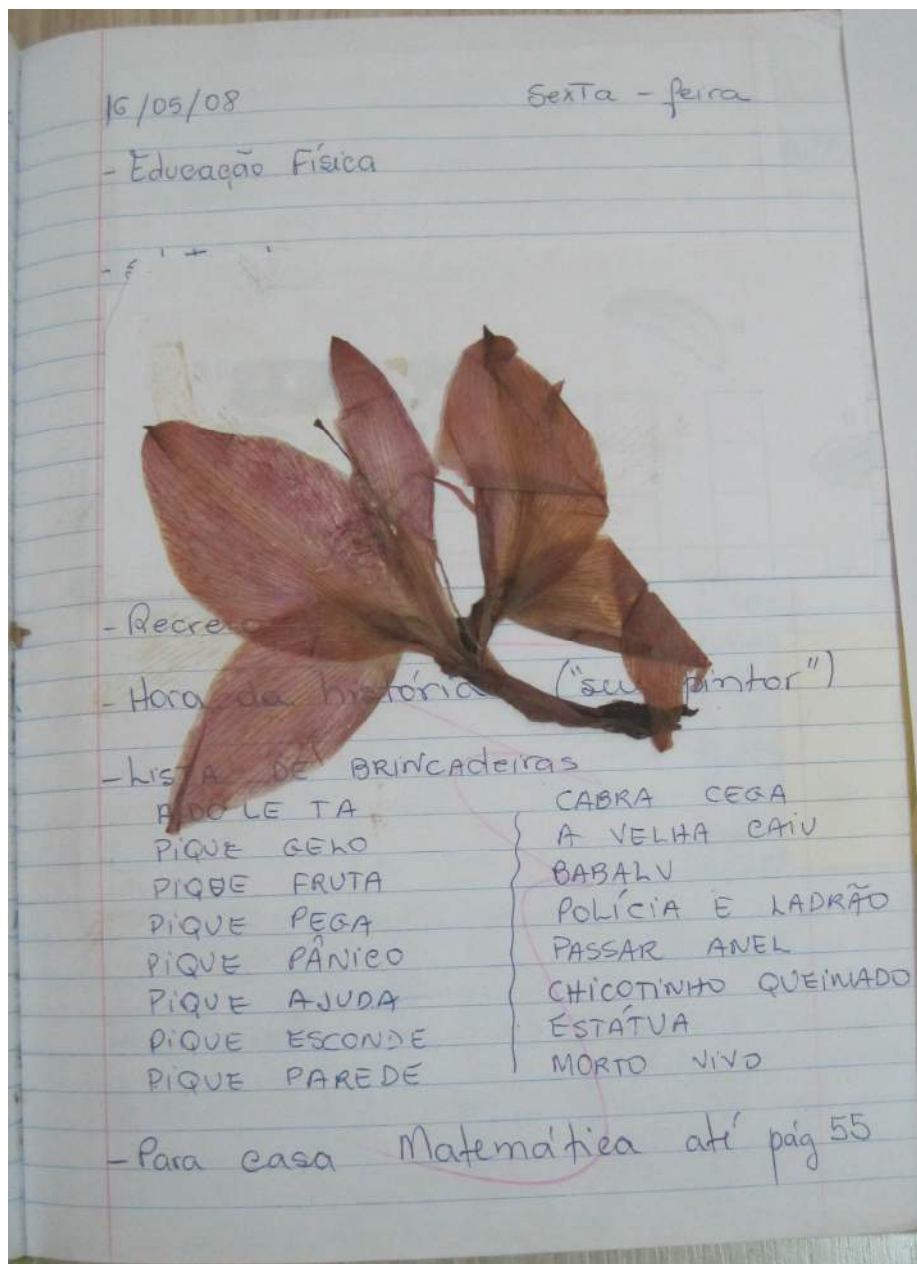
Não foi somente para as mães que as crianças escreveram mensagens repletas de gestos de amor, também as fizeram para suas professoras alfabetizadoras e muitas

docentes colaram essas escritas em seus cadernos de planejamentos, possivelmente, para eternizar demonstrações de afeto e de carinho (Fotografia 48).



Fotografia 48 – Página do caderno de Luciene, professora da 1ª série da EEEFM “Bernardino Monteiro” (Cachoeiro de Itapemirim/ES) (2008)  
Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

Ainda encontramos, no dizer de Maria Teresa Santos Cunha (2008), *objetos-relíquia* dentro da página de um caderno diário, como a flor já seca pelo tempo que a professora deve ter recebido de um aluno e a guardou para lembrar-se daquela criança.



Fotografia 49 – Página do caderno de Luciene, professora da 1ª série da EEEFM "Bernardino Monteiro" (Cachoeiro de Itapemirim/ES) (2008)  
Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

Retomar o processo de escrituração deste capítulo significa reafirmar a pertinência de trabalhos com cadernos como fontes históricas para a pesquisa em educação. Para além de atividades circunscritas ao ensino da linguagem escrita, os registros materializados nesses documentos são valiosos para a compreensão de parte das práticas cotidianas vividas em classes de alfabetização de escolas públicas capixabas, tendo em vista que presentificam uma multiplicidade de discursos que nos fornecem indícios de usos e modos como docentes e discentes se inscreveram enquanto usuários desses *objetos-memória*. Ou seja, obedeciam e/ou burlavam as normas dessa estrutura de registros da escrita escolar engendradas socialmente, usavam, em algumas vezes, de modo peculiar esse suporte material. Assim, foi possível dar visibilidade a parte das relações que se passaram em salas de aula e que ficaram documentadas nessas fontes históricas de pesquisa.

Nossos diálogos com os aspectos físicos (formato, dimensões, disposição dos espaços gráficos etc.), a iconografia (capas, organização interna etc.) e os diferentes modos de usos dos cadernos docentes e discentes que compõem nosso *corpus* discursivo, permitiram observar que os aprendizes da língua materna escrevem a lápis, muitas vezes, acatando o limite estabelecido pelas margens da página, enquanto as professoras escrevem a lápis e/ou a caneta de cores variadas e nem sempre respeitam a linha vertical da folha; independente do modelo de encadernação, algumas folhas são arrancadas para outros fins; as imagens das capas trazem indícios sobre o sexo dos usuários; a marcação do tempo presentificou-se em todos os cadernos, registrando partes de períodos letivos; nem sempre a mesma docente esteve à frente das atividades, houve marcas de professores substitutos. Por parte das docentes, há uma preocupação com a estética dos cadernos escolares, pois eles permitem aos pais e/ou responsáveis acompanhar a sequência de trabalhos desenvolvidos em salas de aula.

Ainda foi possível entrever o uso dos cadernos discentes como meio de diálogos entre a escola e a família e vice-versa; como suportes físicos de outros papéis, por exemplo, as *folhinhas* mimeografadas e/ou xerocopiadas. As marcas de correção das atividades realizadas apontaram para mensagens de elogios aos alunos, de recomendações e de comprovação da revisão feita, permitindo aos pais acompanhar o desenvolvimento

acadêmico dos filhos. Nas páginas de cadernos diários foi possível evidenciar que os professores escrevem diariamente, mesmo que não seja com a finalidade de publicação, mas planejam e registram aulas, lembretes, bilhetes, acontecimentos locais, desempenhos de alunos, atas de reuniões de pais, tensões e dilemas do contexto escolar, desabafos, súplicas, entre outras escritas. Enfim, há uma diversidade de registros nos cadernos que abre várias possibilidades de utilização desses *objetos-memória* aos pesquisadores.

Indubitavelmente, nessa tentativa de desinvisibilizar os cadernos deixamos muitas questões de fora, até porque tudo depende “[...] da posição que adota aquele que olha. O lugar de onde se olha condiciona não somente o que se vê, mas também como se vê e o que se vê” (VIÑAO, 2008, p. 15). Mas, pensamos estar claro o que pretendíamos apresentar – não há discurso fora do suporte físico que o dá a ler, por conseguinte, o entendimento de discursos sobre práticas alfabetizadoras também depende dos modos por meio dos quais eles chegam ao pesquisador.

No que concerne, especificamente, aos registros de atividades voltadas ao ensino da linguagem escrita, levantamos as seguintes questões: quais modelos de situações didáticas foram materializadas nos cadernos e demais suportes de registros escolares? Essas atividades dão indícios de apropriações, usos e/ou transformações do modelo de ensino da leitura, preconizado pelo PROFA? Apontam para a instauração de mudanças no trabalho com a leitura ou para a manutenção de soluções presentes nas *tradicionais* cartilhas de alfabetização? Diálogos do próximo capítulo!

## CAPÍTULO IV

### DISCURSOS SOBRE PRÁTICAS ALFABETIZADORAS MATERIALIZADOS EM CADERNOS E DEMAIS SUPORTES DE REGISTROS ESCOLARES, INDÍCIOS DE DISCURSOS DITOS

*Se eu narrar (escrever) um fato que acaba de acontecer comigo, já me encontro, como narrador (ou escritor), fora do tempo-espaço onde o evento se realizou. É tão impossível a identificação absoluta do meu "eu" com o "eu" de que falo, como suspender a si mesmo pelos cabelos. O mundo representado, mesmo que seja realista e verídico, nunca pode ser cronotopicamente identificado com o mundo real representante, onde se encontra o autor-criador dessa imagem.*

(BAKHTIN, 2002, p. 360)

Para nós, pesquisadores, que elegemos cadernos e demais suportes de registros escolares como fontes históricas de pesquisa, trabalhar com a hipótese de que tais documentos concretizam todas as situações vividas e praticadas pelos sujeitos que se entrecruzam em classes de alfabetização é tão inexequível como esperar que suspendesse a si mesmo pelos próprios cabelos, no dizer bakhtiniano. As palavras de Bakhtin (2002) nos ajudam a entender que dialogar com discursos acerca da linguagem escrita que insinuam vestígios de práticas alfabetizadoras já se constitui em outra enunciação porque um ato de enunciação se dá num momento irreversível, em determinado espaço, em que professora e alunos dialogam no interior de uma dada situação de interação verbal concreta que não se repete, variando tanto as expressões verbais quanto as extraverbais.

Então, o que temos fixado nos 24 cadernos e nos outros 315 suportes de registros escolares que compõem nosso *corpus* de trabalho são discursos de parte do processo ensino aprendizagem da linguagem escrita que insinuam vestígios de práticas alfabetizadoras. Se pensarmos em termos de metodologia de pesquisa, conforme ressalta Edwiges Zaccur (2008, p. 23),

[...] mesmo que fosse usado o recurso da gravação, algumas nuances implicadas na enunciação escapariam e, se acaso, houvesse várias câmeras filmando de vários ângulos, ainda assim como acessar ao que se passa nas mentes dos sujeitos no momento da interação? O que as pessoas pensam, que afetos e lembranças, que associações e inferências a fala não apenas expressa, mas evoca?

Ou seja, não são apenas os cadernos que apresentam certos limites como fontes documentais. O que queremos ressaltar é que esse suporte da escrita escolar nos permitiu investigar, num período de oito anos (2001 a 2008), como modelos de situações didáticas considerados, pela equipe pedagógica do PROFA, como apropriados para orientar a prática docente, no que se refere à organização do trabalho com a leitura, foram apropriados, usados e/ou transformados por diferentes professoras alfabetizadoras que trabalhavam em turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas capixabas.

Os diálogos instituídos com as fontes documentais nos permitiram observar que os discursos sobre práticas alfabetizadoras fixados em suas páginas representam modelos de atividades voltados para o trabalho escolar com a língua portuguesa. Devido à riqueza de informações que os cadernos e demais documentos nos apontam, consideramos relevante dar visibilidade a totalidade dos modelos de situações didáticas que foram fixados nos referidos documentos. Para tal, empreendemos esforços em mapear e categorizar todas as atividades, sendo que a categorização foi construída a partir do que as fontes nos diziam, conseqüentemente, não partimos do conceito de alfabetização que sustenta este trabalho (GONTIJO, 2005) e elencamos uma relação de possíveis atividades a serem encontradas e fomos apenas constatar (ou não) a existência delas.

Esse trabalho possibilitou identificar discursos representativos de 46 diferentes modelos de situações didáticas com a linguagem escrita que totalizaram 4.476 ocorrências e foram agrupados em cinco dimensões da alfabetização: aspectos gramaticais, conhecimentos sobre o sistema de escrita, escrita, leitura e oralidade. Cabe esclarecer que os discursos sobre práticas alfabetizadoras materializados nos cadernos e demais suportes de registros escolares sinalizaram que a dimensão produção de textos (orais e escritos) não foi privilegiada pelas professoras



alfabetizadoras, conseqüentemente, a escrita se mostrou a dimensão que melhor retrata o trabalho em salas de aula. As informações constantes na Tabela abaixo explicitam a recorrência das cinco dimensões da alfabetização.

**Tabela 5 – Dimensões identificadas nos cadernos e demais suportes de registros docentes e discentes**

<b>Dimensões</b>	<b>Atividades</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Aspectos gramaticais	09	181	4,0
Conhecimentos sobre o sistema de escrita	06	716	16,0
Escrita	14	2.409	53,9
Leitura	08	949	21,2
Oralidade	09	218	4,9
<b>Total</b>	<b>46</b>	<b>4.473</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2012).

A opção por reunir os 46 modelos de atividades em cinco dimensões da alfabetização não significa que defendemos práticas de organização do processo ensino aprendizagem da língua portuguesa que tratam os aspectos gramaticais, os conhecimentos sobre o sistema de escrita, a escrita, a leitura e a oralidade como situações estanques e isoladas em salas de aula ou como sobreposições de atividades desarticuladas entre si, pois o conceito de alfabetização que alicerça nossos estudos abrange

[...] 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. Nesse sentido, a alfabetização deve ser vista como prática sociocultural em que se desenvolvem a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e dos conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo a compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons (GONTIJO, 2005, p. 66).

É um conceito aberto que abarca diferentes práticas socioculturais de leitura e de escrita realizadas no interior das instituições educativas escolares, de diversos modos, para atender a finalidades específicas dos aprendizes da língua materna que usam a linguagem escrita para fins sociais. Partindo desse conceito de alfabetização, compreendemos que a organização do trabalho com a linguagem escrita nas salas de aula integra, em um processo único, atividades de leitura, produção de textos (orais e

escritos), aspectos gramaticais e conhecimentos sobre o sistema de escrita que incluem as relações entre fonemas e grafemas e grafemas e fonemas, pois no sistema de escrita do português existem mais irregularidades do que regularidades ortográficas. Portanto, o agrupamento dos modelos de atividades foi realizado por uma questão de organização didática dos discursos com os quais dialogamos.

Ao apontar para um trabalho de compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons, não estamos defendendo o estudo de letras, fonemas, sílabas, palavras e frases isoladas, destacadas do seu contexto de produção. Isso porque a composição vocabular e a estrutura gramatical da língua portuguesa “[...] não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam” (BAKHTIN, 2003, p. 282-283). Os aprendizes se apropriam das “[...] formas da língua somente nas formas das enunciações” (2003, p. 283), pois falamos por meio de enunciados concretos e não de palavras e/ou orações descontextualizadas que por sua própria natureza são desprovidas de endereçamento. Conforme afirma Luiz Carlos Cagliari (1998, p. 198),

Na vida real, as pessoas não pronunciam palavras isoladas. Quando alguém se põe a falar, sua intenção é dar uma informação completa, e isso acontece através de um texto. Somente em circunstâncias especiais, num contexto específico, as pessoas dizem palavras isoladas, mas sempre elas estão inseridas num texto maior ou são esperadas como resultado de ações ocorridas. Assim, se alguém fizer uma pergunta, posso responder dizendo apenas “Sim” ou “Não”. Esse tipo de resposta faz parte de um texto maior, que motivou a resposta. Na verdade, o texto continua na resposta do interlocutor. Houve apenas mudança de falante. Em outro contexto, se alguém grita por socorro, ou dá uma ordem, tendo em vista a necessidade do momento, dizer apenas uma palavra é o que basta, dada a situação.

Normalmente, o que acontece é um uso da linguagem que obriga o locutor e o ouvinte a produzirem um texto e não palavras isoladas. O tamanho do texto varia. As pessoas falam o que acham que precisam falar, organizando o conteúdo e o estilo do texto de acordo com sua vontade.

Ao assumir esse conceito de alfabetização, não estamos desconsiderando os variados recursos linguísticos “[...] lexicais, morfológicos (os respectivos casos, pronomes,

formas pessoais dos verbos), sintáticos (diversos padrões e modificações das orações)” (BAKHTIN, 2003, p. 306) que utilizamos em nossos textos para defender uma ou outra posição gerada no interior da sociedade em que vivemos. O ensino desses recursos deve estar voltado tanto para a compreensão do sistema linguístico quanto para a tomada de consciência dos sentidos que eles produzem no contexto de produção, uma vez que as escolhas linguísticas realizadas pelos sujeitos não alcançam um direcionamento, nem interferem na produção de sentidos se estiverem separadas do enunciado.

Desse modo, coadunamos com a ideia de que o eixo articulador das dimensões do conceito de alfabetização é o texto. Porém, esse entendimento não representa nenhuma novidade na área da alfabetização, porque *velhos* materiais didáticos que difundem o método global também consideram o texto como unidade linguística básica de ensino, a exemplo da cartilha *O Livro de Lili*, de Anita Fonseca, amplamente usada a partir da década de 1930 no território brasileiro, conforme apontamos em trabalho anterior (BECALLI; SCHWARTZ, 2011). Então, o que queremos dizer quando defendemos o texto como pedra angular do processo ensino aprendizagem da linguagem escrita?

Na perspectiva bakhtiniana de linguagem, o texto é concebido como uma unidade de significação produzida por diferentes sujeitos em diversas esferas de atividades enunciativas (família, escola, trabalho, igreja, rua, etc.) que materializa distintas discursividades, pois falamos por meio de textos. Assim, endossamos que a unidade básica de ensino aprendizagem na alfabetização deve ser tanto textos orais que produzem discursos entre diferentes sujeitos – professores e alunos, alunos e seus pares, como textos escritos, que são evocados a responder perguntas, necessidades que vão surgindo, dialogando com outros textos que foram disponibilizados por produções anteriores e produzindo outros discursos, outros textos, outros pontos de vista.

É no texto que “[...] a língua se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de forma e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela

temporalidade e suas dimensões" (GERALDI, 1997, p. 135). Dito de outra forma, é no texto, tomado como enunciado, que a língua se oferece como forma normativa e acontecimento pela via do discurso, pois como unidade da língua o texto é de natureza gramatical, ou seja, não é delimitado pela alternância de sujeitos do discurso, não possui contato com a realidade nem com os enunciados de outros, não tem plenitude semântica nem condições de determinar posições responsivas porque não se constitui em unidade da comunicação discursiva.

No que tange a linguagem oral, identificamos nove modelos de atividades com a oralidade, totalizando 218 ocorrências. Mas, de que trabalho com o oral se está falando? Sabemos que o desenvolvimento e o domínio da oralidade se iniciam nas e pelas interações verbais das quais as crianças participam desde o nascimento, pois, conforme ressalta Bakhtin (2003, p. 373-374),

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo.

É no diálogo vivo entre falantes e interlocutores que as crianças desenvolvem e dominam a linguagem falada que possibilita o contato entre o mundo interior, constituído por palavras e o mundo exterior, construído por palavras. Quando ingressam em classes de alfabetização, elas já possuem certo domínio do oral, pois conversam com seus pares sobre assuntos diversos, perguntam, respondem, relatam algum fato que vivenciaram, falam de algo que está por acontecer, discutem problemas, buscam soluções, solicitam informações, trocam ideias, sentimentos e opiniões etc.

Não obstante, Marcuschi (2007, p. 39) chama a atenção para o fato de que seríamos demasiadamente "[...] ingênuos se atribuíssemos essa atitude ao argumento de que a fala é tão praticada no dia-a-dia a ponto de ser bem dominada e não precisar de ser transformada em objeto de estudo em sala de aula". Desse modo, o trabalho com a oralidade em classes de alfabetização não deve se circunscrever a comunicação

cotidiana, uma vez que tomar a linguagem oral como objeto de estudo requer o planejamento de um trabalho que envolva o uso da linguagem em forma de enunciados orais, construídos em função dos interlocutores e dos contextos de circulação específicos.

De acordo com o autor, a oralidade é uma prática “[...] social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso” (MARCUSCHI, 2007, p. 25). É nesse sentido que podemos dizer que as palavras eleitas para constituir o projeto discursivo do locutor, ou seja, o que ele quer dizer, possuem características específicas que possibilitam sua utilização, de acordo com certo gênero do discurso, em determinada situação interlocutiva, de tal modo que esse querer dizer do sujeito

[...] se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação verbal, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero (BAKHTIN, 2003, p. 282, *itálico no original*).

Diante dessa enunciação, somos conduzidos a pensar que um trabalho com o oral em classes de alfabetização requer planejamento, intencional e sistematicamente, organizado a partir de distintos gêneros orais. Assim, os professores alfabetizadores podem ensinar aos aprendizes da língua que existem diferentes circunstâncias de fala, nas quais devemos nos adequar à situação e às características dos interlocutores, uma vez que conforme a situação e as pessoas com que se está conversando, utilizamos determinadas palavras e não outras. Não estamos defendendo o ensino de uma fala padrão, tendo em vista que falar “[...] bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação” (MARCUSCHI, 2002, p. 24). A título de exemplo, na instituição escolar desenvolvemos diferentes atividades, cada uma exige um modo determinado de uso da linguagem oral, pois falar com a professora durante

a aula é diferente de conversar com os outros alunos no recreio ou com a diretora da escola.

Nessa linha de pensamento, o trabalho com a linguagem oral em salas de aula pode possibilitar que as crianças aprendam que cada pessoa tem a sua vez de se expressar oralmente, ou seja, seu turno de fala e se houver sobreposição de vozes, os interlocutores não conseguirão ouvir uns aos outros e, por sua vez, não se entenderão. Portanto, é preciso escutar com atenção para compreender o que foi dito e intervir no momento apropriado, acrescentando uma informação, respondendo aos questionamentos propostos, esclarecendo dúvidas, evitando repetir o que os outros já disseram etc.

Também podem aprender a reconhecer e respeitar a existência de variedades linguísticas, entendendo que “[...] na verdade, não há Português certo e errado: todas as variedades são igualmente eficazes em termos comunicacionais nas situações em que são de uso esperado e apropriado” (TRAVAGLIA, 1997, p. 63). A diversidade linguística não é sinônimo de ignorância, um aluno que enuncia *Nóis pega peixi nu riu*, não fala desse modo por ser preguiçoso ou ignorante e sim por pertencer a um grupo social cuja história produziu esse tipo de variedade, sendo necessário entender sua linguagem em relação as suas condições de vida e de seu contexto social. De acordo com Bakhtin (2002, p. 97-98),

Cada época histórica da vida ideológica e verbal, cada geração, em cada uma das suas camadas sociais, tem a sua linguagem: ademais, cada idade tem a sua linguagem, seu vocabulário, seu sistema de acentos específicos, ao quais, por sua vez, variam em função da camada social, do estabelecimento de ensino (a linguagem do cadete, do ginasiano, do realista são linguagens diferentes) e de outros fatores de estratificação. Trata-se de linguagens socialmente típicas por mais restrito que seja o seu meio social. [...] as linguagens não se excluem umas das outras, mas se interceptam de diversas maneiras.

O fato é que entre as variedades linguísticas, quaisquer que sejam elas, são possíveis relações dialógicas, isto é, elas podem ser compreendidas como pontos de vista sobre o mundo. O trabalho com a oralidade também pode permitir que as crianças aprendam a usar a língua falada em diferentes situações escolares e extraescolares, buscando empregar a variedade linguística apropriada; planejar a fala em situações

formais, tendo controle sobre o tempo do discurso com exposições claras e bem organizadas, para isso vão precisar ter clareza de quem são seus interlocutores, sobre o que se vai conversar, com qual finalidade, em qual lugar e em qual momento.

Depois de clarificar o que estamos compreendendo por trabalho com a oralidade em classes de alfabetização, retornamos aos discursos materializados nos cadernos e demais suportes de registros escolares para responder a seguinte questão: quais modelos de atividades nos deram indícios que permitiram identificar certa intenção de trabalho com a linguagem oral? No mapeamento das atividades materializadas nas referidas fontes, identificamos nove situações didáticas em que os discursos orais estavam presentes em interações planejadas (ou não) pelas professoras, conforme mostra a Tabela seguinte:

**Tabela 6 – Atividades voltadas para o trabalho com a linguagem oral**

<b>Atividades</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Debate	01	0,5
Entrevista	02	0,9
História encenada	01	0,5
Interpretação oral	03	1,4
Música	90	41,3
Produção de texto oral	01	0,5
Relato de experiência	05	2,3
Reprodução oral de <i>textos que se sabe de cor</i>	01	0,5
Roda de conversa	114	52,3
<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2012).

As informações da Tabela 6 indicam que 52,3% das 218 ocorrências privilegiaram o trabalho com a linguagem oral na roda de conversa. Esse dado nos remete a uma das orientações dadas pelo PROFA em relação a situações de aprendizagem que poderiam possibilitar a aprendizagem da língua portuguesa. Nas palavras da equipe pedagógica do programa, "Sentar em roda é uma boa estratégia para socializar experiências e conhecimentos, pois favorece a troca entre os alunos. A roda de conversa permite identificar o repertório dos alunos a respeito do texto que está sendo trabalhado e também suas preferências" (BRASIL/PROFA, M2U5T6, 2002, p. 5). A primeira oração dessa enunciação nos permite inferir que a roda havia sido concebida como um espaço interlocutivo que se desenvolve por meio da conversação entre as crianças, os

seus pares e a professora, com o objetivo de compartilhar acontecimentos e conhecimentos.

De acordo com Marcuschi (2006, p. 14), “[...] a conversação é a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora”. Portanto, é um gênero do discurso utilizado na maior parte das atividades que realizamos cotidianamente (no trabalho, na escola, na família, na igreja, na rua etc.). Segundo o autor, a conversação possui as seguintes características: é um espaço privilegiado para a construção de identidades sociais; exige coordenação de ações que exorbitam, em muito, as simples habilidades linguísticas dos falantes; não é fenômeno anárquico e aleatório, mas altamente organizado e possível de ser estudado com rigor científico. Se a roda de conversa pode ser entendida como um espaço interlocutivo gerado através da conversação e se esse gênero discursivo possui características que lhe são peculiares, inferimos que o trabalho com a oralidade na roda também deve se constituir como objeto de ensino.

A segunda parte da enunciação proferida pela equipe pedagógica – *A roda de conversa permite identificar o repertório dos alunos a respeito do texto que está sendo trabalhado e também suas preferências, vai ao encontro de outra finalidade de uso da roda, qual seja “[...] conhecer músicas, poemas, parlendas, quadrinhas e histórias que fazem parte do repertório dos alunos (caso eles tenham um repertório restrito, é o momento de ampliá-lo)”* (BRASIL/PROFA, M2U1T6, 2002, p. 3). Nesse caso, a roda é concebida como instrumento pedagógico e não como espaço interlocutivo que se desenvolve por meio da conversação e pode colaborar para a constituição da identidade das crianças, pois através de diálogos elas se relacionam com os outros, marcam diferenças e semelhanças, transmitem e recebem informações, manifestam pensamentos, sentimentos, desejos etc.

A predominância da roda de conversa (52,3%) em relação às demais atividades dirigidas ao trabalho com a linguagem oral – debate (0,5%), entrevista (0,9%), história encenada (0,5%), interpretação oral (1,4%), música (41,3%), produção de texto oral (0,5%), relato de experiência (2,3%) e reprodução oral de *textos que se sabe*



de cor (0,5%), também pode estar relacionada com o modelo de organização da rotina semanal, prescrito pelo PROFA. Observemos:

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Roda de conversa Apresentação dos alunos Registro da agenda feito pelas crianças*	Roda de conversa Minhas músicas preferidas Registro da agenda feito pelas crianças Visita aos espaços da escola	Roda de conversa Minhas histórias preferidas (levantamento do repertório das crianças) Registro da agenda feito pelas crianças	Roda de notícias Leitura de gibis Registro da agenda feito pelas crianças	Roda de leitura Escolha dos livros que farão parte da roda de leitura semanal Registro da agenda feito pelas crianças
Leitura compartilhada Contos Brincadeiras no pátio	Leitura compartilhada Poemas Afixar um cartaz com o alfabeto	Leitura compartilhada Contos Jogos de mesa (Matemática)	Leitura compartilhada Parlendas e quadrinhas Escrita de parlenda	Leitura compartilhada Contos Alunos com escrita não-alfabética – cruzadinha com lista de palavras (leitura)
Desenho livre	Brincadeiras no pátio	Brincadeiras no pátio Cantigas de roda	Brincadeiras no pátio	Alunos com escrita alfabética – cruzadinha sem lista de palavras (escrita)
Atividade com nome próprio	Atividade com o nome próprio	Escrita – lista de nossas brincadeiras preferidas	Oficina de artes visuais: argila, tinta, lápis de cor, colagem (organizar os espaços para que as crianças escolham os materiais)	Jogos de mesa (Matemática) Jogo de forca – com nomes próprios

Figura 3 – Rotina semanal da professora Rosinalva Dias  
Fonte: *Coletânea de Textos* do PROFA (M2U2T4), 2002, p. 1.

Seguindo esse modelo de planejamento, seja de conversa (de 2<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> feira), de notícias (na 5<sup>a</sup> feira) ou de leitura (na 6<sup>a</sup> feira) a roda se constitui na primeira atividade a ser realizada diariamente com as crianças em fase de alfabetização. No *Guia do Formador* do PROFA (Módulo 2), os formadores foram orientados a alertar os professores cursistas que existem diferentes possibilidades de planejar uma rotina semanal, contudo, é necessário que se responda as seguintes questões:

- *Está prevista a leitura diária do professor para os alunos?*
- *Manifesta-se a preocupação em levantar os conhecimentos prévios dos alunos?*
- *Há atividades programadas para levar os alunos a refletir sobre a escrita e a leitura?*
- *Aparece a preocupação em apresentar gêneros e portadores de texto variados?*
- *Há um tempo reservado para uma roda de conversa?*
- *Está garantido um tempo para trabalhar com outras áreas do conhecimento? (São recomendáveis pelo menos duas aulas semanais com cada área.)*
- *A organização da rotina prevê um trabalho com o nome próprio?*

Figura 4 – Aspectos fundamentais na elaboração de rotinas semanais  
 Fonte: *Guia do Formador* do PROFA (M2U2), 2002a, p. 30-31.

Relacionando o modelo de rotina semanal (Figura 3) com as questões acima configuradas, observamos que a primeira pergunta está vinculada a *leitura compartilhada* (atividade presente em todos os dias da semana). A segunda e a quinta pergunta atrelam-se a atividade da roda de conversa (de 2ª a 4ª feira) com o intuito de “[...] socializar experiências e conhecimentos” (BRASIL/PROFA, M2U5T6, 2002, p. 5). O terceiro questionamento está ligado à atividade com nome próprio (2ª e 3ª feira), escrita de lista (4ª feira), escrita de parlenda (5ª feira), cruzadinha com e sem lista de palavras (6ª feira). O quarto se refere ao trabalho com contos (2ª, 4ª e 6ª feira), músicas e poemas (3ª feira), histórias e cantigas de roda (4ª feira), parlendas, quadrinhas e roda de notícias (5ª feira), escolha de livros e roda de leitura (6ª feira). O sexto, aos jogos matemáticos (4ª e 6ª feira) e a oficina de artes visuais (5ª feira). Notemos que não há recomendações para o trabalho na área de História, Geografia e Ciências como se essas disciplinas fossem incompatíveis com Português e Matemática e, além disso, não contribuíssem para o processo de alfabetização de crianças. E a sétima pergunta vincula-se a atividade com nome próprio (2ª e 3ª feira).

Ao declarar que existem diversas possibilidades de se planejar uma rotina semanal, pode nos parecer que o PROFA estaria instaurando uma relação interlocutiva na qual os professores alfabetizadores poderiam ocupar, simultaneamente, uma ativa posição responsiva, tendo em vista que

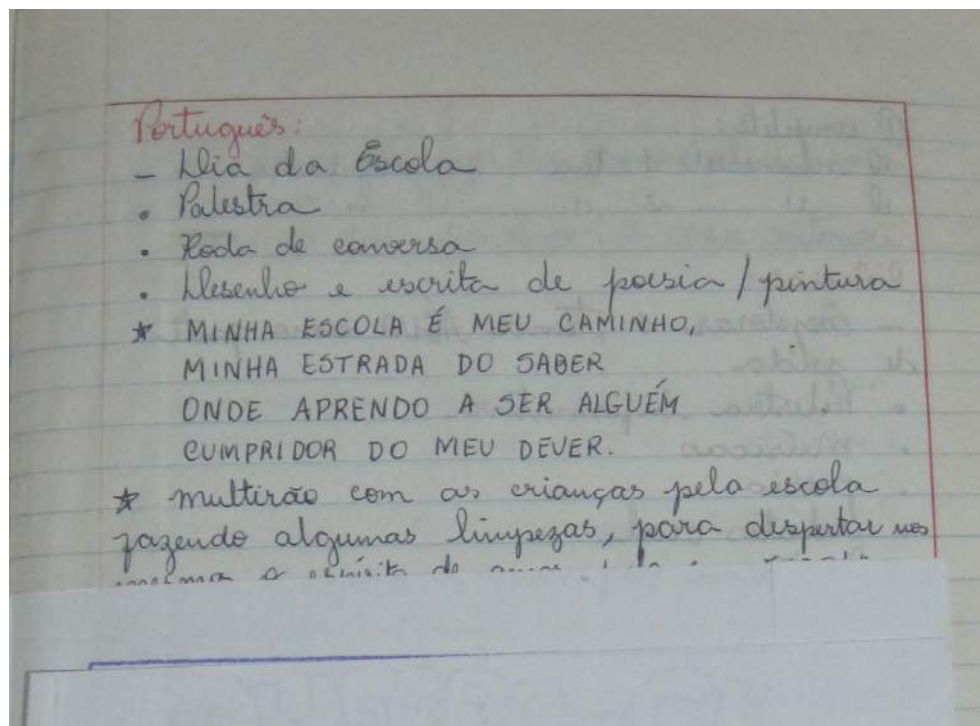
[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do

sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupões já conhecidos do ouvinte) (BAKHTIN, 2003, p. 272).

No entanto, ao apresentar os aspectos, no formato de questões, que não podem ficar ausentes na elaboração de uma rotina semanal (Figura 4), a equipe pedagógica do programa buscou legitimar uma prática discursiva monológica que traz instaurada um determinado regime de verdade sobre o que deve e pode ser considerado como atividades que favorecem o aprendizado da leitura e da escrita. Por conseguinte, estabelece com os cursistas um discurso de autoridade em que as propositoras do PROFA, pelo lugar de poder que ocupam, definem os modelos de situações didáticas que devem ser trabalhados em classes de alfabetização de escolas públicas brasileiras. Nesse contexto, inferimos que os discursos materializados no *kit* de materiais escritos do programa não proporciona uma alternância dos sujeitos falantes e pressupõe uma posição passiva de concordância para os professores que não corresponde aos participantes reais da comunicação discursiva.

No caso capixaba, os discursos presentificados nos cadernos e demais suportes de registros escolares nos forneceram indícios de apropriações e de usos do trabalho com a roda de conversa. Do mesmo modo que na rotina semanal organizada e proposta pela equipe pedagógica do PROFA (Figura 3), as professoras alfabetizadoras somente listaram a atividade de roda de conversa sem detalhar o trabalho com a oralidade que seria realizado naquela situação didática.

A título de exemplo, a quinta linha da página do caderno da professora Elaine, a seguir, explicita apropriações do discurso veiculado pela SEF/MEC acerca da importância de *um espaço reservado para uma roda de conversa*.



Fotografia 50 - Fragmento da página do caderno de Elaine, professora da EMEF "Augusto Ruschi" (Pinheiros/ES) (2004)

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

No entanto, não podemos afirmar que as apropriações feitas por professoras alfabetizadoras que trabalham em escolas públicas capixabas foram efetivadas tal como o PROFA prescreveu porque os discursos presentificados nos cadernos e demais suportes de registros escolares não apontam para a utilização diária da roda de conversa. Embora seja a atividade mais recorrente do trabalho com a linguagem oral – 114 das 218 ocorrências, essa informação nos indica que a roda pode ter sido desenvolvida no decorrer de 114 dias letivos, se considerarmos uma ocorrência para cada dia. Outra questão, não localizamos registros de roda de notícias e de leitura conforme as propositoras do programa orientaram para serem trabalhadas nas 5ª e 6ª feiras, respectivamente.

Ainda cabe ressaltar que os documentos docentes e discentes não materializam discursos que oferecem pistas de como a oralidade foi trabalhada na roda de conversa nem nas demais situações enunciativas orais (debate, entrevista, história encenada, interpretação oral, música, produção de texto oral, relato de experiência e reprodução oral de *textos que se sabe de cor*), o que nos impediu de entender como se deu o

trabalho com a linguagem oral em salas de aula, bem como o que as professoras alfabetizadoras estavam compreendendo por oralidade.

Retomando as informações apresentadas na Tabela 5, averiguamos que 54% dos discursos sobre práticas alfabetizadoras que representam modelos de atividades, materializados nos cadernos e demais suportes de registros escritos, referem-se a atividades de escrita e totalizam 2.409 ocorrências. Sob a dimensão escrita, agrupamos um conjunto de 14 modelos de situações didáticas que focalizam alguns aspectos do que pode ter sido o trabalho com a escrita em classes de alfabetização, ou seja, as atividades privilegiadas pelas professoras no processo ensino aprendizagem da escrita.

Dentre elas, identificamos: caça-palavras com e sem banco de palavras; cópia de textos, de *textos que se sabe de cor*, de frases, de palavras, de famílias silábicas, de encontros vocálicos, de encontros consonantais e de letras do alfabeto; correspondência entre palavras e gravuras; cruzadinha com e sem banco de palavras; ditado de *textos que se sabe de cor*, de frases, de palavras, de sílabas, de vogais e de palavras acompanhado de uma frase para diagnosticar as hipóteses conceituais da escrita infantil; escrita de frases e de palavras; identificação de unidades menores da língua (palavras, sílabas, encontros consonantais e de letras); ilustração de textos, de palavras e de sílabas; interpretação a partir de questões e a partir de atividades de completar frases; listas; ordenação de texto fatiado; produção de textos seja a partir de temas oferecidos pelas professoras, a partir de imagens sequenciadas, a partir de uma única imagem ou a escrita de textos coletivos; reescrita e trabalho com nome próprio. A Tabela 7 aponta a ocorrência dos 14 modelos de situações didáticas. Vejamos:

**Tabela 7 – Atividades voltadas para o trabalho com a escrita**

<b>Atividades</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Caça-palavras	57	2,4
Cópia	611	25,4
Correspondência entre palavras e gravuras	21	0,9
Cruzadinha	107	4,4
Ditado	512	21,3
Escrita de frases e de palavras	430	17,8
Identificação de unidades menores da língua	82	3,4
Ilustração	64	2,7
Interpretação	173	7,2
Lista	123	5,1
Ordenação de texto fatiado	12	0,5
Produção de texto	118	4,9
Reescrita	10	0,4
Trabalho com nome próprio	89	3,7
<b>Total</b>	<b>2.409</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2012).

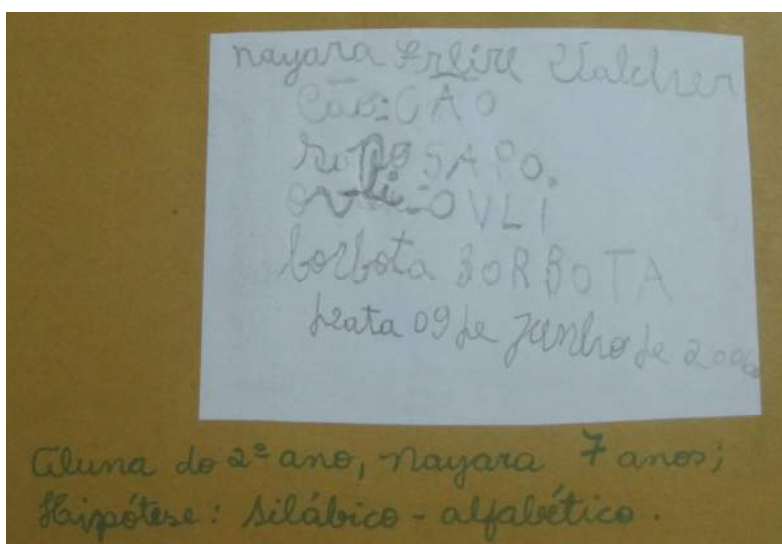
As informações observadas nessa Tabela indicam que a maioria das ocorrências incidiu sobre a atividade de cópia (25,4%), seguida da atividade de ditado (21,3%). Entre as atividades de cópias, localizamos 136 cópias de *textos que se sabe de cor*, 119 de letras do alfabeto, 97 de textos, 75 de palavras, 36 de famílias silábicas, 32 de encontros vocálicos, 13 de frases e 07 de encontros consonantais. Nas atividades de ditado, identificamos 358 ditados de palavras acompanhadas de uma frase para diagnosticar as hipóteses conceituais da escrita infantil, 124 de palavras, 13 de frases, 10 ditados de *textos que se sabe de cor*, 04 de sílabas e 03 de vogais. Em contrapartida, as duas atividades menos recorrentes foram as de ordenação de texto fatiado (0,5%) e de reescrita (0,4%), ambas prescritas pelo PROFA como apropriadas para a organização do trabalho com a escrita na fase inicial de alfabetização.

Ao analisar concepções e práticas de alfabetização em cadernos escolares de crianças que estudam em escolas do Rio Grande do Sul, Eliane Peres e Gilciane Porto (2009) também apontam que cópia de sílabas, palavras, frases e textos sobrepuseram-se as outras atividades trabalhadas em salas de aula. Alicerçadas em Teresa Mauri (2006), pontuam que faz parte do imaginário pedagógico das professoras a crença de que a aprendizagem da escrita consiste em um processo de reprodução das informações,

isto é, fazendo cópias daquilo que lhes é transmitido. Todavia, as pesquisadoras alertam para o fato de que copiar não é sinônimo de aprendizagem da escrita.

Em outro estudo sobre a história da alfabetização através de cadernos escolares que abrange o período de 1943 aos anos 2000, Peres (2012) assinala que no conjunto de 119 cadernos, ao longo das décadas em questão, a atividade de ditado foi registrada de diversas maneiras, nomenclaturas (ditado, autoditado, ditado de frases, ditado mudo) e com diferentes modos de correção. Um dos cadernos do acervo, datado de 1986, chega a ser exclusivamente de “[...] ditados de palavras correspondentes a determinada lição estudada, de sentenças ou de ambas conjuntamente (frases e palavras no mesmo ditado)” (2012, p. 102). Já nos cadernos dos anos 2000, pontua que o ditado servia “[...] menos para avaliar o controle da correção ortográfica e mais para que as professoras identifiquem os níveis de compreensão da língua escrita das crianças (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético)”.

É interessante ressaltar que a maior ocorrência dentre as atividades de ditado, presentificadas nos cadernos e demais suportes de registros escolares que compõem nosso *corpus* discursivo, também esteve circunscrita ao diagnóstico das hipóteses conceituais de escrita das crianças, totalizando 358 ocorrências que representa 69,92%, como podemos visualizar na Fotografia a seguir.



Fotografia 51 – Folha manuscrita da aluna Nayara do 2º ano da EUMEF “Lavinia Vellozo” (Viana/ES) (2006)  
Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

Desse modo, coadunamos com a professora Eliane Peres ao afirmar que mesmo inseridos em tempos e espaços distintos, os cadernos como fontes históricas de pesquisa sinalizam um pouco do que tem sido a alfabetização em escolas públicas brasileiras, particularmente “[...] no que diz respeito aos métodos e processos de ensino da língua materna, as atividades desenvolvidas em sala de aula, as mudanças e permanências no que tange à inserção das crianças na cultura escrita” (2012, p. 97).

Concernente ao trabalho com a leitura em salas de aula de professoras que cursaram o PROFA no Estado do Espírito Santo, pudemos agrupar nesta dimensão a leitura apontada, compartilhada e silenciosa. Mas, o que as crianças eram incentivadas a ler? Os registros escritos materializados nas fontes documentais nos deram indícios de que elas liam textos, *textos que se sabe de cor*, frases, palavras e sílabas. Os dados constantes na Tabela a seguir retratam a ocorrência desses modelos de atividades:

**Tabela 8 – Atividades voltadas para o trabalho com a leitura**

<b>Atividades</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Leitura apontada	24	2,5
Leitura compartilhada	321	33,8
Leitura de frases	02	0,2
Leitura de palavras	125	13,2
Leitura de sílabas	05	0,5
Leitura de textos	157	16,5
Leitura de <i>textos que se sabe de cor</i>	296	31,2
Leitura silenciosa	19	2,0
<b>Total</b>	<b>949</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2012).

Sendo assim, as atividades privilegiadas pelas professoras alfabetizadoras foram à *leitura compartilhada* (33,8%), seguida da leitura de *textos que se sabe de cor* (31,2%). Esses dois modelos de atividades foram propostos pela equipe pedagógica do PROFA como adequados para a organização do trabalho com a leitura no processo inicial de escolarização. Já a leitura de sílabas (0,5%) e a leitura de frases (0,2%) constituíram-se nas atividades menos recorrentes. Adiante, dialogamos mais detidamente com tais modelos de situações didáticas.



Na dimensão conhecimentos sobre o sistema de escrita, reunimos seis modelos de atividades que insinuam vestígios do trabalho com conhecimentos ligados as regras que orientam a leitura e a escrita no sistema da língua portuguesa, bem como a ortografia. Essas atividades estavam voltadas para os símbolos utilizados na escrita, o nosso alfabeto (nome das letras, vogais, consoantes, sequência alfabética, categorização gráfica e funcional), famílias silábicas, rimas, segmentação dos espaços em branco e relações entre sons e letras, como evidencia a Tabela 9:

**Tabela 9 – Atividades voltadas para o trabalho com os conhecimentos sobre o sistema de escrita**

<b>Atividades</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
As letras do nosso alfabeto	549	76,7
Família silábica	40	5,6
Relações entre sons e letras	47	6,6
Rimas	52	7,3
Segmentação dos espaços em branco	09	1,3
Símbolos utilizados na escrita	19	2,7
<b>Total</b>	<b>716</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2012).

Como se pode observar, as atividades mais recorrentes foram com as letras do nosso alfabeto (76,7%). Dentre elas, identificamos 131 atividades que envolviam vogais, 109 categorização gráfica, 105 sequência alfabética, 91 categorização funcional, 81 consoantes e 77 o nome das letras do alfabeto. Enquanto os modelos de atividades menos privilegiados pelas professoras para trabalhar os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa foram os que envolvem símbolos utilizados na escrita (2,7%) e a segmentação dos espaços em branco (1,3%).

Os registros nos cadernos e demais suportes da escrita escolar também nos permitiram identificar nove atividades relacionadas a aspectos gramaticais da língua: separação silábica, plural, sinais de pontuação, diminutivo, aumentativo, feminino, masculino, sinônimo e adjetivo. Os dados retratados na Tabela, a seguir, sinalizam a ocorrência de tais atividades em turmas do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental:

**Tabela 10 – Atividades voltadas para o trabalho com os aspectos gramaticais**

<b>Atividades</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Adjetivo	01	0,6
Aumentativo	12	6,6
Diminutivo	14	7,7
Feminino	10	5,5
Masculino	09	5,0
Plural	19	10,5
Separação silábica	94	51,9
Sinais de pontuação	19	10,5
Sinônimo	03	1,7
<b>Total</b>	<b>181</b>	<b>100</b>

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2012).

Nessa dimensão, os modelos de atividades privilegiados para o trabalho em classes de alfabetização foi o de separação silábica, totalizando 51,9%. Em seguida, os voltados para o emprego dos sinais de pontuação (10,5%) e para o plural das palavras (10,5%). E os dois menos recorrentes foram: sinônimo (1,7%) e adjetivo com 0,6% de ocorrência.

Após responder nossa segunda questão de investigação: *quais modelos de atividades, circunscritas ao ensino da linguagem escrita, foram materializadas nos cadernos e demais suportes de registros escolares?*, buscamos oferecer respostas para os outros dois questionamentos: *que apropriações, usos e/ou transformações foram feitas, pelas professoras alfabetizadoras, dos modelos de situações didáticas de leitura, preconizados pelo PROFA? E, a proposição de tais atividades contribuiu para a instauração de mudanças no trabalho com a leitura ou para a manutenção de soluções já presentes nas tradicionais cartilhas de alfabetização?*

Conseqüentemente, nos detemos nos modelos de situações didáticas voltados para o trabalho com a leitura que foram materializados nas fontes documentais que compõem nosso *corpus* discursivo. Estabelecida à dimensão com a qual dialogamos, elegemos o critério da recorrência para evidenciar os dois modelos de atividades com maior frequência nos cadernos e demais suportes de registros da escrita escolar e, de igual modo, os outros dois com menor presença nos referidos documentos.

Dado esse recorte, foi necessário desconsiderar, nesse momento, os modelos de atividades reunidos nas outras quatro dimensões da alfabetização: aspectos gramaticais, conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, escrita e oralidade. Porém, mediante a riqueza do conjunto de documentos que reunimos em terras capixabas, vislumbramos a possibilidade de estudos posteriores que possam dar continuidade a pesquisa iniciada no curso de Doutorado em Educação e, também, contribuir para a escrita de uma história da alfabetização no Estado do Espírito Santo.

#### DISCURSOS REPRESENTATIVOS DO TRABALHO COM A LEITURA, MATERIALIZADOS NOS CADERNOS E DEMAIS SUPORTES DE REGISTROS ESCOLARES

Entendemos que dialogar com discursos sobre o trabalho com a leitura que, possivelmente, foi concretizado em classes de alfabetização, requer deixar claro os pressupostos dos quais partimos, ou melhor, os princípios que consideramos fundamentais para balizar uma proposta de ensino escolar voltada para a formação de alunos/leitores/cidadãos que ao apropriarem-se criticamente da leitura, sejam capazes de refletir e atuar na realidade por meio da participação efetiva nas produções históricas, culturais, sociais, políticas etc., tornando-se capazes de instaurar outras formas de ver a sociedade.

Na perspectiva bakhtiniana de linguagem, concebemos o leitor como aquele que realiza um trabalho de compreensão ideológica ativa, opondo “[...] à palavra do locutor uma *contrapalavra*” (BAKHTIN, 2004, p. 132, grifo do autor). O que significa dizer que ler é entrelaçar as palavras do autor às suas contrapalavras, às suas vivências, às suas opiniões, aos seus conhecimentos sobre o assunto, mobilizando o que domina sobre a linguagem, como o sistema de escrita, características dos gêneros, variedade de suportes, contexto, autor, época e, a partir daí, recriar sentidos implícitos, construir inferências, estabelecer relações e produzir significações num processo de produção dialógica de sentidos, sendo nesse trabalho de leitura que o sujeito se constrói como leitor. Nas oportunas e exemplares palavras do professor João Wanderley Geraldi (2002, p. 82),

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 são palavras que, 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 que se torna nossa pelo nosso esquecimento de sua origem.

A leitura pressupõe, então, a possibilidade de alternância de vozes que se estabelecem entre o leitor e o autor por meio do texto, produzindo sentidos que não preexistem a essa interlocução, mas que são construídos tanto pelo leitor quanto pelo autor nas e pelas interações verbais, sendo que cada um desses sujeitos se insere num momento sócio-histórico sendo, portanto, ideologicamente constituídos. O leitor não interage com o texto numa relação sujeito/objeto, como pressupõe a teoria construtivista, pois o texto concebido como enunciado permite a instauração de diálogos com outras vozes. Os estudos de Bakhtin (2004) nos permitem compreender esse diálogo não apenas como a comunicação em voz alta, de sujeitos colocados face a face, mas como toda comunicação verbal, incluindo a que se dá no espaço do texto escrito, pois

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é o objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN, 2004, p. 123).

Como se pode depreender, a leitura está relacionada ao processo de compreensão, no qual o leitor se torna um falante responsivo, ao considerar o que está sendo dito, por quem, com qual finalidade, em que situação, e ao corresponder a cada palavra da

enunciação do autor diferentes contrapalavras, formando réplicas, pois, enquanto uma forma de diálogo, a compreensão requer a instauração de uma relação interlocutiva na qual os participantes podem opor a palavra do outro com a sua contrapalavra. Conforme aponta Geraldi (2010, p. 45-47, grifos no original),

Condenados a significar, por sermos seres vivos dotados de palavra, estamos sempre às voltas com as palavras e com elas vamos construindo para nós mesmos e para os outros os sentidos do que vimos, tocamos, ouvimos: nos espaços, os homens, as coisas e suas relações são temporalizados pelas linguagens com que interpretamos o que acontece. [...] Talvez seja possível pensar a leitura como uma oferta de contrapalavras do leitor que, acompanhando os traços deixados no texto pelo autor, faz estes traços renascerem pelas significações que o encontro de palavras e contrapalavras produz.

Em decorrência dessa compreensão, o trabalho com a leitura, em classes de alfabetização, deve se desenvolver mediante uma organização intencional e sistemática, por parte do professor, que possibilite aos alunos compreendê-la como uma atividade discursiva que se realiza numa relação essencialmente dialógica entre o autor e o leitor por meio do texto, sendo o texto entendido como o lugar da interação de sujeitos e, por conseguinte, das muitas vozes que atravessam o discurso com as implicações de cada uma dessas vozes no momento da leitura.

Partindo do entendimento de que a leitura constitui-se num objeto de ensino escolar que, para ser aprendido pelos alunos, necessita da mediação do professor, nos debruçamos sobre os 24 cadernos e 315 demais suportes de registros escolares com a intenção de dialogar com os discursos representativos dos modelos de atividades de leitura que foram planejados pelas professoras alfabetizadoras e que provavelmente foram trabalhados em classes de alfabetização de escolas públicas capixabas.

O agrupamento dos oito modelos de situações didáticas de leitura, expresso na Tabela 8, permitiu visualizar que a presença da *leitura compartilhada* foi bastante expressiva (33,8%), pois essa situação de leitura foi recorrente em vários cadernos de planejamentos docentes. Outro aspecto evidenciado foi à frequência da leitura de *textos que se sabe de cor* (31,2%). Conforme mostra a Tabela 8, atividades didáticas de leitura apontada (2,5%), silenciosa (2,0%), de textos (16,5%), frases (0,2%), palavras (13,2%) e sílabas (0,5%) também tiveram espaço nos suportes de registros sobre

práticas alfabetizadoras. Pelo fato de termos optado pelo critério da maior e menor recorrência, nosso percurso dialógico se fez a partir das representações discursivas da *leitura compartilhada*, passando pela leitura de *textos que se sabe de cor* e, por fim, da leitura de sílabas e de frases.

### **Discursos representativos do trabalho com a *leitura compartilhada***

Como já dito, a organização das informações constantes na Tabela 8, relativas à dimensão leitura, indicou que a atividade de *leitura compartilhada* foi a mais utilizada em salas de aula pelas professoras egressas do PROFA, totalizando 321 ocorrências. Desse modo, consideramos pertinente recuperar algumas questões que marcaram essa atividade no contexto do referido programa de formação continuada de docentes alfabetizadores, como possibilidade de alargar nossos horizontes de compreensão sobre apropriações, usos e/ou transformações desse modelo de situação didática de leitura.

A *leitura compartilhada* também foi à prática de leitura com maior recorrência nos encontros semanais do PROFA. Dentre o conjunto de 254 textos organizados nas *Coletâneas de Textos* do programa (Módulos 1, 2 e 3), 116 foram destinados à essa situação de leitura, representando 45,6% do total de textos escritos direcionados ao desenvolvimento de todo o curso. Com esse modelo de atividade a equipe pedagógica teve o propósito de ampliar o horizonte cultural dos cursistas, compartilhando textos de “[...] diferentes gêneros especialmente literários” (BRASIL/PROFA, 2001c, p. 19-20).

Dentro desse discurso da SEF/MEC, nos coube questionar por que seria necessário ampliar o repertório cultural dos professores alfabetizadores e se realmente eles não leem. Do mesmo modo que Mignot e Cunha (2006) advertem sobre a importância de desconstruir a crença de que os docentes, responsáveis pelo ensino da leitura e da escrita no processo inicial de escolarização, não escrevem, consideramos pertinente desconstruir também a perpetuação desse tipo de representação cultural de que esses mesmos profissionais leem pouco ou simplesmente não leem, por isso a

necessidade de *ampliar o horizonte cultural dos cursistas*. O que os professores não leem? Em nosso país, tornou-se recorrente o discurso que atribui aos docentes, especialmente, da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental uma formação inicial e continuada deficitária e que reitera suas imagens como profissionais da educação que pouco escrevem e o que leem não é suficiente para o exercício da docência.

No entanto, segundo as enunciações materializadas no questionário enviado as docentes participantes de nossa pesquisa, elas professaram ser leitoras de diferentes suportes textuais. Leem livros: 89% apontaram obras didáticas, 51% livros e periódicos da área de Educação, 47% livros de literatura nacional e infanto-juvenil, 29% livros de autoajuda. Leem revistas: 65% se declararam leitores da *Nova Escola* e 23% da revista *Veja*; ainda admitiram ler outros títulos com menor frequência: revista *Pátio* (18%), *Presença Pedagógica* (12%) e *E.V.A.* (7%). Leem jornais locais: 50% afirmaram que liam diariamente o jornal *A Tribuna*, 48% indicaram *A Gazeta* e 37% o *Notícia Agora*.

E, de acordo com nossa prática docente, podemos acrescentar que as professoras alfabetizadoras, no dia a dia do contexto escolar, leem registros de seus cadernos de planejamentos bem como dos alunos em cadernos ou demais suportes de escrita, bilhetes enviados pelos pais e/ou responsáveis pelas crianças, diários de classe, formulários, relatórios, mensagens, cartazes, murais, projetos educacionais, entre muitas outras leituras. Pelo que acima expusemos, podemos assegurar que as regentes de classe – egressas do PROFA, no Estado do Espírito Santo, e participantes desse estudo, leem.

A equipe pedagógica do PROFA até considera que os professores alfabetizadores leem, não chegando a afirmar o contrário, contudo assevera que

[...] *lêem pouco ou lêem menos do que se considera necessário*. Se é preciso que todo profissional da educação desenvolva não só o gosto e o compromisso com a leitura, mas também os procedimentos que *o farão ler com maior desenvoltura e eficácia* (para ele próprio e para os seus alunos), então as práticas de formação terão que *incluir*

*situações de leitura sedutoras e produtivas* (BRASIL/PROFA, 2001a, p. 114, itálico nosso).

De nossa parte, concordamos que os sujeitos e, particularmente, os profissionais da educação devem gostar assim como devem ler diferentes gêneros discursivos. Entretanto, a assertiva acima, ao menos em nossa leitura, parece questionável: os professores leem pouco? É possível medir a quantidade de leitura que pode ser considerada necessária para esse profissional? Os docentes não leem com desenvoltura? O que é ler com eficácia? Quais situações de leitura podem ser vistas como sedutoras e produtivas? Que atividade é esta de que se desviam os professores que necessitam ser seduzidos para a ela voltarem?

João Wanderley Geraldi (2010, p. 110) nos alerta para um paradoxo existente nas exigências feitas aos professores: precisam ser e formar leitores críticos e proficientes, porém, permanecem, juntamente com os estudantes, “[...] excluídos do mundo dos livros, das livrarias e das bibliotecas [...] pela inexistência de condições sociais de leitura”. Sem problematizar que as ações para a formação de sujeitos leitores não se circunscrevem as paredes das salas de aula, por conseguinte, não são lutas individuais e isoladas de responsabilidade exclusiva do professor, mas que, sobretudo, requerem uma participação política porque perpassam pelas condições de trabalho e de salário, a SEF/MEC difundiu em todo o território brasileiro, por meio do PROFA, momentos de *leitura compartilhada* para resolver o problema dos alfabetizadores que leem pouco e precisam expandir seus repertórios culturais, lendo textos de diversos gêneros, principalmente os do domínio literário.

Na perspectiva bakhtiniana, os textos literários são considerados como obras de arte concretizadas através de um material, de uma forma composicional e de um conteúdo que se interpenetram. Pelo fato de a forma aparecer entrelaçada ao conteúdo que, por sua vez, se vincula à esfera social de sua existência, o discurso na literatura pode ser compreendido como um fenômeno social constituído por uma multiplicidade de vozes que

[...] como qualquer outra estrutura ideológica, refrata a realidade socioeconômica que a gera, mas a faz a seu modo. Ao mesmo tempo, porém, em seu “conteúdo”, a literatura reflete e refrata as reflexões e



refrações de outras esferas ideológicas (ética, epistemologia, doutrinas políticas, religião etc.). O que quer dizer que, em seu “conteúdo”, a literatura reflete a totalidade do horizonte ideológico de que ela própria é uma parte constituinte. O conteúdo da literatura reflete [...] outras formações ideológicas não artísticas (éticas, epistemológicas etc.). Mas, ao refleti-las, a literatura engendra novas formas, novos signos do intercurso ideológico. E tais signos são obras de arte, que se tornam parte real da existência social que rodeia o homem (MIEDVIÉDIEV/BAKHTIN, 1978, p. 18).

Nesse sentido, podemos dizer que a leitura de textos literários pode possibilitar o desenvolvimento de outros sentidos determinados ideologicamente capazes de instaurar diferentes formas de ver a mesma realidade. A produção de sentidos, como forma de concretização de um discurso, é produzida num certo espaço histórico e social que é, inevitavelmente, ideológico, ou seja, os sentidos produzidos pelos leitores na relação com os autores por meio de textos literários também são determinados por formações discursivas, inscritas dentro de determinadas formações ideológicas. Desse modo, a leitura de textos literários pode favorecer a formação de atitudes críticas nas crianças quanto ao lugar social ocupado pela leitura, ampliar o acesso a conhecimentos, aproximá-las da multiplicidade de gêneros discursivos, favorecer um ambiente de aprendizagem que permite a produção de sentidos, além de problematizar seu próprio lugar na sociedade, como leitor, e, portanto, como sujeito, a fim de que se geste efetivamente apropriações e/ou ampliações da cultura coletivamente construída.

Resta-nos saber qual concepção de literatura sustenta a atividade de *leitura compartilhada* proposta pela equipe pedagógica do PROFA. Ao revisitar o *kit* de materiais escritos e videográficos do referido programa constatamos que não existem registros de tal princípio. Então, sem ter clareza do que a equipe pedagógica estava compreendendo como trabalho com textos do domínio literário, buscamos identificar as vozes que foram autorizadas, pela SEF/MEC, a se pronunciar e compartilhar momentos de leitura com os cursistas. Com essa finalidade, construímos um Quadro com todos os escritores selecionados pela equipe pedagógica e, dentre eles, podemos citar Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Clarice Lispector, Fernando Pessoa, Fernando Sabino, João Cabral de Melo Neto, João Guimarães Rosa, Leonardo Boff, Luiz Fernando Veríssimo, Machado de Assis, Monteiro Lobato e Rubem Alves.

Os textos são de escritores já consagrados como expoentes no contexto cultural. Todavia, os 116 textos destinados à *leitura compartilhada* são apenas trechos de determinadas obras. Por essa razão, os diálogos instituídos pelos professores alfabetizadores com os autores por meio de trechos de textos podem ter sido comprometidos porque os sentidos produzidos a partir de partes dos textos nem sempre se assemelham ao do todo. O contato direto com a obra possibilita percorrer e descobrir outros caminhos que uma reprodução xerocopiada não fornece. Contudo, sob o discurso da necessidade de *ampliação do horizonte cultural*, a SEF/MEC ofereceu aos cursistas informações parciais e não obras completas.

E como os momentos de *leitura compartilhada* foram planejados pela equipe pedagógica? Entendida como uma atividade permanente foi proposta para o início de cada encontro semanal do PROFA, sendo que o formador escolheria um entre os três textos indicados nas Unidades de cada Módulo, cujas cópias estavam nas *Coletâneas de Textos* (Módulos 1, 2 e 3). Com a pretensão de que os professores cursistas se envolvessem na leitura do texto previamente selecionado, as coordenadoras do Programa sugeriram ao formador explicitar

[...] as razões pelas quais um determinado texto foi escolhido, comentar seu conteúdo antes da leitura, falar sobre o autor, ler com entusiasmo. [...] A leitura em voz alta exige preparação, ensaio e conhecimento minucioso do texto a ser lido. A adequação do tom de voz, o ritmo da leitura, a pronúncia das palavras e o envolvimento com o texto merecem atenção especial do leitor e, por isso, é necessária a preparação pelo formador com antecedência (BRASIL/PROFA, 2001b, p. 19-20).

Cabe ressaltar que a escolha de determinado texto em detrimento de outros dois, realizada pelo professor formador, era efetuada dentro de uma eleição anterior da equipe pedagógica do PROFA e não dos próprios formadores, muito menos, de acordo com o interesse dos cursistas. Essa tarefa de escolher os textos para serem lidos e quanto tempo se ocupar com a leitura foi de responsabilidade das propositoras do Programa, uma vez que para cada atividade prescrita havia um respectivo tempo determinado para o seu desenvolvimento, conforme visualizamos na imagem que se segue:

## Quadro-Síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada feita pelo formador	10'
2. Retomada do texto "As idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas"	40'
3. Análise das escritas de Ricardo e Antônio	35'
4. Exibição e discussão do programa de vídeo A Construção da Escrita (Parte 1) da série "Processos de Aprendizagem"	50'
5. Retomada da análise inicial das escritas de Ricardo e Antônio	30'
6- Trabalho Pessoal	15'

Figura 5 – Quadro-síntese

Fonte: *Guia do Formador* do PROFA (Módulo 1) SEF/MEC (2001a)

Os professores alfabetizadores cursistas não tinham acesso aos outros dois textos selecionados previamente pela equipe pedagógica, ou seja, somente recebiam a cópia do texto indicado pelo formador. Mais adiante, veremos que essa prática foi apropriada por professoras que cursaram o PROFA no Espírito Santo, tendo em vista que, na maioria das vezes, elas elegiam os textos a serem lidos para as crianças em salas de aula. Os cadernos não materializam discursos que nos dão pistas de situações em que as crianças pudessem estabelecer critérios pessoais de escolhas dos livros preferidos e, assim, comentassem sobre o que leram, relatassem suas opiniões sobre a obra e o autor, transformassem a leitura de textos literários em uma prática constante que ultrapassasse os muros da escola. Contudo, não podemos afirmar que esses momentos não aconteceram porque nem tudo está nos cadernos (VIÑAO, 2008).

As propositoras do programa também não deixaram claro para os formadores porque indicaram, dentre tantas outras possibilidades, as três opções de textos literários que estavam materializadas nos *Guias do Formador* do PROFA (Módulos 1, 2 e 3), além de não oferecer informações sobre a vida e a obra dos autores dos textos, apenas citando seus nomes. Assim, "[...] falar sobre o autor" (BRASIL/PROFA, 2001a, p. 20), como recomendado pela equipe pedagógica, se resumiria a mencionar seu nome, sem estudar dados biográficos, obras publicadas nem vincular seus escritos aos contextos

de produções? É isso que os discursos materializados no *Guia do Formador* nos dão a entender. Vejamos:

## *Atividade 1*

### **Leitura Compartilhada feita pelo formador (± 10 min)**

#### **Importante**

---

Ler em voz alta exige preparação, ensaio e conhecimento minucioso do texto a ser lido. A adequação do tom de voz, o ritmo de leitura, a pronúncia das palavras e o envolvimento com o texto merecem destaque especial nessa atividade dedicada à Leitura Compartilhada. Portanto, a sugestão é que o formador se prepare com antecedência, a fim de que sua leitura seja envolvente e convidativa.

---

#### **Proposta de Encaminhamento**

1. Escolher, entre os títulos sugeridos a seguir, aquele que considerar mais apropriado para ler aos professores.

#### **Ler para...**

... **saborear**: "Cem anos de perdão", de Clarice Lispector ([Coletânea de Textos M1U2T1](#)).

... **apreciar**: "Memória de livros", de João Ubaldo Ribeiro ([Coletânea de Textos M1U2T2](#)).

... **se encantar**: "Finá de ato", de autor desconhecido ([Coletânea de Textos, M1U2T3](#)).

Figura 6 – Proposta de encaminhamento da atividade de *leitura compartilhada*  
 Fonte: *Guia do Formador* do PROFA (Módulo 1) SEF/MEC (2001a)

A proposta de encaminhamento ilustrada acima aponta três finalidades para a *leitura compartilhada*: *saborear*, *apreciar* e *se encantar*. Além dessas, a equipe pedagógica apontou outras 20 finalidades para essa determinada situação de leitura, conforme a Tabela a seguir:

**Tabela 11 – Finalidades de leitura identificadas nos Guias do Formador (Módulos 1, 2 e 3)**

<b>Finalidades</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Apreciar	23	19,8
Emocionar	14	12,1
Divertir	13	11,0
Refletir	11	9,5
Conhecer	09	7,8
Informar	06	5,2
Pensar	04	3,4
Conhecer melhor	04	3,4
Arrepiar	04	3,4
Saborear	04	3,4
Surpreender	03	2,6
Cantar	03	2,6
Encantar	03	2,6
Ficar sabendo	02	1,7
Rir	01	0,9
Rir e cantar	01	0,9
Cantar e apreciar	01	0,9
Sonhar	01	0,9
Identificar	01	0,9
Intrigar	01	0,9
Relembrar	01	0,9
Brincar com as palavras	01	0,9
Lamentar	01	0,9
Ausência de finalidade	04	3,4
<b>TOTAL</b>	<b>116</b>	<b>100</b>

Fonte: *Guia do Formador* do PROFA – Módulos 1, 2 e 3 (SEF/MEC – 2001).

Ao refletir acerca dos propósitos dessa atividade, conforme aponta a Tabela 11, observamos uma maior repercussão da leitura como um ato de apreciar, o que representa 19,8% do total dos 116 textos propostos nas *Coletâneas de Textos* dos três Módulos do PROFA; a segunda maior frequência diz respeito à leitura para emocionar, representando um total de 12,1%, incidindo em maior número nos Módulos 1 e 2; e, em terceiro lugar, a leitura como forma de diversão, compreendendo um total de 11% dos textos distribuídos nos três Módulos. Ao instaurar o discurso sobre leitura prazerosa, a equipe pedagógica buscou demonstrar aos professores alfabetizadores que ler

[...] sem compromisso com uma tarefa pedagógica específica é mesmo um agrado, porque revela o cuidado do formador com o grupo: ele escolhe um texto que considera interessante, ensaia a leitura para poder realizá-la de forma sedutora e... sem compromisso com algum tipo de utilidade pedagógica, simplesmente lê para o grupo, nada mais. Lê para compartilhar e provocar emoções, apenas isso (BRASIL/PROFA, 2001a, p. 114).

A leitura por prazer encontra respaldo na voz de Roland Barthes, especificamente, no livro *O prazer do texto*, publicado na França, na década de 1970. Nessa obra, o autor concebe *texto de prazer* como aquele “[...] que contenta, enche, dá euforia”, como sinônimo de felicidade que, segundo ele, é a “[...] capacidade de extrair prazer independente de qualquer finalidade” (BARTHES, 2002, p. 20). Sendo assim, o prazer não se encontra predeterminado no texto porque é uma sensação do indivíduo, um ato não social, logo, emerge no ato de ler numa relação intransferível entre o leitor e o texto.

O que Barthes reivindicava, como aponta Fernanda Torresan Marcelino (2003, p. 51), era o “[...] individual contra o ‘universal’ do modelo estruturalista, o corpo contra o conceito, o prazer contra a seriedade acadêmica, o diletantismo contra o cientificismo”. Seu pensamento, conforme aponta a pesquisadora, não foi bem aceito pelos partidários da esquerda francesa que viam nas ideias sobre o prazer do texto “[...] uma forma de individualização, em oposição ao social, além de uma condução para a alienação e conformismo com o mundo” (MARCELINO, 2003, p. 57).

Além disso, a autora ressalta que as discussões sobre a leitura prazerosa de Roland Barthes não foram pensadas para o contexto escolar. Contudo, em nosso país, suas ideias sobre o prazer do texto foram propagadas na década de 80 do século passado, quando um grupo de intelectuais brasileiros que estavam frequentando cursos de Pós-Graduação na Europa retornou ao Brasil e, ao serem apropriados, seus pensamentos foram direcionados para a instituição escolar.

Conforme aponta Bakhtin (2004, p. 147), a apreensão do discurso do outro se dá “[...] conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto presente tal ou qual objetivo específico”. Nesse sentido, é possível compreender porque o discurso sobre leitura prazerosa foi apropriado por pesquisadores brasileiros e direcionado para a

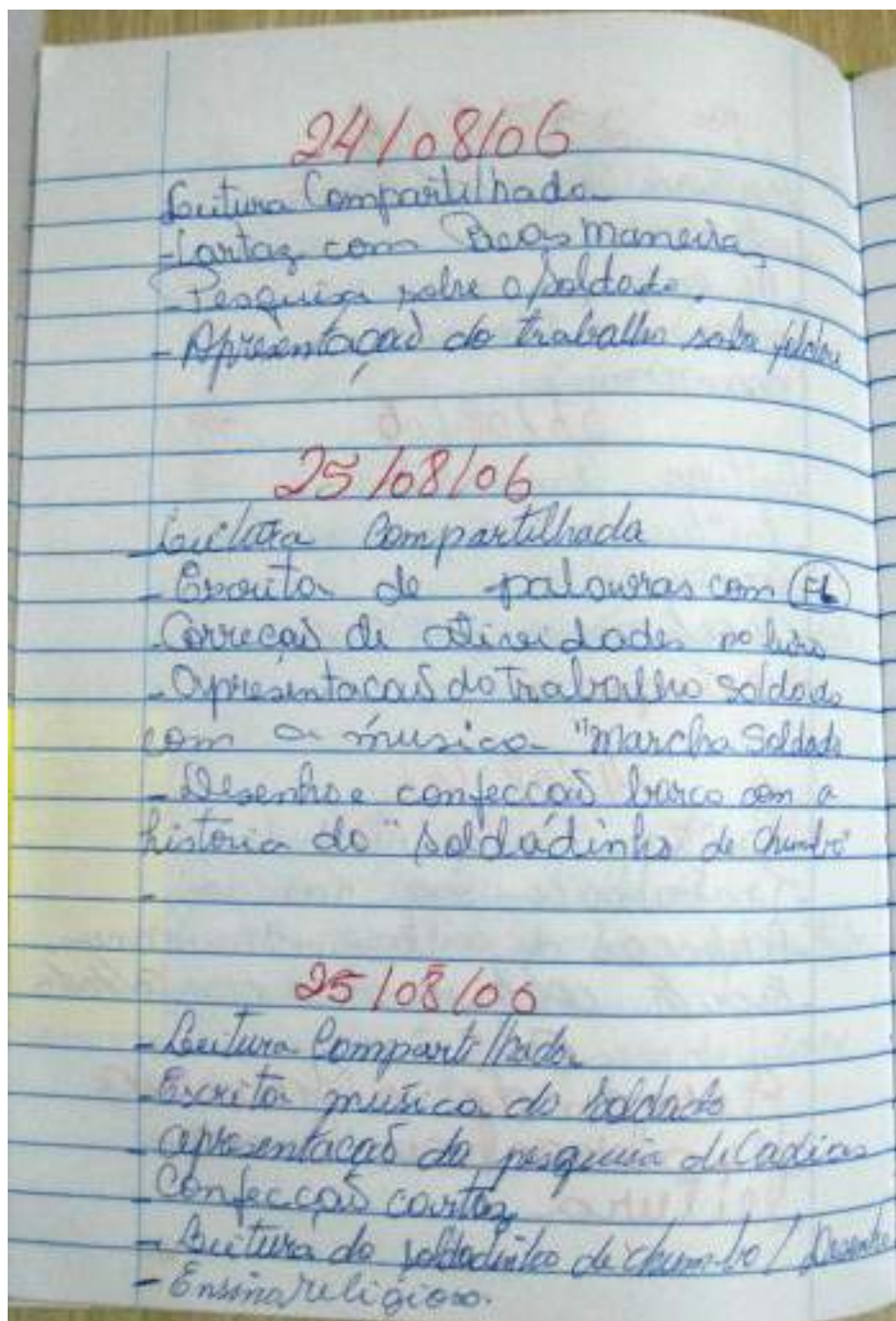
escola, pois nos anos de 1980, discutia-se, no Brasil, a *crise da leitura*, devido ao alto índice de repetência e evasão nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ao número reduzido de leitores, à ausência de incentivos à leitura nas instituições escolares e à falta do gosto pela leitura por parte dos alunos. Portanto, as ideias de Barthes tomaram outro rumo ao serem apropriadas com a pretensão de solucionar os problemas com a leitura que atravessavam (e ainda atravessam) o contexto educacional brasileiro.

Já nos anos 2000, o PROFA se apropriou de discursos sobre a leitura por prazer e a legitimou pela prática da *leitura compartilhada* sem fazer qualquer referência aos autores que fundamentam esse modelo de atividade. Glória Maria Anselmo de Souza e Leda Mariana Santos da Silva ao compartilharem a experiência realizada durante o desenvolvimento do Programa, no município de Niterói (RJ), por meio do texto *Leitura compartilhada: um momento de prazer na formação de professores-leitores*, também defendem essa atividade como uma das possibilidades de incluir os professores cursistas nas práticas de leitura, resignificando “[...] o olhar, os sentidos e as reflexões do grupo em relação às práticas leitoras e ao seu papel na dinâmica da escola e da vida [...]” (2004, p. 175). Assim, ressaltam que essa situação didática de leitura se constitui em fontes de prazer, de conhecimento e, também, como reflexão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido em classes de alfabetização e sobre a própria vida, auxiliando numa relação menos didática com a leitura.

Afinal, essa atividade foi apropriada, usada e/ou transformada por professoras que cursaram o PROFA no Estado do Espírito Santo? A partir dos registros escritos materializados em cadernos e demais suportes de registros escolares, podemos inferir que alguns discursos sobre o trabalho com a *leitura compartilhada* estiveram em consonância com as proposições da equipe pedagógica do programa, outros mantiveram modelos de trabalhos com a leitura já instaurados em seus fazeres profissionais.

Determinados registros deixaram pistas de que algumas professoras se apropriaram desse modelo de atividade e o usaram em situações de leitura desenvolvidas nos espaços das classes de alfabetização, reproduzindo a proposta com a mesma

nomenclatura instituída pela equipe pedagógica do PROFA – *leitura compartilhada*, tal como registrado na página do caderno que se segue, especificamente na 2ª, 9ª e 19ª linhas:



Fotografia 52 – Página do caderno de Vanda, professora da 1ª série da EEUEF "São Joaquim" (Alfredo Chaves/ES) (2006)  
Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).





Os registros dos planejamentos diários docentes não nos permitiram compreender como as professoras estavam concebendo a atividade de *leitura compartilhada*, porquanto não explicitaram em seus cadernos a maneira como compreendiam essa atividade nem sua finalidade e o modo como a desenvolviam em salas de aula, poucas vezes registravam o título e o autor do texto a ser lido, conforme podemos visualizar no Quadro a seguir:

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>
A baleia balofa	
A caravana	
A cigarra orgulhosa	
A plantinha impaciente	
A sementinha	
Alice no país das maravilhas	
Baile da bicharada	
Bambi	
Bons amigos	
Branca de Neve	
Chapeuzinho vermelho (1ª versão)	
Chapeuzinho vermelho (2ª versão)	
Chapeuzinho vermelho (3ª versão)	
Dia do escritor	
Dia do futebol	
Dia do trabalho	
Dona Baratinha	
Festas juninas	
História da Páscoa no Velho e no Novo Testamento	
História dos jogos olímpicos	
Jesus	
Kiwi e a história do sorvete	
Lição de férias	
Livro das convivências	
O bicho preguiça	
O dia do engenheiro florestal	
O fio de lã	
O jogo dos animais	
O leão doente, digo, o leão está doente	
O livro que sabia demais	
O pé do pavão	
Os três porquinhos	
Páscoa e outros símbolos	
Pavão misterioso	
Quem quer casa?	Tatiana Belinky

Ressurreição de Jesus	
Sabido e danado	
Seu pintor	
Sopa de letrinhas	

**QUADRO 3 - IDENTIFICAÇÃO DOS TEXTOS DA LEITURA COMPARTILHADA**

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

Dentre as 321 ocorrências de *leitura compartilhada* somente em 12% das situações as professoras escreveram o título do texto e apenas em uma ocorrência (0,3%) a docente registrou o nome da autora do livro. Inferimos que esses dados podem indicar uma utilização do modelo de rotina semanal (Figura 3), instaurado pela equipe pedagógica do PROFA, onde apenas se lista a atividade a ser trabalhada. Consideramos importante o registro do título para que as próprias professoras tenham clareza de quais textos já foram compartilhados nesses momentos, a que gêneros discursivos pertencem, a fim de que essa situação de leitura não se limite a socialização de apenas determinados gêneros, como o programa propôs.

Consideramos que nesses momentos as professoras poderiam compartilhar a leitura de díspares gêneros que circulam na sociedade, pois assim ampliariam o repertório cultural das crianças. Dentre eles, podemos mencionar: conto de fadas, conto maravilhoso, poemas, cordel, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, provérbios, contos de assombração, lendas, dramatização, fábula, narrativa de aventura, história engraçada, recados, conversações, saudações, instruções, relatos de experiência vivida, relato de viagem, relato expositivo, depoimentos, testemunho, autobiografia, biografia, relato histórico, entrevistas, debates, notícias, anúncios de rádio, anúncios de televisão, comentário radiofônico, seminários, palestras, opinião, deliberação informal, comandos diversos, nota, tirinha, quadrinhos, calendário, rótulo verbete de dicionário, bilhete, carta, telegrama, cartão postal, cartões de diversas comemorações, convite, diário, lembrete etc.

Além disso, pontuamos a necessidade do trabalho com a autoria para que as crianças compreendam que os textos são produzidos por determinados sujeitos, concretos e datados, e que eles também se constituem em autores dos textos que produzem. Na perspectiva assinalada por Bakhtin (2003, p. 384),

Não pode haver discurso separado do falante, de sua situação, de sua relação com o ouvinte e das situações que os vinculam (o discurso do líder, do sacerdote, etc.). O discurso do homem privado. O poeta. O prosador. O “escritor”. Representação do profeta, do líder, do mestre, do juiz, do promotor (acusador), do advogado (defensor). O cidadão. O jornalista. A pura materialidade do discurso.

Compreendemos, então, que não há discursos separados dos sujeitos que os produziram em determinadas situações interdiscursivas, pois todo “[...] texto tem um sujeito, um autor (o falante, ou quem escreve)” (BAKHTIN, 2003, p. 308), em outros termos, “[...] todo enunciado, até uma saudação padronizada, possui uma determinada forma de autor” (BAKHTIN, 2003, p. 382). Nesse cenário, autor é aquele que enuncia de acordo com o lugar ocupado em relação aos seus interlocutores e dessa posição estabelece o gênero, o tema, a composição e o estilo do enunciado que, por sua vez, determina a forma de autoria daquilo que diz.

Ao perguntamos sobre a utilização da atividade de *leitura compartilhada*, uma das professoras participantes da pesquisa respondeu: *[...] nunca pensei que ouvir histórias fosse tão gostoso e tão prazeroso! A partir da minha experiência como cursista do PROFA, compreendi porque as crianças gostam quando leio um livro para elas, é bom ficar só ouvindo sem ter que responder a um questionário de compreensão de texto ou fazer um resumo após a leitura. Eu já lia textos para meus alunos, mas, agora, leio com mais frequência pelo simples prazer de ler* (QUESTIONÁRIO, 10/10/2011).

O que se visualiza, a partir da enunciação da professora Letícia, são sinalizações de experiências escolares ancoradas em uma relação de gratuidade da leitura – ler *pelo simples prazer de ler*, pois, para a docente, a *leitura compartilhada* é prazerosa justamente por não ter uma função específica, por exemplo, ler para *responder a um questionário de compreensão de texto ou fazer um resumo após a leitura*. Observando essa representação de leitura, verificamos uma tentativa de romper com o caráter acadêmico que restringe a leitura ao universo escolar e a torna um fazer dirigido definido pelo estabelecimento de metas: ler para responder perguntas, para fazer atividades de diversas disciplinas, para completar, para promover uma ação etc.

Tais finalidades aparentemente múltiplas acabam por cercear a capacidade de as crianças produzirem sentidos, aumentando a distância entre os sentidos e a significação social desse aprendizado como atividade que contribui para a formação de leitores críticos, pois ao tornar-se um sujeito leitor o indivíduo pode ser capaz de reconhecer a própria leitura como um meio para a tomada de consciência e a transformação da realidade.

Schwartz (2006), ao pesquisar os sentidos atribuídos à importância da leitura, por crianças de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, demonstrou que as experiências delas com a leitura nas salas de aula estavam sendo balizadas por abordagens acadêmicas e utilitaristas que concebem a leitura ora como atividade de decodificação na qual as crianças apenas decodificam os textos ora como atividade de interação entre o leitor e o texto. Os resultados apontaram que a experiência com a leitura que os alunos, que haviam passado pelo processo de alfabetização, tiveram na escola favoreceu para a construção de sentidos relacionados com significações de caráter ideológico, por exemplo, leitura como facilitadora do aprendizado escolar e propiciadora do desenvolvimento da inteligência; leitura como possibilidade de acesso ao mundo do trabalho e à ascensão social; leitura para a utilização na vida cotidiana; leitura como favorecedora do desenvolvimento do intelecto e como possibilidade de ensinar aqueles que não sabem ler, particularmente, os familiares.

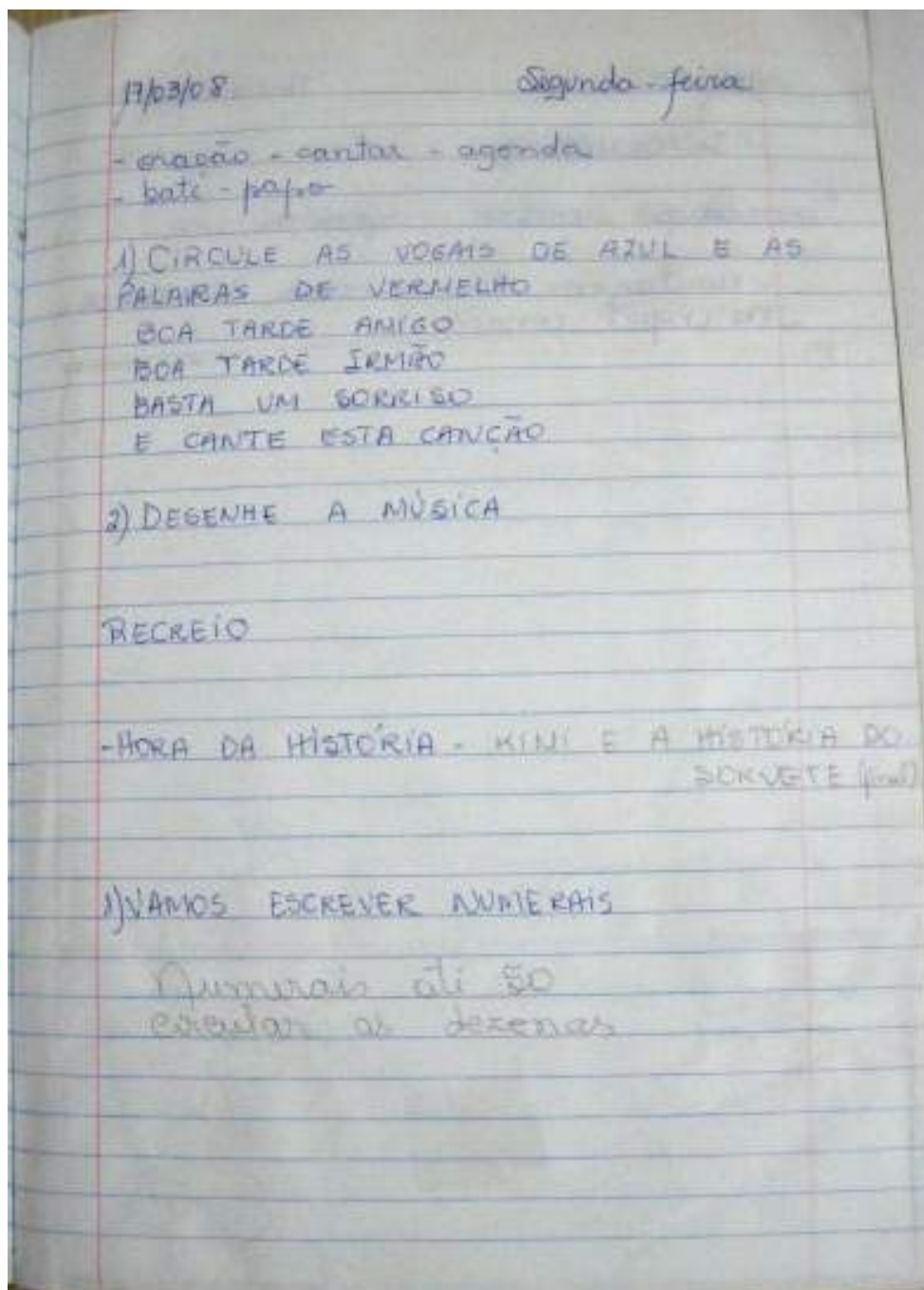
Com esse estudo foi possível visualizar que o trabalho com a leitura, sustentado pelas abordagens acadêmicas e utilitaristas, não permite aos alunos entendê-la como uma atividade importante para a formação do sujeito que compreende o que lê, dialoga com o autor por meio do texto para construir sentidos e relaciona o que lê com a realidade social. Isso significa que certas concepções de leitura que vêm sustentando práticas de leitura nas salas de aula trazem sérias consequências tanto para os professores quanto para os alunos. De acordo com Braggio (2005, p. 11), são “[...] estes pressupostos que, aglutinados, vão dar embasamento à prática em sala de aula e aos materiais didáticos, constituindo-se [em métodos de ensino]” e que vão ter implicações dentro e fora das salas de aula, uma vez que interferem na formação das crianças e, portanto, nos sujeitos e no mundo.

Desse modo, a atividade de *leitura compartilhada*, apropriada e usada por Letícia no contexto da classe de alfabetização com a qual trabalhava no ano de 2006, nos deu indícios de que a docente tentava romper exatamente com essa perspectiva acadêmica da leitura, apontada pela pesquisadora Cleonara Maria Schwartz (2006). Mas, para as demais professoras participantes de nosso estudo, o que pode ter sido a leitura de textos, principalmente, do domínio literário descompromissadamente, em outras palavras, sem apresentá-los junto com enunciados de atividades que deveriam ser realizadas pelas crianças?

Outra professora, por meio do questionário, nos relatou que [...] *nos encontros de formação do PROFA aprendi a compartilhar um texto com meus alunos sem uma atividade específica que estivesse vinculada a ele. Depois de participar desse curso, passei a frequentar a biblioteca da escola, no intervalo do recreio, para ler livros de literatura infantil e escolher histórias interessantes que pudessem ser divididas com eles. Quando o texto é grande demais, eu conto uma parte por dia para as crianças não cansarem nem perderem a atenção e elas ficam ansiosas, esperando a leitura do dia seguinte. Essa também foi uma prática ensinada nos encontros semanais. Assim, acredito estar despertando nelas o prazer e o gosto por ler* (QUESTIONÁRIO, 16/08/2011).

A enunciação proferida por Luciene encontra-se em conformidade com os discursos materializados em seu caderno diário (Fotografia 54). No dia 17/03/2008, depois do recreio, na *hora da história*, registrou que lia o final do texto *Kimi e a história do sorvete*. Portanto, esse deveria ser um texto extenso e para não cansar as crianças ou para não dispersarem a atenção, a professora já teria lido as outras partes em dias anteriores, já que nesta data iria ler o final da história. Não há indicação de autoria do texto, por essa razão, não sabemos se a professora ofereceu informações sobre a vida do autor do texto, a obra e seu contexto de produção. Em seguida, não existem registros de atividades vinculadas à história lida porque as que se seguem estão relacionadas a conhecimentos matemáticos, especificamente, a escrita de numerais até 50 e as dezenas. Essa organização didática do trabalho escolar nos permite inferir que a docente se apropriou de discursos veiculados pela SEF/MEC sobre *leitura*

compartilhada, pois lia “[...] sem compromisso com uma tarefa pedagógica específica” (BRASIL/PROFA, 2001a, p. 114).



Fotografia 54 – Página do caderno de Luciene, professora da 1ª série da EEEFM “Bernardino Monteiro” (Cachoeiro de Itapemirim/ES) (2008)

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

Pelo fato de dialogarmos com diversas professoras egressas do PROFA, conseqüentemente, com diferentes sujeitos que realizam díspares processos de

compreensões ideológicas ativas sobre o que lhes foi prescrito, nem todas as docentes se apropriaram do discurso sobre *leitura compartilhada* desvinculada de atividades, conforme almejava a equipe pedagógica. Mediante a sugestão do programa, observamos que a professora Renata se apropriou em parte do que foi sugerido, instituindo momentos de *leitura compartilhada* em sala de aula, porém permaneceu fazendo uso de modelos anteriormente instituídos – ler para responder ao questionário, mas, com uma variação – as questões eram respondidas junto com a família, conforme relato abaixo:

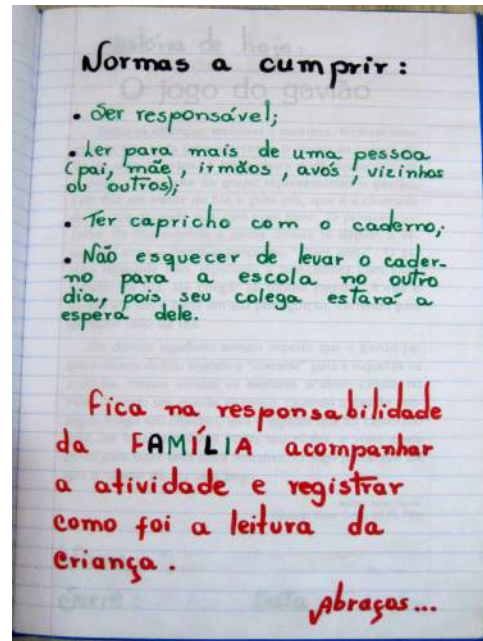
*Na escola onde trabalho não tem uma biblioteca e isso dificulta o acesso a livros variados. Então, para que os alunos tenham contato com outros livros tenho um cantinho de leitura na sala de aula com livros de literatura e gibis. Nas situações de leitura compartilhada leio livros que ficam nesse ambiente, mas também recorro a textos de livros didáticos mais antigos, até de outras séries. Com o objetivo de incentivar as crianças e as famílias a terem hábitos de leitura, aproveito os textos que leio nos momentos de leitura compartilhada com os alunos para eles levarem para casa e lerem juntamente com seus familiares. Cada dia uma criança leva o caderno de leitura com um texto colado e após a leitura respondem algumas questões em interação com os pais, os irmãos, os avós etc. (QUESTIONÁRIO, 21/09/2011).*

A professora cuidadosamente elaborou um caderno que foi intitulado *Lendo com a família* (Fotografia 55) e construiu algumas normas que deveriam ser respeitadas pelas crianças para o bom desenvolvimento do trabalho (Fotografia 56). Conforme relatou, a proposta era a seguinte: cada dia um aluno levava o caderno para sua casa e deveria *ler para mais de uma pessoa (pai, mãe, irmãos, avós, vizinhos ou outros)*. Depois um dos ouvintes deveria registrar, através do preenchimento de um questionário, como foi o momento de leitura. Vejamos:

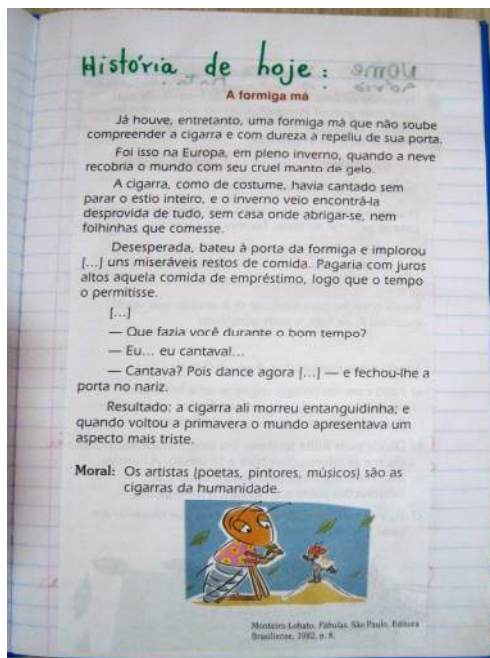




Fotografia 55 – Página do caderno da professora Renata da 2ª série da EMPEIEF “Alto Várzea Alegre” (Santa Teresa/ES) (2005)  
Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

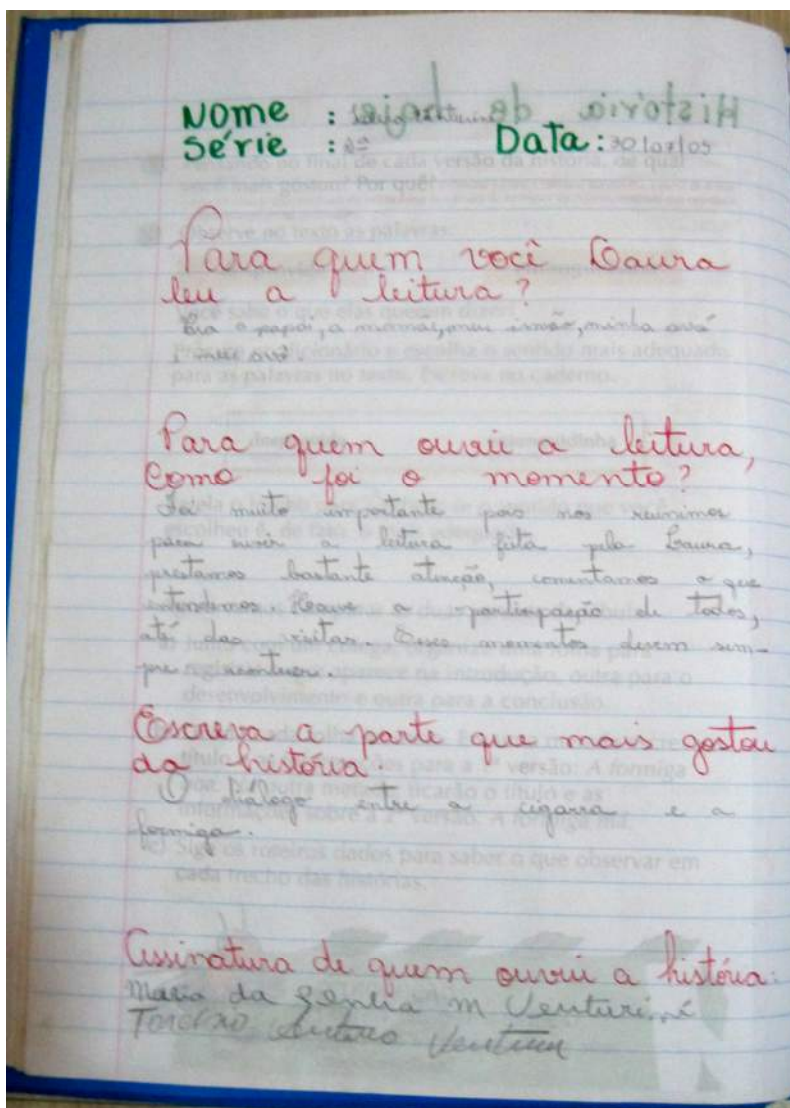


Fotografia 56 – Página do caderno da professora Renata da 2ª série da EMPEIEF “Alto Várzea Alegre” (Santa Teresa/ES) (2005)  
Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).



Fotografia 57 – Página do caderno da professora Renata da 2ª série da EMPEIEF “Alto Várzea Alegre” (Santa Teresa/ES) (2005)  
Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

De acordo com as respostas dadas ao questionário (Fotografia 58), a aluna leu o fragmento da fábula *A formiga má*, de autoria de Monteiro Lobato, para o pai, a mãe, o irmão, a avó e o avô. A família considerou que esse momento [...] *foi muito importante pois nos reunimos para ouvir a leitura feita pela Laura, prestamos bastante atenção, comentamos o que entendemos. Houve a participação de todos, até das visitas. Esses momentos devem sempre acontecer.* Assim, é possível dizer que essa atividade propiciou a reunião da família, incluindo as visitas, para ouvir uma história lida pela criança, portanto, o objetivo proposto pela professora estava sendo alcançado porque os alunos e seus familiares estavam lendo juntos.



Fotografia 58 – Página do caderno da professora Renata da 2ª série da EMPEIEF “Alto Várzea Alegre” (Santa Teresa/ES) (2005)  
 Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

Os textos fixados nesse caderno foram extraídos de livros didáticos e evidenciaram a preocupação da docente em possibilitar às crianças e às famílias leituras de diferentes gêneros discursivos valorizados socialmente, como fábulas, lendas, poesias entre outros pertinentes ao universo infantil. Tal como aconteceu nos momentos de *leitura compartilhada*, instituídos nos encontros de formação do PROFA, os alunos também não tiveram acesso aos suportes textuais, uma vez que os textos que iam para casa eram recortados e colados no caderno.

A atividade que segue o texto representa uma permanência das fichas de leitura que demonstram uma natureza escolar da apropriação desse objeto cultural, possibilitando verificar se o aluno e, nesse caso, a família leram (ou não) a história, tanto que no final do roteiro de questões os ouvintes precisavam assinar o nome completo no caderno. Geraldi (2010, p. 111) aponta essa prática como um dos equívocos metodológicos comuns ao ensino da leitura que resulta na exigência de “[...] resultados imediatos do tipo ‘leu o texto, responda às perguntas; leu o texto, escreva um texto do mesmo gênero; leu, pesquise sobre o tema...’ todas atividades que revelam a expectativa de um resultado desejado como imediato após a leitura”. É preciso salientar que ler para responder questões previamente elaboradas pela professora restringe as possibilidades de produção de sentidos do texto lido, uma vez que o potencial coenunciativo dos leitores fica previsto e restrito ao roteiro de perguntas.

Ainda verificamos que para todos os textos havia um roteiro fixo de questões, isso significa que, independente do gênero discursivo, todas as crianças e seus familiares respondiam ao mesmo conjunto de perguntas que se restringia a saber: *para quem você (nome do aluno) leu a leitura? Para quem ouviu a leitura, como foi o momento? Escreva a parte que mais gostou da história. Assinatura de quem ouviu a história.* Esse discurso sinaliza que a finalidade da leitura era cumprir uma ordem. Atividades de leitura planejadas nesse modelo inviabilizam que a criança vá ao texto repleta de questões próprias, querendo aprender, pois já chega ao texto atravessada pelo roteiro de perguntas didáticas prévias, ao invés de fazer perguntas por que se leu. Conforme Geraldi (2010, p. 142) sinaliza,

Na escola, em geral se lê para escrever. Há uma junção entre as duas atividades em que uma se torna o fim da outra: lê-se um texto para escrever outro texto, no mesmo gênero ou sobre o mesmo tema; lê-se um texto para dele elaborar um esquema mnemônico; lê-se um texto para responder perguntas (sejam elas dos exercícios de salas de aula, sejam elas aquelas destinadas a avaliar a retenção de conhecimentos, nas famosas e antigas sabatinas); lê-se um texto, enfim, para cumprir uma ordem.

Outras docentes relataram que como não deveriam solicitar às crianças que respondessem a questionários após as situações de *leitura compartilhada* porque essa era considerada uma prática tradicional, passaram a pedir para elas reescreverem, dramatizarem ou desenharem as histórias ouvidas. De acordo com a professora Carolina, *depois de ler os textos para as crianças, faço perguntas oralmente, porém, não peço para responderem a questionários escritos, solicito que elas desenhem a parte que mais gostaram da história e colocamos no mural da sala após cada um apresentar o seu desenho ou reescrevemos coletivamente o texto, às vezes, mudamos o final ou inserimos alguns personagens e em outros momentos transformamos a história em uma peça de teatro, como aconteceu no caso da Dona Baratinha e apresentamos para os alunos de outra turma ou para toda a escola. Eles adoram!* (QUESTIONÁRIO, 08/10/2011). Juntamente com o questionário a docente nos enviou uma Fotografia da apresentação da peça *Dona Baratinha* no pátio da escola onde trabalhava, como podemos ver a seguir:



Fotografia 59 – Fotografia da turma do Pré II do CMEI "Rubens Duarte de Albuquerque" (Vitória/ES) (2004)  
Fonte: Banco de dados da professora Carolina (2004).

Enfim, os discursos sobre práticas alfabetizadoras representativos dos momentos de *leitura compartilhada* evidenciam que, de algum modo, as docentes recuperaram na escola e trouxeram para dentro das classes de alfabetização o que geralmente se exclui por princípio: o prazer da leitura (GERALDI, 2007). Algumas permaneceram atrelando a leitura a uma atividade de escrita, por exemplo, responder a questionários. E outras, acreditando que, de fato, haviam mudado suas concepções, vincularam a atividade de leitura à reescrita, ao desenho e a dramatização. Esses diálogos confirmam nossa hipótese inicial de que *elementos de mudanças e continuidades operam concomitantemente nas práticas de professoras alfabetizadoras*.

Apesar de considerarmos que os textos lidos, em determinadas situações, tenham sido utilizados como pretexto para outras atividades, Geraldi (2006, p. 97) enuncia que não compreende por que um texto não possa ser pretexto “[...] (para dramatizações, ilustrações, desenhos, produção de outros textos, etc.). Antes pelo contrário: é preciso retirar os textos dos sacrários, dessacralizando-os com nossas leituras, ainda que venham marcadas por pretextos”. A partir desse entendimento, seria preferível discordar do pretexto, ou seja, das dramatizações, ilustrações, desenhos, produção de outros textos etc. do que do fato de o texto ter sido pretexto, pois “[...] haverá alguma leitura sem pretexto?” (GERALDI, 1997, p. 173). O problema é quando esses pretextos se apresentam como verdades indubitáveis a que só compete aderir, sem quaisquer questionamentos, ao invés de se oferecerem como possibilidades de trabalho.

Enquanto os discursos materializados nos cadernos e demais suportes de registros escolares nos dão pistas de que as professoras alfabetizadoras se apropriaram, usaram e, em certas situações, transformaram o modelo de atividade de *leitura compartilhada*, prescrito pelo PROFA, os documentos oficiais de Secretarias Municipais de Educação apontam que os sujeitos responsáveis pela condução da política educacional em âmbito municipal simplesmente reproduziam as enunciações da equipe pedagógica. A título de exemplo, o *Currículo do Ensino Fundamental: Anos Iniciais*, da Prefeitura de Vila Pavão (ES), prescreve como habilidade a ser desenvolvida nos alunos do 1º, 2º e 3º anos a *leitura compartilhada de textos de diversos gêneros diariamente*, tal como propôs a SEF/MEC. Ainda cabe ressaltar que os



*diversos gêneros* a serem lidos *diariamente* são os mesmos que constam nas *Coletâneas de Textos* do PROFA.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar textos orais (a partir de histórias ouvidas), gravuras, gráficos, músicas e outros.</li> <li>• Leitura e escrita de textos que se sabe de memória.</li> <li>• Leitura Compartilhada de textos de diversos gêneros (diariamente)</li> <li>• Compartilhar leituras e descobertas com os colegas.</li> <li>• Avançar nas hipóteses de escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção e interpretação de diversos <b>gêneros e suportes textuais</b>: estudo de rótulos, cartazes, placas, jornais, gibis, poemas, trava-línguas, quadrinhas com rimas, histórias em quadrinhos, histórias mudas, gráficos, letras musicais, cantigas de roda, formula de escolha, versinhos, dramatizações.</li> <li>• Textos que se sabe de memória</li> <li>• Descrição de gravuras.</li> <li>• História lida e contada.</li> <li>• Reescrita e autocorreção de texto (com auxílio do professor ou colega – dupla produtiva).</li> <li>• Leitura da própria escrita.</li> <li>• Usos sociais da leitura.</li> <li>• Direção convencional da escrita.</li> </ul>
---	--

Fotografia 60: Fragmento da página do Currículo do Ensino Fundamental: anos iniciais da Secretaria Municipal de Educação (Vila Pavão/ES)  
Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2012).

Acreditamos que esses momentos de *leitura compartilhada* poderiam ser enriquecidos se as crianças tivessem oportunidades de escolher os textos a ler e suas temáticas, seja pela indicação de colegas, familiares e, até mesmo, da professora, ou pela curiosidade, pela capa, pelo título etc. Oportunidades que privilegiassem a experiência estética e dessem condições de dialogar com a história de nossa cultura, entendendo suas marcas, seus valores, as formas como os homens constroem seus processos de representação simbólica daquilo que lhes é comum (a morte, o amor, a dor etc.) e que pudessem usufruir desse bem cultural como objeto polissêmico capazes de produzir outros sentidos. Além disso, se ampliassem os pequenos tempos de leituras literárias na escola, de modo que essa experiência escolar se estendesse em práticas sociais de leitura na vida das crianças.

### **Discursos representativos do trabalho com a leitura de *textos que se sabe de cor***

O trabalho com *textos que se sabe de cor* foi à segunda atividade de leitura mais recorrente nos cadernos e demais suportes de registros escolares, totalizando 296 ocorrências, conforme informações constantes na Tabela 8. Nas *Coletâneas de Textos* do PROFA (Módulos 1, 2 e 3) a proposição da organização metodológica com textos que as crianças conhecem e sabem dizer oralmente também esteve presente em modelos de situações didáticas de trabalho com a leitura.

Inicialmente, coube-nos indagar quais motivações levaram a equipe pedagógica a recomendar, aos professores alfabetizadores, o trabalho com *textos que se sabe de cor* para o ensino da leitura. Os diálogos estabelecidos com discursos presentificados no *kit* de documentos escritos e videográficos do PROFA nos deram indícios de que, ao prescrever o trabalho com os referidos textos, as propositoras do programa buscaram superar o modelo de textos amplamente divulgado nas *antigas* cartilhas de alfabetização. Nelas, o texto era concebido como um agregado aleatório de frases que, na esmagadora maioria das vezes, não possuía conexão lógica, semântica ou discursiva apropriada, nem vinculava o texto à sua função comunicativa, a situação, aos objetivos, aos destinatários, ao uso dos elementos linguísticos e outros elementos da situação de comunicação que o texto era produzido.

No artigo intitulado *Idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor alfabetizador, mesmo quando ele não tem consciência delas*, extraído do livro *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*, de Telma Weisz, e reproduzido na Coletânea de Textos do PROFA (Módulo 1), a autora e supervisora do programa apresenta a seguinte produção coletiva de texto como um modelo que deve ser rejeitado pelos professores alfabetizadores cursistas porque caracteriza a metodologia de alfabetização expressa nas cartilhas:

## O sapo

*O sapo é bom.  
 O sapo come inseto.  
 O sapo é feio.  
 O sapo vive na água e na terra.  
 Ele solta um liquido pela espinha.  
 O sapo é verde.*

Figura 7 – Texto produzido pelos alunos e grafado pela professora.  
 Fonte: BRASIL/PROFA, M1U2T5, 2001b, p. 2.

Nesse clássico exemplo de texto cartilhesco que se constitui como modelo de escrita para muitos aprendizes da língua, encontramos na primeira linha o principal elemento de referência envolvido no processo de coesão textual: *o sapo*, que foi retomado, por repetição, em cinco das seis linhas. Somente na quinta linha um mecanismo de coesão foi introduzido: a substituição do artigo *o* e do substantivo *sapo* pelo pronome *ele*. No entanto, além de pouco explorar os mecanismos de coesão, fazendo uso somente de coesão referencial e de não utilizar mecanismos de coesão sequencial, a coerência fica a desejar por se tratar de uma sequência aleatória de frases descontextualizadas que não constituem um todo de sentidos.

Gladis Massini-Cagliari (2001, p. 65) explica que as crianças reproduzem, individual ou coletivamente, esse modelo de texto por conta da concepção de texto escrito que lhes é transmitida na fase inicial da alfabetização, uma vez que

Sabendo que estão na escola para aprender a lidar com a escrita (seja para ler ou para escrever) e levando muito a sério o que fazem, as crianças, ao receberem os textos contidos na cartilha como único modelo de escrita, construirão uma concepção de “texto escrito” que combina com esse único modelo.

Acreditamos que se a equipe pedagógica do PROFA sentiu a necessidade de ultrapassar esse modelo de texto escrito, possivelmente, foi porque tal concepção não vinha contribuindo para a formação de leitores conscientes das funções sociais da leitura nos diversos contextos em que a língua escrita se apresenta. Criticando,



portanto, a metodologia de ensino expressa nas cartilhas, as propositoras do programa asseveram que na abordagem empirista,

[...] o processo de ensino é caracterizado por um investimento na cópia, na escrita sob ditado, na memorização pura e simples, na utilização da memória de curto prazo para reconhecimento das famílias silábicas quando o professor toma a leitura. Essa forma de trabalhar está relacionada à crença de que primeiro os meninos têm de aprender a ler e a escrever dentro do sistema alfabético, fazendo uma leitura mecânica, para depois adquirir uma leitura compreensiva (BRASIL/PROFA, M1U2T5, 2001b, p. 3).

Portanto, foi na tentativa de “[...] sair de um modelo de aprendizagem empirista” (BRASIL/PROFA, M1U2T5, 2001b, p. 3), em que ler com significado é um estágio posterior à aprendizagem da decodificação, “[...] para um modelo construtivista” (BRASIL/PROFA, M1U2T5, 2001b, p. 3), onde a habilidade de ler seria ensinada em contexto e o foco deveria centrar-se na compreensão de significados que a equipe pedagógica propôs o trabalho com *textos que se sabe de cor* para o ensino da leitura.

Conforme apontamos anteriormente, o texto sempre esteve presente no ensino da linguagem escrita. Contudo, como todo conceito, o de texto também é uma construção histórica e, por essa razão, sofreu alterações ao longo dos tempos, a partir de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, e em estreita dependência com os contextos em que foi utilizado. Essas perspectivas, por conseguinte, norteiam práticas de alfabetização que favorecem a formação de díspares perfis de leitores.

Segundo o professor João Wanderley Geraldi (2006), a opção por um modelo ou por uma abordagem de trabalho com textos não é neutra, ela traduz uma determinada forma de conceber o sujeito e suas relações com o mundo. Sobre essa questão, afirma que tomar o texto como ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa em salas de aula requer o redimensionamento das concepções que alicerçam esse processo, pois as diferentes formas de conceber o texto estão vinculadas às diversas maneiras de se compreender a linguagem e o sujeito.

De acordo com Geraldi (2006), subjaz à concepção de *linguagem como instrumento de comunicação* corresponde à discussão sobre “o quê” e “quando” ensinar. Nessa abordagem, o texto é concebido como produto da codificação de um enunciador a ser decodificado pelo leitor. Por isso, desde a alfabetização, “[...] a leitura acaba sendo tratada como decodificação e não como produção de sentidos pelo leitor” (GERALDI, 2010, p. 111), em decorrência, basta que o leitor tenha conhecimento do código linguístico da língua portuguesa para reconhecer, no ato da leitura, o significado do texto. Postula-se, então, um sujeito predeterminado pelo sistema, reproduzidor de um discurso que é produzido fora dele e não um sujeito de linguagens.

Já na concepção de *linguagem como expressão do pensamento* existe um modelo de trabalho que se traduz pela pergunta “como ensinar?”, diz Geraldi (2006). Subjacente a essa concepção, o texto é entendido como representação mental do autor, logo, um repositório de mensagens e de informações. Assim, o sujeito psicológico e interativo, no momento da leitura, interage com o autor tão somente para capturar as suas intenções, que já preexistem a essa interação e se materializam no texto.

No entanto, para Geraldi (2006), quando se fala em trabalho com textos nas salas de aula, faz-se necessário outros tipos de questionamentos: “Para que ensinamos o que ensinamos?” e “Para que as crianças aprendem o que aprendem?”. Respostas a essas questões só podem ser dadas a partir de uma noção de *linguagem como forma de interação social* que compreende o texto como uma materialização linguística de discursos e, sobretudo, como um espaço de constituição de sujeitos, no qual o locutor tem o que dizer para os outros (o assunto, o tem), mas não basta ter assunto, ele tem razões para dizer o que se tem a dizer e tem clareza de seus interlocutores (os leitores a quem se destinam o texto), escolhendo, assim, as estratégias para se constituírem efetivamente como locutores (GERALDI, 1997).

A leitura, nessa abordagem, passa a ser compreendida como uma atividade interdiscursiva entre sujeitos, instauradora da produção de sentidos e o sujeito como um leitor que, ao apropriar-se da linguagem, torna-se capaz de dialogar com o autor por meio do texto lido bem como em outras situações sociais. De acordo com o pesquisador,

[...] a presença do texto 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; 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 nunca antes produzido – uma leitura ou um texto – manuseando os instrumentos tornados possíveis pelas produções anteriores (GERALDI, 2010, p. 116).

Assim, o texto não é um produto pronto e fechado que carrega um único sentido deliberado previamente pelo autor no momento da escritura, uma vez que seus sentidos são produzidos no encontro dialógico do autor com o leitor por meio do texto. E as crianças se constituem como sujeitos do discurso, de saberes, ideias, culturas, posicionando-se, oferecendo suas contrapalavras, visto que

[...] compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão [...]. A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra [...] (BAKHTIN, 2004, p. 131-132).

Na perspectiva dialógica bakhtiniana, a maneira como compreendemos o texto está entrelaçada ao modo como concebemos a linguagem, o sujeito e a sociedade. De diferente modo, Rosaura Soligo (uma das componentes da equipe pedagógica do PROFA), fundamentada em Frank Smith – psicolinguista norte-americano que não assume diretamente a decodificação como centro do processo de alfabetização, refutando, portanto, a ideia de que a leitura se reduza à decodificação e adepto ao método global, ou seja, defensor de que a aprendizagem da leitura só pode ocorrer através de unidades maiores da língua (palavras, orações e textos) que sejam significativas à criança (BELINTANE, 2006), afirma que o processo de compreensão depende fundamentalmente da relação entre os olhos e o cérebro.

A partir dessa afirmação, a autora assegura que os olhos captam de diferentes maneiras a mesma quantidade de letras dependendo da forma como elas estão

apresentadas, ou seja, em um mesmo intervalo de tempo, eles captam “[...] aproximadamente, 5 letras, em uma sequência apresentada ao acaso; cerca de 10 a 12 letras, em palavras avulsas conhecidas; cerca de 25 letras (mais ou menos cinco palavras), quando se trata de um texto com significado” (BRASIL/PROFA, M1U7T8, 2001b, p. 2). Em função disso, entende-se que, quando a criança lê um texto, o cérebro consegue reter mais informações do que durante a leitura de palavras e/ou sentenças isoladas entre si. Tal mecanismo pode ser compreendido como a operação por meio da qual o leitor não lê decodificando palavra por palavra, mas sim de forma ideográfica, ou seja, pela via da observação e do reconhecimento de unidades maiores de significação porque os aprendizes da língua percebem inicialmente o todo (texto) em detrimento das partes (frases, palavras, sílabas, letras os fonemas).

Assim, a equipe pedagógica do PROFA defende a compreensão do significado desde a fase inicial de ensino da leitura e não a capacidade de decodificação. Contudo, permanece como base da concepção de leitura à possibilidade de construção do significado gerado pelo leitor num processo de interação com o texto que, por sua vez, foi entendido como um repositório de mensagens e de informações, sendo que a produção escrita já traz consigo o sentido específico que foi atribuído pelo autor, no momento da escritura, cabendo ao leitor recuperar esse significado nas marcas textuais que foram deixadas pelo autor.

Apesar de a SEF/MEC declarar aos professores alfabetizadores brasileiros que busca romper com o ensino da leitura através dos *tradicionais* métodos de ensino, ao se fundamentar em Frank Smith (1989) para repudiar uma concepção de alfabetização restrita ao ensino aprendizagem do código linguístico em que a escrita é considerada como processo de codificação (transformar fonemas em grafemas) e a leitura como decodificação (transformar grafemas em fonemas), encontramos indícios de que há tendência de defesa de princípios que fundamentam o método global, baseado nas unidades maiores da língua. Schwartz (2012, p. 18) esclarece que para os defensores do método global,

[...] quanto mais exposta a atos de leitura significativos, mais a criança vai querer aprender a ler. A criança consegue mais facilmente compreender o todo (texto, frase ou palavra), que é mais concreto,

antes de captar as partes e ou os detalhes que o compõem (sílabas, letras ou sons). A ênfase estava na compreensão do significado desde a etapa inicial do ensino da leitura e não na capacidade de decodificar ou de dizer o texto em voz alta.

[...] A orientação primeira para o ensino da leitura era partir de unidades de significação (palavras, frases ou pequenos contos) familiares às crianças e próximas aos seus interesses, portanto a sua realidade.

Sem fazer referências ao método global, até porque Telma Weisz e suas colaboradoras são seguidoras de Emilia Ferreiro que, como já salientamos, “[...] praguejava contra qualquer um que dissesse que [ela] elaborava uma proposta metodológica, então ninguém usou a palavra ‘métodos’” (FERREIRO, 2001, p. 119), o discurso de renovação da equipe pedagógica do PROFA postula a ideia de que é “[...] interagindo com textos reais, mesmo que não se saiba ler convencionalmente, que se aprende a ler diferentes tipos de textos e sua respectiva linguagem” (BRASIL/PROFA, 2001, p. 216).

E o que foi concebido como *textos reais*? Colocando-se em oposição aos textos produzidos artificialmente para o ensino da leitura e da escrita, compostos por frases justapostas sem progressão temática que podem ser lidos a partir de qualquer direção, invertendo a ordem das frases ou fazendo a leitura aleatoriamente e estão materializados em *antigas* cartilhas de alfabetização, as propositoras do programa postularam *textos reais* como aqueles que mantêm certa proximidade com o cotidiano da criança. Mas, essa também foi uma característica do método global – *textos familiares às crianças e próximos aos seus interesses*. Então, em que a proposta de trabalho a partir de textos do PROFA se diferencia daquela veiculada pelos defensores do método global?

Ao analisarmos as *Coletâneas de Textos* do PROFA (Módulos 1, 2 e 3), a fim de identificar quais textos às crianças deveriam ler, na fase inicial de aprendizagem da leitura, constatamos que não são quaisquer um que deveriam ser utilizados (como textos cartilhescos, por exemplo). Isso se dá a ver, por exemplo, nos critérios que deveriam ser observados pelo professor para a escolha dos gêneros a serem utilizados:

[...] a complexidade do texto, o nível de dificuldade da atividade em relação ao texto escolhido, a familiaridade dos alunos com o tipo de texto, a adequação do conteúdo à faixa etária e a adequação dos textos selecionados e da proposta de atividade às necessidades de aprendizagem dos alunos (BRASIL/PROFA, M2UET6, 2002, p. 10).

A partir desse discurso torna-se possível compreender porque a maioria dos textos indicados para o ensino da leitura pertence à tradição oral, pois, geralmente, são textos pequenos que pertencem ao campo discursivo do entretenimento e que as crianças podem saber de memória. Tal é o caso das

[...] listas, canções, poesias, receitas, parlendas, provérbios, adivinhas, piadas, trava-língua, regras de instrução. Geralmente são textos curtos, em que os alunos têm possibilidades de antecipar o escrito (receitas conhecidas, regras de instruções, listas...), ou que sabem de cor (poesias, canções, provérbios, parlendas...). No caso dos textos poéticos, a organização em versos, a presença de rimas e os ritmos que animam cada um deles colaboram para que as crianças, embora não saibam ler no sentido convencional, possam ler esses textos (BRASIL/PROFA, M1U5T4, 2001b, p. 3).

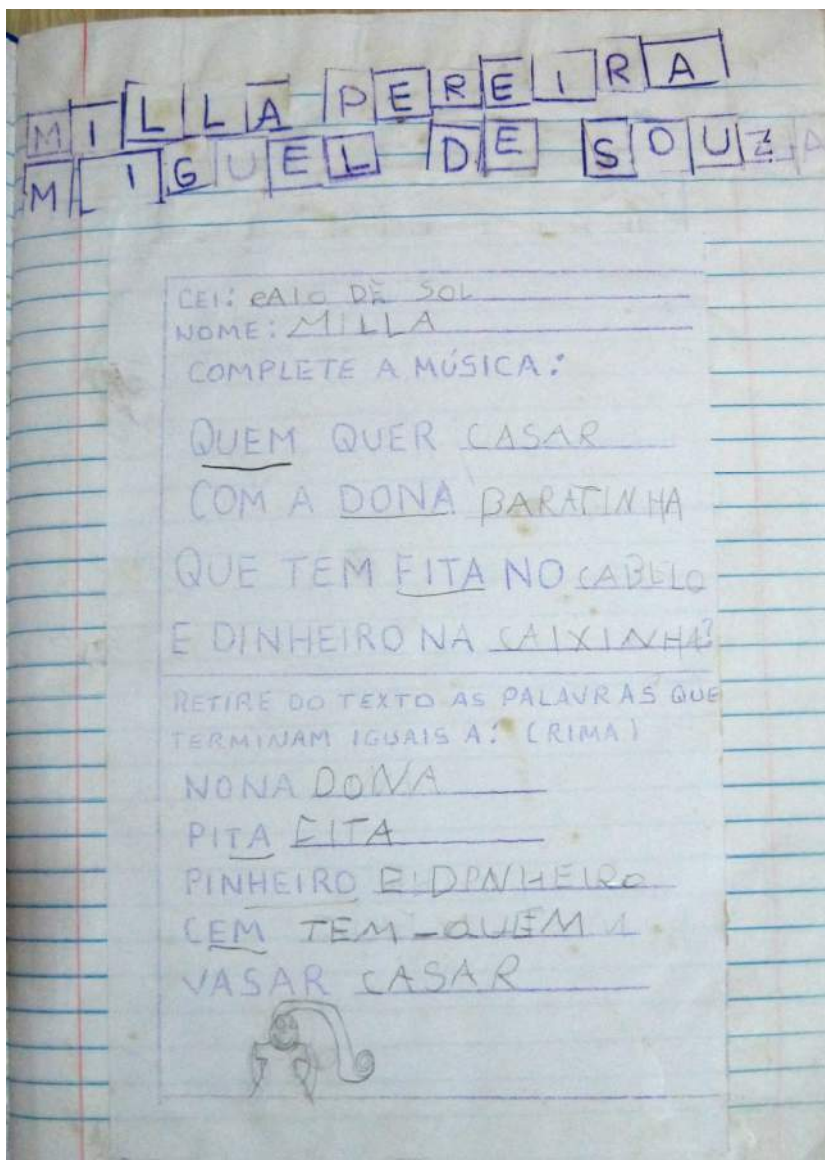
Desde a formulação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997), repete-se o discurso de que mesmo que as crianças não tenham domínio do caráter alfabético ortográfico da língua portuguesa, a interação com textos conhecidos assegura a aprendizagem das “[...] relações entre o que se fala e o que se escreve” (BRASIL/PROFA, M1U7T8, 2001b, p. 1), ou seja, possibilita que elas acompanhem no texto escrito o que vai sendo dito e, conseqüentemente, estabeleçam correspondências entre o que se lê e o que está escrito.

Embora o trabalho com a leitura não seja organizado através de textos *cartilhescos* e sim de textos que pertencem à tradição oral, a ênfase no processo ensino aprendizagem continua no significante. Conforme pontua Gontijo (2012, p. 38), ler como processo de decodificação (base das cartilhas de alfabetização) e ler como compreensão de significados (base do PROFA) “[...] está ancorado na mesma noção de signo linguístico elaborada por Ferdinand Saussure”, ou seja, ambas as concepções de leitura se sustentam numa concepção de linguagem como um sistema de signos linguísticos que comportam, concomitantemente, significantes e significados.

Esse entendimento nos leva a inferir que ao privilegiar o trabalho a partir de canções, poesias, parlendas, provérbios, adivinhas, piadas, trava-línguas e semelhantes, que são gêneros discursivos constituídos, em sua maioria, por rimas (repetição de sons quase sempre no final dos versos), aliterações (repetição das mesmas consoantes nos versos) e/ou assonâncias (repetição das mesmas vogais nos versos), o critério de eleição do texto a ser trabalhado com as crianças, no processo inicial de alfabetização, se vinculava ao fato de possibilitar um estudo das palavras que o compõem.

Assim, entendemos que o PROFA propõe a organização metodológica de um trabalho que tem como ponto de partida o texto, mas tem como ponto de chegada a palavra. Conforme apontamos anteriormente, Telma Weisz – supervisora pedagógica do PROFA, se apropriou das teorizações construtivistas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) para a elaboração dos documentos que compõem o *kit* de materiais escritos e videográficos do Programa. E, de acordo com Gontijo (2012, p. 45), Ferreiro e Teberosky “[...] tomam a unidade palavra para pensar a evolução da leitura”.

Os discursos presentificados no caderno da aluna Milla (Fotografia 61), representativos de fazeres profissionais docentes e discentes, nos oferecem pistas de que esse modelo de trabalho a partir de textos que as crianças conhecem e sabem dizer oralmente foram apropriados, pois sinalizam que a professora iniciou o trabalho com um fragmento da história – *Dona Baratinha* (QUEM QUER CASAR / COM DONA BARATINHA / QUE TEM FITA NO CABELO / E DINHEIRO NA CAIXINHA?) com a finalidade de estudar as palavras do texto. Vejamos:



Fotografia 61 – Página do caderno da aluna Milla do Pré II do Centro Municipal de Educação Infantil “Raio de Sol” (Serra/ES) (2007)  
 Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

A primeira atividade, materializada na folha mimeografada que foi colada no suporte caderno, sinaliza que a criança deveria completar com palavras os versos da música, ou seja, a leitura do trecho do texto tinha como foco a identificação de palavras que faltavam no final de cada verso (CASAR / BARATINHA / CABELO / CAIXINHA). Essa atividade demonstra uma apropriação, feita pela professora egressa do PROFA, do modelo instituído pela equipe pedagógica para o trabalho com a leitura a partir de *textos que se sabe de cor*, conforme visualizamos na Figura abaixo:



**Exemplo 4**

**POEMA: A FOCA**

COMPLETE COM AS PALAVRAS QUE FALTAM, CONSULTANDO AS DADAS ABAIXO.

QUER VER A \_\_\_\_\_

FICAR FELIZ?

É POR UMA \_\_\_\_\_

NO SEU \_\_\_\_\_

QUER VER A FOCA

BATER \_\_\_\_\_?

É DAR A ELA

UMA \_\_\_\_\_

QUER VER A FOCA

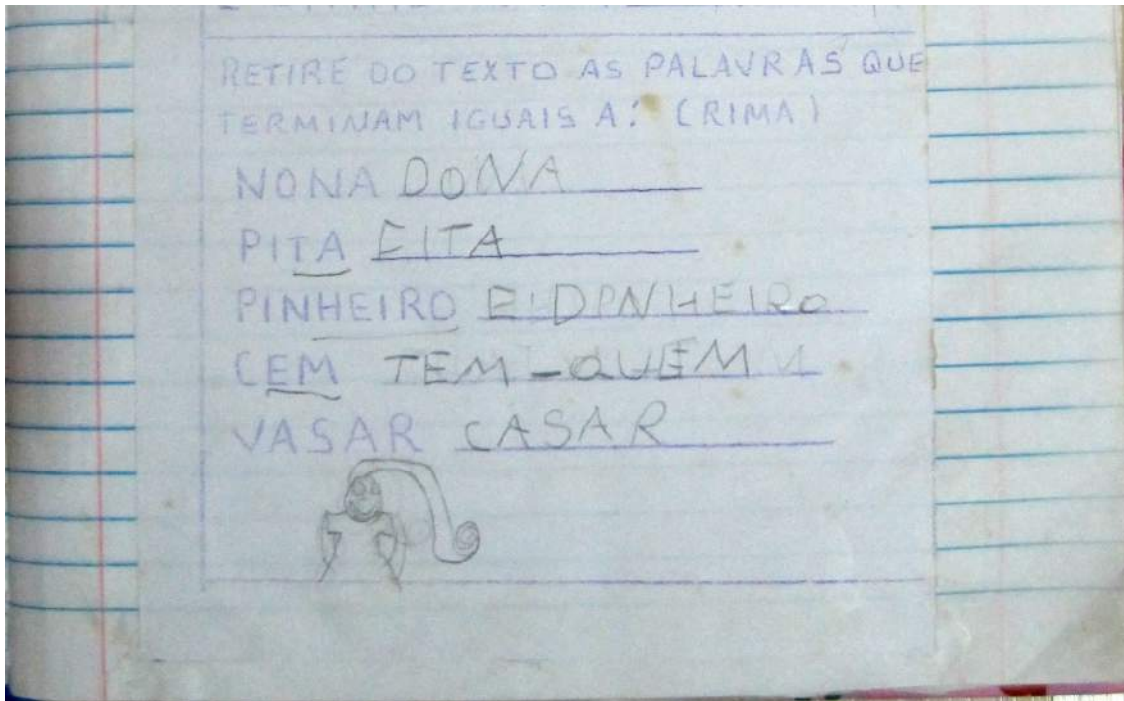
FAZER UMA \_\_\_\_\_?

É ESPETAR ELA \_\_\_\_\_

NARIZ	SARDINHA
BARRIGA	BOLA
PALMINHAS	BRIGA
FOCA	BEM NA BARRIGA

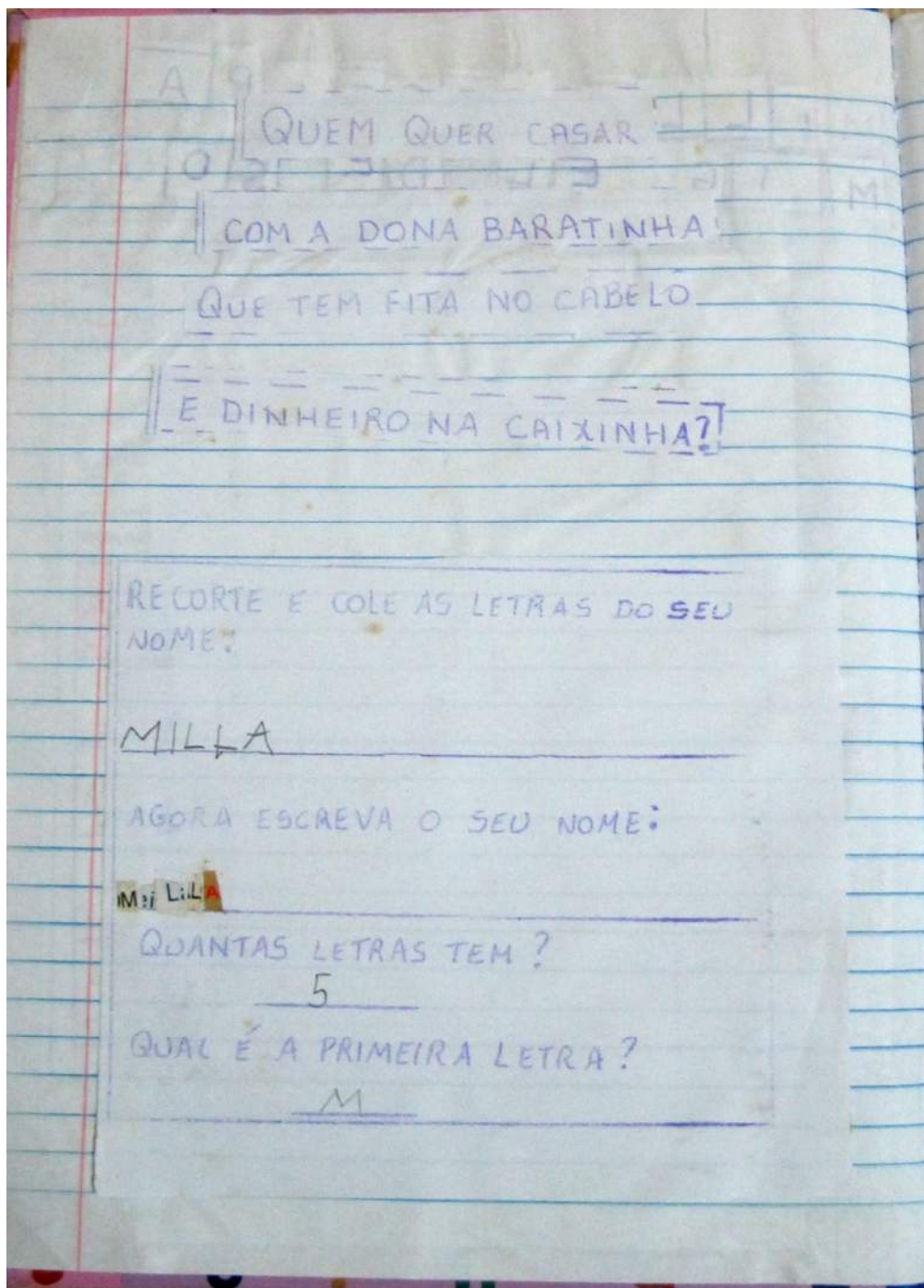
Figura 8 – Atividade de leitura de poema  
 Fonte: *Coletânea de Textos* do PROFA (Módulo 2) SEF/MEC (2001)

A segunda atividade (Fotografia 62) consistia em retirar do texto palavras que rimavam com NONA / PITA / PINHEIRO / CEM / VASAR, isto é, bastava ao aprendiz localizar as palavras que terminavam com os mesmos sons e copiá-las na frente da palavra correspondente. Cabe ressaltar que os discursos materializados nessa atividade não sinalizam para nenhum trabalho de compreensão da função das rimas nos textos em versos, apenas para a cópia das palavras.



Fotografia 62 – Fragmento da página do caderno da aluna Milla do Pré II do Centro Municipal de Educação Infantil “Raio de Sol” (Serra/ES) (2007)  
 Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

Na terceira atividade (Fotografia 63) o texto foi decomposto em frases para os alunos ordenarem na sequência em que se pronuncia, conforme prescrito pelo PROFA. Cagliari (1998, p. 198) chama a atenção para o fato de que a “[...] escola (mais especificamente as aulas de linguagem) é o único lugar onde se ouve e também se fala de outra maneira. O professor desmonta e monta textos, frases, palavras e até sílabas para explicar os mecanismos da linguagem”. Não se leva em consideração que todo corte implica em modificações do texto e que “[...] nem tudo num texto pode ser segmentado para análise, porque em certas situações o significado depende do contexto” (1998, p. 199). Essa preocupação não existe, por parte das propositoras do programa, porque a ênfase no trabalho a partir de *textos que se sabe de cor* está no *significante* e não no *significado*.



Fotografia 63 – Página do caderno da aluna Milla do Pré II do Centro Municipal de Educação Infantil "Raio de Sol" (Serra/ES) (2007)  
 Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

Os registros seguintes também sinalizam que as atividades dos primeiros dias de aula centram-se na exploração dos nomes dos alunos por meio da escrita do primeiro nome, recorte e colagem das letras que o formam, contagem do número de letras,

identificação da letra inicial e, em outros casos, da letra final e da comparação de nomes que começam com a mesma letra ou com o mesmo fonema. A pesquisadora Edwiges Zaccur (2008, p. 18) aponta diferentes possibilidades de trabalho com o nome das crianças que ultrapassa esse modelo de atividade ao levantar os seguintes questionamentos: “E se fossem construídos e expostos na sala de aula cartazes com as várias histórias dos nomes das crianças? E se fosse produzido um livrinho de leitura reunindo histórias? E se a junção de nomes se revertesse em provocação para a segmentação?”. Por exemplo, “[...] se fossem propostas adivinhações do tipo: o que é o que é Liamar tem no fim e Marcelo tem no começo?”. Todavia, os discursos sobre práticas alfabetizadoras concretizados na página do caderno de Milla sinalizam que não há espaço para a discursividade, pois a ênfase nas unidades menores da língua segue sacralizada.

Na tentativa de “[...] instrumentalizar o professor para que possa organizar boas situações de aprendizagem a partir de textos como parlendas, canções, poesias etc.” (BRASIL/PROFA, 2002a, p. 49) que a equipe pedagógica programou 22 modelos de atividades de leitura a partir de textos para que os cursistas as analisassem e, em seguida, as vivenciassem no contexto das classes de alfabetização. Dentre essas, tomamos para análise a leitura da parlenda “Um, dois, feijão com arroz...” que ilustra o modelo de atividade priorizada pelo PROFA para melhorar a prática do alfabetizador no que diz respeito ao trabalho a partir de textos.

O encaminhamento dessa atividade foi planejado da seguinte maneira: em primeiro lugar, o professor formador distribuiria o texto *Alfabetização* (M1U7T7) e informaria aos professores cursistas que esse “[...] texto possibilita a compreensão dos procedimentos que permitem ler sem saber ler e, conseqüentemente, aprender a ler lendo” (BRASIL/PROFA, 2001b, p. 95) e que a leitura deveria ser realizada com o objetivo de buscar resposta para a seguinte questão: “Como é possível que os alunos não-alfabetizados realizem atividades de leitura?” (BRASIL/PROFA, 2001, p. 95). No *Guia do Formador* (Módulo 1), o formador encontrava a resposta do questionamento acima, oferecida pela equipe pedagógica a saber: “[...] Participando de situações didáticas em que é preciso ler e pensar sobre como a escrita convencional funciona” (BRASIL/PROFA, 2001, p. 201).

Em segundo lugar, os cursistas assistiriam ao *Programa de Vídeo nº. 8 (parte 3) – Como ler sem saber ler* que tem por objetivo abordar “[...] a alfabetização como um processo de reflexão sobre as regularidades do sistema alfabético. E apresenta uma série de atividades para alfabetizar pela leitura de textos” (BRASIL/PROFA, 2001, p. 201). No que se refere à atividade de leitura da parlenda, os conteúdos abordados foram: como é possível ler um texto quando não se sabe ler convencionalmente; importância de alguns tipos de texto no processo de alfabetização; o trabalho com textos desde o início da alfabetização; a alfabetização inserida na metodologia de resolução de problemas; ordenação de textos conhecidos, do repertório dos alunos; e, o papel da intervenção pedagógica.

Em terceiro lugar, como *Trabalho Pessoal*, os professores deveriam ler o texto *Para ensinar a ler* (M1U7T8) que “[...] organiza os conteúdos fundamentais, para que um professor compreenda os processos envolvidos na leitura e possa planejar boas intervenções didáticas considerando esses conhecimentos” (BRASIL/PROFA, 2001, p. 96). E, em quarto lugar, os cursistas iriam vivenciar a atividade com seus alunos, conforme orientações a seguir:

## *Leitura de poemas e parlendas*

No Programa 8, serão apresentadas as seguintes atividades com poemas e parlendas:

- Leitura do poema "A foca" de Vinícius de Moraes.
- Leitura da parlenda "Cadê o toucinho...".
- Leitura da parlenda "Um, dois, feijão com arroz...".

**Tipo de atividade:** Leitura

**Duração aproximada:** 30 minutos

### **Desafios colocados aos alunos**

- Tentar ler antes de saber ler convencionalmente.
- Estabelecer correspondência entre partes do oral e partes do escrito, ajustando o que sabem de cor à escrita convencional.
- Utilizar o conhecimento sobre o valor sonoro convencional das letras (quando já sabem), ou trabalhar em parceria com alunos que fazem uso do valor sonoro (quando não sabem).
- Acionar estratégias de leitura que permitam descobrir o que está escrito e onde.

### **Procedimentos didáticos específicos desse tipo de atividade**

#### O Professor precisa:

- Garantir que os alunos saibam de cor o texto (não a sua escrita, mas sua forma oral);
- Se os alunos tiverem acesso ao texto escrito, certificar-se de que não o consultem nesse momento, pois assim a atividade se transformaria em uma situação de cópia, o que não é a proposta nesse caso.
- Sempre que possível, é importante levar para a classe os livros de onde transcreveu os textos utilizados, para que os alunos conheçam seus portadores.

### **Procedimentos dos alunos**

#### Os alunos precisam:

- Saber o texto de cor;
- Ordenar as partes do texto, ajustando o falado ao escrito;
- Discutir suas hipóteses com os colegas;
- Socializar os resultados de seu trabalho.

Figura 9: Encaminhamento da atividade de *leitura de poemas e parlendas* (continuação)  
 Fonte: BRASIL/PROFA, M1U7T3, 2001b, p. 4-5



### Adequação da atividade considerando o conhecimento dos alunos

#### Alunos com escrita não-alfabética :

Realizam a atividade tal como está proposta, observando-se o seguinte: os alunos com escrita silábica, que já conhecem o valor sonoro convencional das letras (e fazem uso desse conhecimento, ainda que parcialmente), podem ser agrupados com alunos com escrita silábica que desconhecem o valor sonoro convencional das letras e/ou fazem pouco uso desse conhecimento. Podem trabalhar também com alunos com escrita silábico-alfabética, ou escrita pré-silábica.

#### Alunos com escrita alfabética:

- Podem escrever o texto no caderno.
- Podem receber letras soltas para escrever o texto (ou trechos dele, se for longo): nesse caso, o professor deve informá-los que estão recebendo a quantidade exata de letras; portanto, no final da atividade, não podem faltar nem sobrar letras. Muitas questões interessantes podem surgir nesse momento, especialmente em relação à ortografia de algumas palavras: quando os alunos escrevem as palavras de forma errada, depois não conseguem trabalhar com as letras disponíveis, pois utilizaram letras que seriam necessárias, mas não as têm. Se, por exemplo, escreveram palavras que levam SS e RR com R e S, certamente sobrarão letras no final da montagem, obrigando-os a pensar nas razões disso.

---

#### Saiba que

- Como a atividade deve sempre ser planejada e proposta considerando a possibilidade de realização dos alunos, o seu formato pode variar em função disso: os que ainda não escrevem alfabeticamente podem, por exemplo, ordenar os versos ou então as palavras do texto, a depender do conhecimento que já possuem – ordenar versos é mais fácil do que ordenar palavras.
  - No caso da alfabetização de jovens e adultos, é preciso selecionar textos adequados à faixa etária. No lugar de parlendas, por exemplo, pode-se optar por poemas, provérbios ou canções.
- 

Figura 9: Encaminhamento da atividade de *leitura de poemas e parlendas* (conclusão)  
 Fonte: BRASIL/PROFA, M1U7T3, 2001b, p. 4-5.

Para o desenvolvimento dessa atividade, o professor deveria organizar o texto em filipetas, isto é, cada verso ou palavra ficaria em uma tira de papel que seriam entregues para cada dupla de crianças. Assim, os alunos teriam que estabelecer relações entre o oral e o escrito para descobrir o que estava escrito em cada filipeta e, assim, organizar a parlenda na ordem em que se recita (UM, DOIS, FEIJÃO COM ARROZ; TRÊS, QUATRO, FEIJÃO NO PRATO; CINCO, SEIS, FALAR INGLÊS; SETE, OITO, COMER BISCOITO; NOVE, DEZ, COMER PASTÉIS).

A organização dessa atividade de leitura, realizada pela equipe pedagógica, nos deu pistas de que esse modelo de atividade foi planejado para desencadear a

aprendizagem de aspectos fonéticos e fonológicos da língua em detrimento de sua natureza discursiva, pois cabe aos alunos estabelecer correspondências entre partes do oral e partes do escrito, ajustando o que sabem de cor à escrita convencional para descobrir o que está escrito e, assim, organizar a sequência em que as filipetas deveriam ser ordenadas, utilizando como estratégia de leitura a observação das letras e os sons iniciais e finais das palavras.

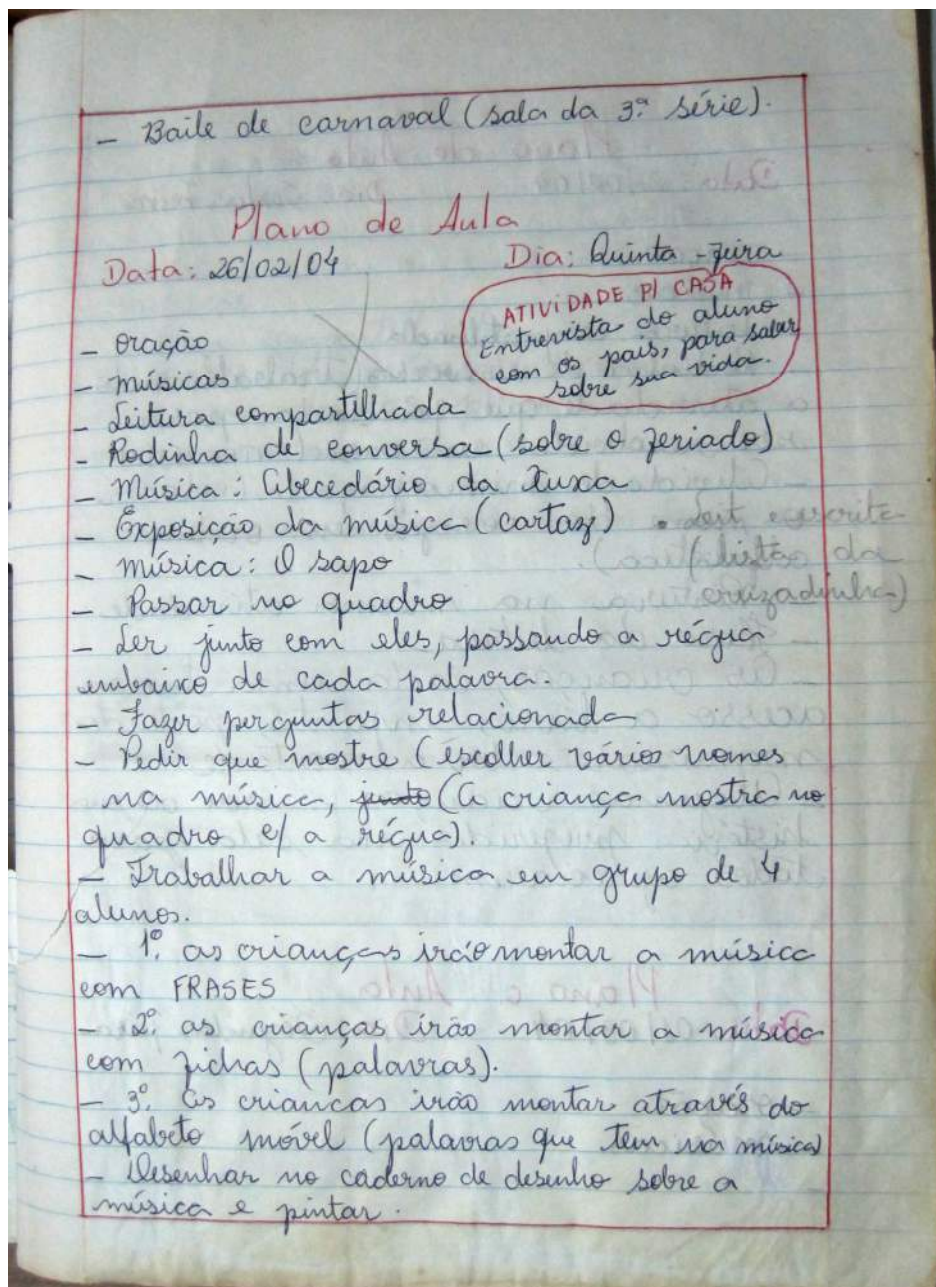
O que se vê, então, é a permanência de uma ruptura entre os planos linguístico e discursivo da linguagem que alicerça os *tradicionais* métodos de alfabetização. E, assim, a tão esperada solução para os problemas do fracasso escolar em classes de alfabetização, oriunda da psicogênese da língua escrita, é adiada, cedendo lugar a retrocessos revestidos de palavras e de conceitos *inovadores*. Gontijo e Schwartz (2009, p. 10) sinalizavam para esse acontecimento ao enfatizarem que

Talvez, no Brasil, as finalidades apontadas pelas autoras [Ferreiro e Teberosky, 1999] para as suas teorizações tenham sido levadas demasiadamente a sério, porque, após quase 30 anos de divulgação e de disseminação dessa teoria, o problema do fracasso escolar na alfabetização permanece sem solução. Convivemos, portanto, com o desafio de garantir às crianças brasileiras oportunidades efetivas de aprendizagem da leitura e da escrita.

Ainda cabe pontuar que a parlenda escolhida para o desenvolvimento da atividade – “Um, dois, feijão com arroz...” pertence ao campo discursivo do divertimento por ser produzida em situações interlocutivas de entretenimento com a linguagem, isto é, em situações que divertem os sujeitos, acompanham uma brincadeira ou movimento corporal, estimulam a memorização de nomes, números etc. No entanto, apesar de afirmar que a “[...] presença desses textos na sala de aula favorece a valorização e a apreciação da cultura popular, assim como o estabelecimento de um vínculo prazeroso com a leitura e a escrita” (BRASIL/PROFA, 2002a, p. 3), nas orientações dadas aos professores alfabetizadores (Figura 9), a dimensão lúdica que envolve o recitar da parlenda em contexto social foi totalmente desconsiderada. Além disso, também não há registros de informações importantes que poderiam ser dadas as crianças, por exemplo, a autoria, indicando que o gênero é de tradição oral, o plano sonoro da linguagem escrita, assim como os sentidos produzidos a partir da leitura do texto.



Os discursos materializados no caderno de planejamento da professora Elaine, representativos de seus fazeres profissionais, nos oferecem pistas de que esse modelo de trabalho a partir de textos que as crianças conhecem e sabem dizer oralmente foram apropriados por docentes egressas do PROFA que trabalham em escolas públicas capixabas. Vejamos:



Fotografia 64: Página do caderno de Elaine, professora da EMEF "Augusto Ruschi" (Pinheiros/ES) (2004)

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

Nesse planejamento do dia 26/02/2004, a professora organizou o trabalho com a leitura a partir de duas músicas: *Abecedário da Xuxa* (12ª linha do caderno) e *O sapo* (14ª linha do caderno). Da 22ª a 31ª linhas do caderno detalhou como desenvolveria a atividade: as crianças seriam agrupadas de quatro em quatro. Já nos grupos, *irão montar a música com FRASES, com fichas (palavras) e através do alfabeto móvel (palavras que tem na música)*. Os registros não nos permitem compreender se cada grupo realizaria um tipo de atividade específica ou fariam todas sequencialmente.

Os registros escritos nos oferecem pistas de que a organização do trabalho a partir da música – possivelmente, *O sapo*, seguiu as orientações da equipe pedagógica do PROFA. Isso significa dizer que o texto foi decomposto em frases (24 e 25ª linhas do caderno), palavras (26 e 27ª linhas do caderno) e letras (28 e 29ª linhas do caderno) para que os aprendizes da língua estabelecessem relações entre partes do oral e partes do escrito, ajustando o que sabiam de cor a escrita convencional a fim de ordenar a música na disposição em que se canta. Essa mesma professora ressalta que *nem todos os textos recomendados pelo PROFA as crianças conhecem de memória, muitas vezes é preciso desenvolver um conjunto de atividades de leitura para memorizá-los e depois desenvolver as atividades propostas* (QUESTIONÁRIO, 11/08/2011).

Quando cursamos o PROFA também trabalhamos como a professora Elaine, pois estávamos no curso para aprender outros modos de organizar o processo ensino aprendizagem da leitura e da escrita e acreditando no discurso *inovador* da SEF/MEC passamos a empregar esse modelo de atividade em nossos fazeres profissionais, acreditando piamente que havíamos, de fato, mudado nossa concepção de ensino aprendizagem. Naquele momento, não conseguimos enxergar que ao fatiar o texto, o isolamos do seu processo de enunciação e impedimos a produção de sentidos.

Atividades realizadas na sala de aula da professora Julia também demonstram a apropriação dessa metodologia de trabalho a partir de textos:

CANTAMOS A CANTIGA DE RODA "ATIREI O PAU NO GATO" E DEPOIS FIZEMOS A EXPLORAÇÃO TEXTUAL ORAL. EM SEGUIDA A EXPLORAÇÃO TEXTUAL ESCRITA. VEJA:

*Cantiga de roda - 1º e 2º ano e também C.B.U. (2ª série).*

**ATIREI O PAU  
NO GATO**

ATIREI O PAU NO GATO, TO  
MAS O GATO, TO  
NÃO MORREU, REU, REU  
DONA CHICA, CÁ  
ADMIROU-SE, SE  
DO BERRO, DO BERRO  
QUE O GATO DEU  
MIAU!

\* De que se trata essa cantiga de roda? do gato.

\* Você acha legal atirar o pau no gato? não.

Por que? Porque isso é muito feio.

Aluna = AMANDA.

Fotografia 65 – Folha avulsa de atividade da aluna Amanda da 2ª série da EUMEF “Lavinia Vellozo” (Viana/ES) (2006)  
Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Embora o enunciado escrito pela professora aponte para a *exploração textual e escrita*, podemos verificar que a cantiga xerocopiada foi decomposta em frases para

ser composta novamente e colada na folha de papel ofício na ordem em que se canta. Esse modelo de atividade de leitura coloca o texto num verdadeiro jogo de desmonte e monte, no qual o aprendiz da língua materna precisa aprender como essas partes menores se articulam entre si, para posteriormente ser possível à aprendizagem da produção do discurso. Bakhtin (2003, p. 306) nos mostra que

Quando se analisa uma oração isolada, destacada do contexto, os vestígios do direcionamento e da resposta antecipável, as ressonâncias dialógicas sobre os enunciados antecedentes dos outros, os vestígios enfraquecidos da alternância dos sujeitos do discurso, que sulcaram de dentro o enunciado, perdem-se, obliteram-se, porque tudo isso é estranho à natureza da oração como unidade da língua. Todos esses fenômenos estão ligados ao todo do enunciado, e onde esse todo desaparece do campo de visão do analisador deixam de existir para ele.

Essa enunciação nos permite compreender que ao orientar que o texto fosse decomposto em frases ou palavras para que as crianças estabelecessem relações entre o oral e o escrito a fim de recomporem o texto, a equipe pedagógica do PROFA não concebe texto como enunciado que pressupõe endereçamento ao outro, atitude responsiva por parte do interlocutor e alternância de vozes, pois o “[...] enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência é criado. O papel dos *outros*, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 301). Como ressalta o autor, falamos e nos comunicamos através de enunciados que são endereçados a outros, porém, o PROFA prescreve um modelo de atividade de leitura que dissecou o texto em unidades menores (frases, palavras e letras), retirando do campo de visão da criança o todo do texto, deixando-o sem articulação e sem sentido.

Conforme apontamos em estudo anterior (BECALLI; SCHWARTZ, 2011), esse modelo de trabalho a partir de *textos que se sabe de cor*, proposto pelo referido programa de formação continuada é preocupante porque se, por um lado, no discurso da equipe pedagógica apregoa-se um *novo* modo de ensinar as crianças a ler, por outro lado, essa atividade ainda reproduz o que já estava organizado e planejado pelos autores de *antigas* cartilhas, como veremos a seguir, especificamente, a partir dos diálogos com discursos materializados na cartilha de alfabetização intitulada *O Livro de Lili*.

De acordo com algumas pesquisadoras que analisaram essa cartilha em tese de Doutorado (MACIEL, 2001) e em dissertações de Mestrado (PORTO, 2005; CAMPOS, 2008), ela foi resultado de um concurso realizado na disciplina de Metodologia da Língua Pátria no Curso Geral da Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais, no ano letivo de 1932, sob a coordenação da professora Lúcia Casasanta. O objetivo do concurso era que as alunas produzissem um material destinado ao ensino da leitura e da escrita que estivesse fundamentado no *novo* método global de contos em contraposição ao *velho* método sintético. A professora Francisca Izabel Pereira Maciel (2001, p.121) nos informa que

[...] o Método Global de Contos tem como principal característica iniciar o processo de alfabetização por textos com sentido completo, por um todo, isto é, por frases ligadas pelo sentido, formando um enredo, constituindo uma unidade de leitura. Para atender a essa característica, a historieta ou conto deveria ser sobre um tema estimulador e de acordo com interesses infantis: vida familiar, brinquedos, aventuras reais e maravilhosas com outras crianças.

Seguindo as orientações dadas por Casasanta, a aluna Anita Fonseca foi à vencedora do concurso com *O Livro de Lili* que, posteriormente, obteve sucesso editorial virando “[...] referência nacional sobre a utilização do método global de contos” (PORTO, 2005, p. 54). Na década de 1930, esse material foi editado pela Livraria Francisco Alves e, em seguida, pela Editora do Brasil S.A. que o reeditou até o final dos anos 60 do século passado (MACIEL, 2001). O exemplar da cartilha utilizado neste trabalho foi a 87ª edição, publicada no ano de 1961.

Apresentamos, a seguir, as atividades da lição intitulada *A cozinheira*. A partir desse exemplo, é possível visualizar que a autora Anita Fonseca seguiu as orientações do método global de contos que propõe como ponto de partida para o ensino da leitura o trabalho com as unidades maiores da língua para, sequencialmente, decompô-las em unidades menores (MACIEL, 2001). Nesse caso, a lição inicia com o texto para depois dividi-lo em sentenças, posteriormente decompô-lo em palavras e, finalmente, em sílabas.





Fotografia 66: Página da 3ª lição da cartilha *O Livro de Lili*.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora Dulcinéa Campos (2008).



Fotografia 67: Página da 3ª lição da cartilha *O Livro de Lili*.

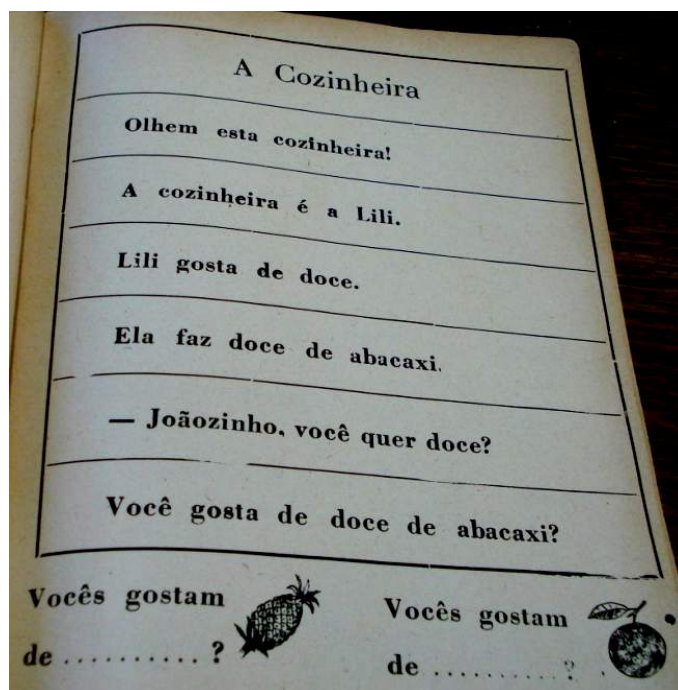
Fonte: Banco de dados da pesquisadora Dulcinéa Campos (2008).

No início da lição o texto era apresentado com dois tipos de letra. Maciel (2001) explica que certamente o texto escrito com letra de imprensa era reservado para a atividade de leitura e o segundo, escrito com uma letra que se assemelha à cursiva, era utilizado no exercício de cópia. Aponta ainda que, na apresentação do texto, cabia ao professor despertar o interesse das crianças pelo ato de ler. Para alcançar esse objetivo, o alfabetizador era instruído, pela autora da cartilha, a mostrar um cartaz com o texto escrito, solicitar que observem a figura que ilustra o texto e conversar sobre o que elas estavam visualizando, para, finalmente, ler o texto. Depois, alguns alunos poderiam dramatizar a história e colorir a figura.

Dulcinéa Campos (2008) chama atenção para o fato de que cada lição nessa cartilha se constitui em uma historieta com sentido completo, pois não apresenta uma sequência cumulativa e tem como ligação apenas a personagem *Lili*. Cada nova lição apresenta uma palavra-chave no título em torno da qual gira a historieta, além de novas palavras que vão sendo inseridas. Não existe ao longo das lições uma preocupação, por parte de Anita Fonseca, com a sistematização dos aspectos

gramaticais e sim com a leitura de cada palavra dentro do contexto da lição e, em seguida, com a fixação das sílabas.

A sequência de atividades da lição, como todas as outras da cartilha, prossegue com fichas de sentencição, palavrção e silabação. Após a leitura do texto, a primeira Ficha que os alunos recebiam era a da Sentencição (Fotografia 68) com a mesma lição para ser recortada e utilizada na realização de diferentes atividades, por exemplo, decomposição e composição do texto, reconhecimento de determinada sentença indicada pelo professor etc. As frases eram apresentadas pela professora por meio de faixas em tamanho grande que possibilitavam uma melhor visualização dos alunos.



Fotografia 68: Página da 3ª lição da cartilha *O Livro de Lili*.  
Fonte: Banco de dados da pesquisadora Dulcinéa Campos (2008).

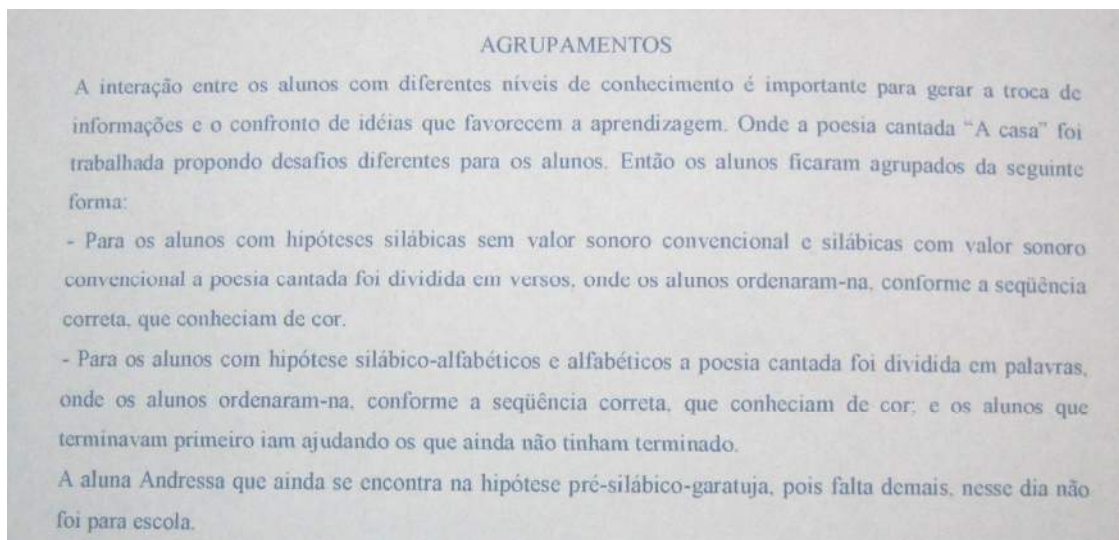
De acordo Maciel (2001, p.26), o objetivo consistia em conduzir o aprendiz à “[...] perceber unidades menores de sentido, ou seja, as sentenças, e levar a criança a perceber que as sentenças isoladas formam o conto”. A perspectiva historiográfica no campo educacional nos possibilita trazer a cena que essa mesma organização

metodológica do trabalho com a leitura foi apropriada pela equipe pedagógica do PROFA, sem quaisquer referências à autoria desse modelo de atividade de leitura a partir de textos materializado, entre outras cartilhas, em *O Livro de Lili*, e, pior, divulgado entre os professores alfabetizadores brasileiros como uma situação de leitura *inovadora*, baseada teoricamente no construtivismo e metodologicamente na resolução de situação problema.

Ao longo do texto *O que são poemas, canções, cantigas de roda, adivinhas, trava-línguas, parlendas e quadrinhas*, os argumentos da equipe pedagógica vão se somando e encadeando-se a fim de conduzir à conclusão de que quando “[...] os alunos ainda não leem e escrevem convencionalmente, atividades de leitura e escrita com esses textos, que pertencem à tradição oral e as crianças conhecem de memória, podem possibilitar avanços nas hipóteses dos alunos a respeito da língua escrita” (BRASIL/PROFA, 2002a, p. 3). Essa enunciação deixa claro que o objetivo do trabalho a partir de *textos que se sabe de cor* não consiste em levar as crianças a compreenderem os possíveis sentidos que a linguagem escrita pode ter na vida porque os textos não adentram nas classes de alfabetização para instaurar brincadeiras, jogos, diálogos, interlocuções, conversas e sim para *possibilitar avanços nas hipóteses dos alunos a respeito da língua escrita*.

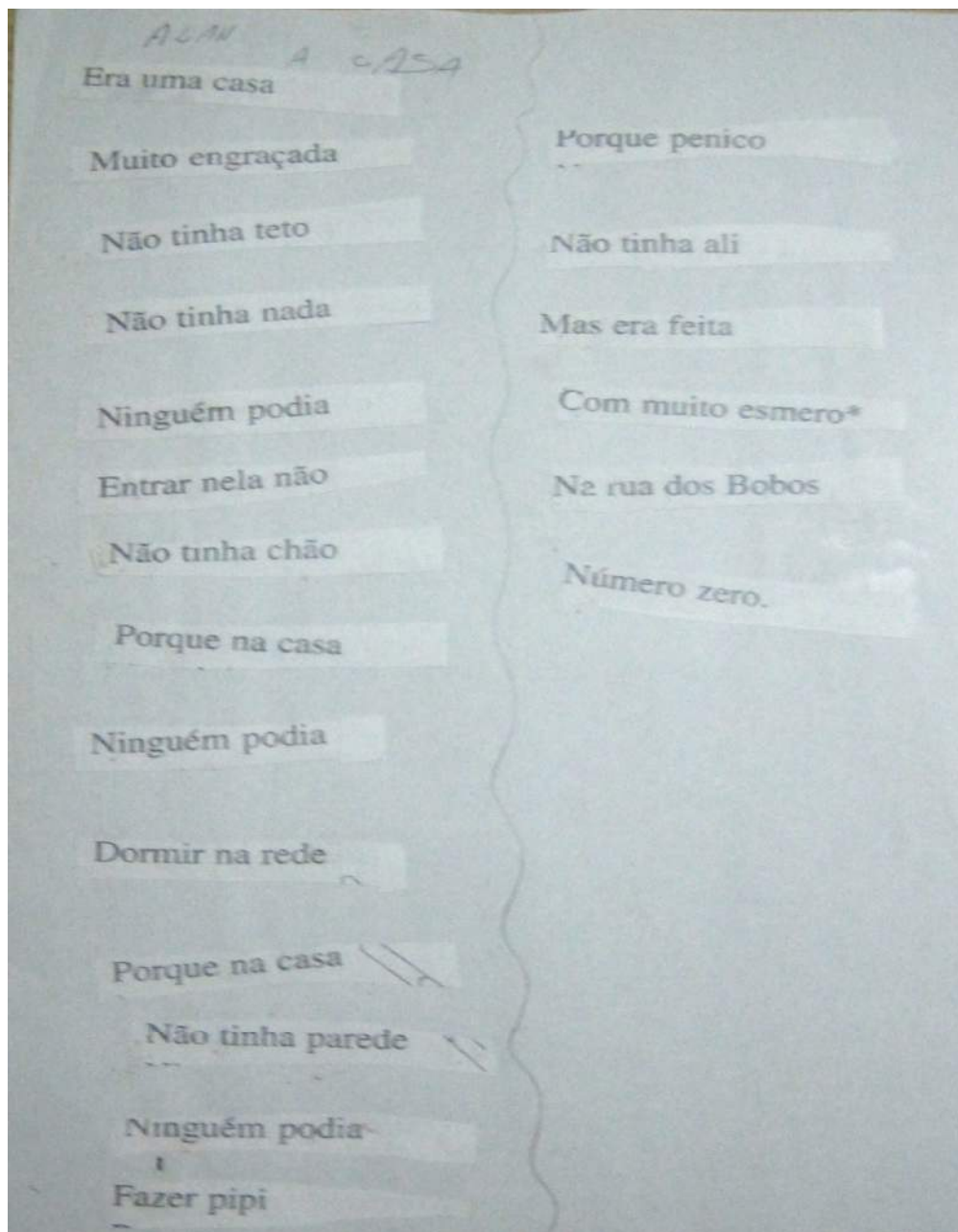
Partindo dessa finalidade, a professora Julia agrupou seus alunos para a realização de leitura da poesia *A casa*, de autoria de Vinicius de Moraes. E o agrupamento seguiu exatamente as orientações da equipe pedagógica do PROFA. Leiamos:





Fotografia 69 – Fragmento da folha avulsa de atividade da professora Julia da 1ª série da EUMEF "Lavinia Vellozo" (Viana/ES) (2006)  
 Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

A atividade de Alan, materializada na folha de papel ofício (Fotografia 70), evidencia que o aluno recebeu a poesia *A casa* recortada em versos para ser ordenada do modo que o poeta compôs. Esse modelo de atividade e o diálogo com os discursos sobre práticas alfabetizadoras representativos dos agrupamentos organizados pela professora Julia nos possibilita inferir que essa criança, naquele momento do processo ensino aprendizagem, apresentava uma hipótese conceitual de escrita *silábica sem valor sonoro convencional* ou *silábica com valor sonoro convencional*. É preciso deixar claro que o nível silábico, conforme Emilia Ferreiro (1995), se caracteriza justamente pelo fato de as crianças atribuírem valores sonoros as letras. Portanto, consideramos que há um problema conceitual no termo *escrita silábica sem valor sonoro convencional* empregado pela alfabetizadora. Contudo, esse não se refere a um problema de compreensão da professora e sim da equipe pedagógica que o difundiu por meio do PROFA.



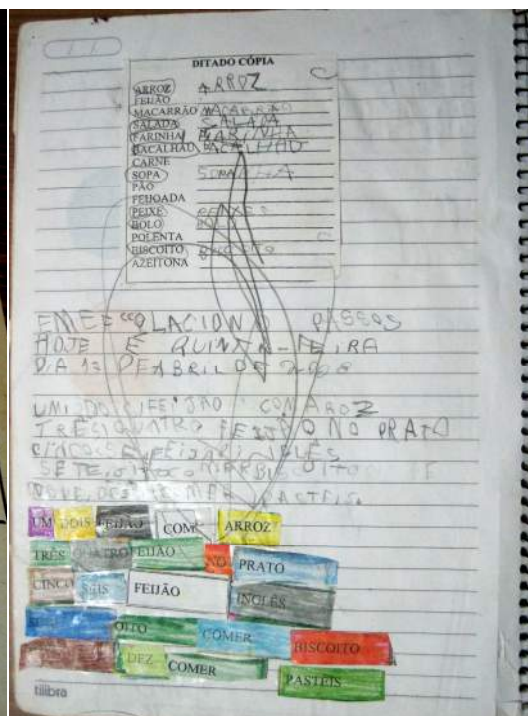
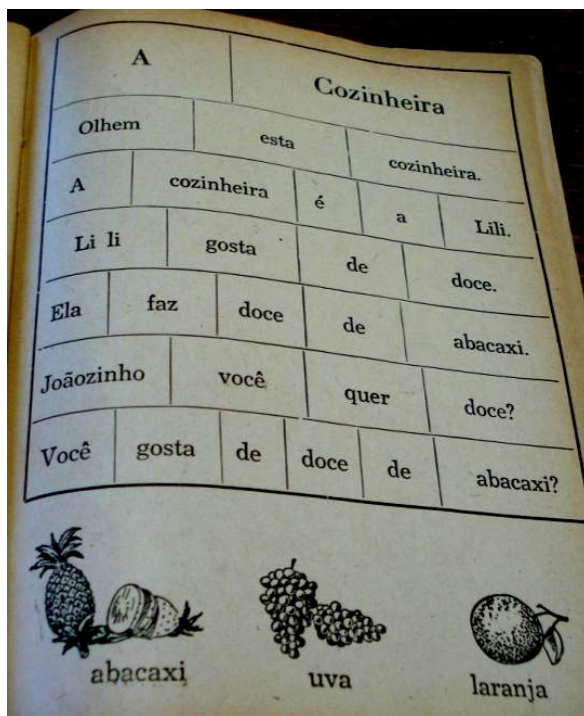
Fotografia 70 – Folha avulsa de atividade do aluno Alan da 1ª série da EUMEF “Lavinia Vellozo” (Viana/ES) (2006)

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Portanto, transcorridos 74 anos (1932 – data da 1ª edição da cartilha a 2006 – data do documento do aluno), os aprendizes da língua portuguesa permanecem recebendo fichas de sentençação, porém, nos anos 2000 elas vieram transvestidas de diferentes nomenclaturas, por exemplo, texto fatiado ou filipetas, sendo justificada pelas

necessidades de aprendizagem dos alunos, em outras palavras, pela necessidade de reflexão sobre as unidades da língua.

Voltando a sequência da lição *A cozinheira* de *O Livro de Lili*, verificamos que, na etapa seguinte, os alunos recebiam a Ficha da Palavração (Fotografia 71) onde o texto encontrava-se separado em palavras para os alunos recortarem e recomporem o conto e/ou identificarem palavras destacadas pelo professor dentro do texto. De igual modo, o PROFA também prescreveu essa sequência para o trabalho que foi apropriada por professoras que cursaram o Programa e trabalham em classes de alfabetização, como evidencia a página do caderno abaixo (Fotografia 72).



Fotografia 71: Página da 3ª lição da cartilha *O Livro de Lili*.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora Dulcinéa Campos (2008).

Fotografia 72 – Página do caderno de Cristony, aluno da 1ª série da EMEF "Placidino Passos" (Aracruz/ES) (2008)

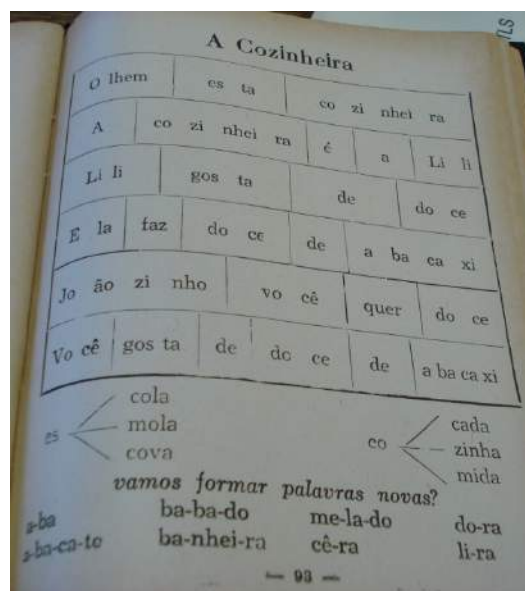
Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

Segundo as orientações do PROFA, o professor deveria apresentar o texto para as crianças que realizariam a atividade de acordo com suas hipóteses conceituais de escrita: "[...] os que ainda não escrevem alfabeticamente podem, por exemplo, ordenar os versos ou então as palavras do texto a depender do conhecimento que já

possuem – ordenar versos é mais fácil que ordenar palavras” (BRASIL/PROFA, 2001a, p. 201). Por essa razão que a parlenda “Um, dois, feijão com arroz...” foi decomposta em palavras, sendo que cada palavra do verso foi pintada de uma cor diferente.

É interessante pontuar que apesar de o PROFA não orientar que um dos conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa é a segmentação dos espaços em branco entre as palavras, ao trabalhar com a parlenda a docente enfatizou a noção de que a separação entre as unidades que denominamos palavras são marcadas por espaços em branco, pois cada retângulo foi pintado de uma determinada cor. Desse modo, podemos dizer que ela criou oportunidades para as crianças compreenderem a relação existente entre o texto oral e os recursos e as convenções que utilizamos no texto escrito.

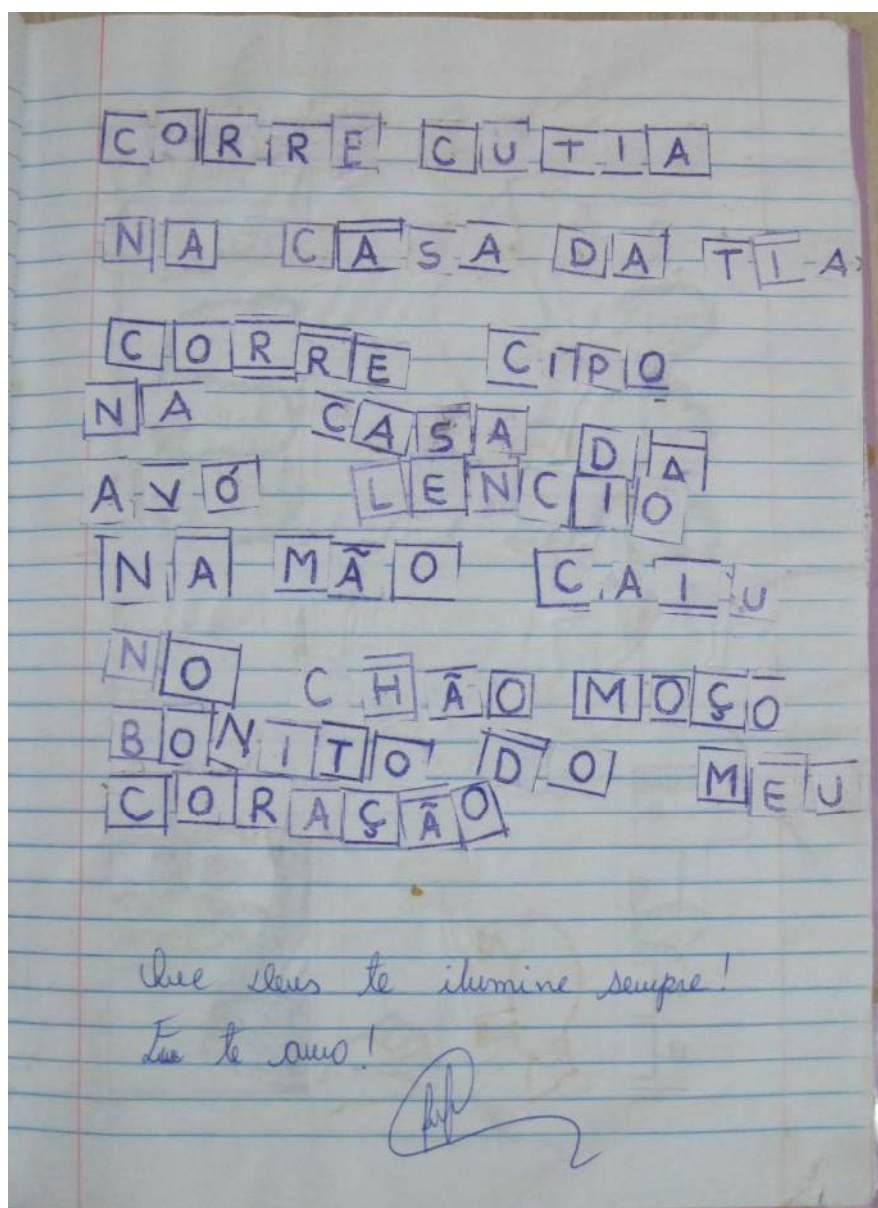
A Ficha da Silabação de *O Livro de Lili* (Fotografia 73) era considerada a última etapa do método em que os alunos seriam levados a compreender que as sílabas formam as palavras. Maciel (2001) chama a atenção para o fato de que as fases anteriores deveriam ter sido muito bem trabalhadas para que os alunos não chegassem nessa fase e retrocedessem realizando uma leitura mecânica das sílabas que formam as palavras.



Fotografia 73: Página da 3ª lição da cartilha *O Livro de Lili*.  
Fonte: Banco de dados da pesquisadora Dulcinéa Campos (2008).



Notamos aqui uma variação na organização da atividade, pois a equipe pedagógica do PROFA não propôs a decomposição do texto em sílabas, como fez Anita Fonseca em *O Livro de Lili*, mas indicou que os alunos com escrita alfabética podem “[...] receber letras soltas para escrever o texto (ou trechos dele, se for longo)” (BRASIL/PROFA, M1U7T3, 2001c, p. 5). O caderno de Milla (Fotografia 74) nos dá indícios da apropriação e da utilização desse modelo de decomposição e composição do texto:



Fotografia 74 – Página do caderno da aluna Milla do Pré II do Centro Municipal de Educação Infantil “Raio de Sol” (Serra/ES) (2007)  
 Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

Voltando as considerações sobre *O Livro de Lili*, Porto (2005) e Campos (2008) ressaltam que abaixo de cada uma das Fichas havia a introdução de outras palavras. Na Ficha da Sentenciação foram retomadas duas palavras que foram apresentadas na 1ª lição da cartilha – abacaxi e laranja. Na Ficha da Palavração é introduzida a palavra uva e na Ficha da Silabação a proposta é a formação de novas palavras com as sílabas das palavras que foram trabalhadas na historieta – aba, abacate, babado, banheira, melado, cera, dora, lira. Trata-se, portanto, de um trabalho que teve como ponto de partida o texto, mas não o teve como ponto de chegada, uma vez que o mesmo foi decomposto em frases, palavras e sílabas que formaram outras palavras.

O que dizer das questões que acabamos de expor? Em primeiro lugar, acreditamos que a metodologia empregada para o ensino da leitura em *O Livro de Lili*, de Anita Fonseca, representou um avanço para o ensino da leitura no contexto sócio-histórico e cultural em que foi produzido – década de 1930, tanto que, conforme salienta Maciel (2001), os alunos que foram alfabetizados com esse material conseguiram altos índices de aprovação.

Em segundo lugar, a análise comparativa dos dois modelos de ensino da leitura que circularam no Brasil em períodos distintos possibilitou demonstrar que o PROFA não apresentou um *novo* modelo de ensino dessa dimensão da alfabetização, como foi propagado durante toda a execução do programa. Os diálogos com discursos materializados em *O Livro de Lili* sinalizam que a equipe pedagógica seguiu a proposta de trabalho a partir de textos criada por Anita Fonseca, defensora do método global. Isso reforça a nossa tese de que *as situações didáticas de leitura do PROFA permaneceram tomando o texto como pretexto para o ensino de unidades menores da língua (especificamente, a palavra)*.

Em terceiro lugar, foi possível observar que o PROFA demonstra uma alteração nos gêneros textuais a serem trabalhados nas classes de alfabetização, pois prioriza textos que as crianças sabem de cor ao invés de contos. Entretanto, essa modificação não contribuiu para romper com orientações metodológicas da década de 1930 no que concerne ao ensino da leitura porque a concepção de linguagem que o embasa permanece a mesma dos tão criticados *tradicionais* métodos de ensino.

Além da decomposição e composição de parlendas, músicas, poesias e semelhantes, outro modelo de atividade de leitura a partir de *textos que se sabe de cor* amplamente utilizado pelas professoras alfabetizadoras em salas de aula foi à leitura de listas. De acordo com a equipe pedagógica do PROFA, a lista é um texto privilegiado para o trabalho com os alunos que ainda não sabem ler convencionalmente, porque apresenta palavras ou pequenos enunciados, dispostos um embaixo do outro, que definem um campo semântico e têm uma função pragmática. Todavia o aluno “[...] só consegue ler listas, quando ainda não consegue ler, se for informado a respeito do que trata a lista; a partir do contexto (o tema da lista), pode antecipar o que estaria escrito” (BRASIL/PROFA, 2002a, p. 43).

Outra orientação dada ao professor foi que ele deve propor a leitura de uma lista que tenha alguma função de uso na sociedade ou na sala de aula, por exemplo, leitura da lista de compras de supermercado, de determinados personagens ou títulos de histórias infantis, dos ajudantes do dia, das atividades que serão realizadas no dia, dos aniversariantes do mês, dentre outras. Também não deve indicar a leitura de listas de palavras memorizadas ou que se iniciem com a mesma letra, pois, nesse caso, “[...] abrange um leque de possibilidades muito amplo, o que dificulta a utilização das estratégias de leitura pelo aluno” (BRASIL/PROFA, 2002, p. 44). Ainda é importante ressaltar que, para orientar os professores alfabetizadores no desenvolvimento desse tipo de atividade, foi proposta uma “ficha técnica”, conforme pode ser observado a seguir:

### *Leitura de listas*

No Programa 8 serão apresentadas as seguintes atividades com listas:

- Leitura de lista de títulos de histórias.
- Leitura de lista de frutas.

Figura 10: Encaminhamento da atividade de *Leitura de listas* (continuação)  
Fonte: BRASIL/PROFA, M1U7T3, 2001b, p. 2-4

**Tipo de atividade:** Leitura

**Duração aproximada:** 20 minutos

**Desafios colocados aos alunos**

- Tentar ler antes de saber ler convencionalmente.
- Utilizar o conhecimento sobre o valor sonoro convencional das letras (quando já sabem), ou trabalhar em parceria com alunos que fazem uso do valor sonoro (quando não sabem).
- Acionar estratégias de leitura que permitam descobrir o que está escrito.

**Procedimentos didáticos específicos desse tipo de atividade**

O professor precisa:

- Apresentar a lista aos alunos dizendo do que ela trata (frutas ou títulos de história, nesse caso);
- Propor a tarefa aos alunos pedindo que localizem os nomes ou títulos solicitados.

**Procedimentos dos alunos**

Os alunos precisam

- Ler o nome ou o título ditada pelo professor.
- Discutir com seu parceiro.
- Marcar a resposta.
- Socializar para a classe.

**Adequação da atividade considerando o conhecimento dos alunos**

Alunos com escrita não-alfabética:

- Realizam a atividade tal como está proposta, observando-se o seguinte: os alunos com escrita silábica, que já conhecem o valor sonoro convencional das letras (e fazem uso desse conhecimento, ainda que parcialmente), podem ser agrupados com alunos com escrita silábica que desconhecem o valor sonoro convencional das letras e/ou fazem pouco uso desse conhecimento. Podem trabalhar também com alunos com escrita silábico-alfabética, ou escrita pré-silábica.

Alunos com escrita alfabética:

- Podem ler autonomamente os nomes e títulos.
- Podem escrever os nomes e títulos ditados.
- Podem trabalhar em parceria com alunos com escrita não-alfabética, lendo os nomes e títulos para que os colegas procurem encontrar onde estão escritos – nesse caso, evidentemente, é preciso instruí-los para que não leiam os nomes e títulos na ordem apresentada, pois dessa forma a atividade poderia tornar-se mecânica.



Essa proposta de atividade de leitura de lista de frutas foi desenvolvida numa classe de 1ª série do Ensino Fundamental composta por 36 crianças, em que sete iniciaram o ano letivo com sete anos de idade e 29 com seis anos, de uma das professoras que compõem o *Grupo-Referência* e ilustrada no *Programa de Vídeo n.º. 8 – Ler para aprender*, do Módulo 1 do PROFA. Nesse Programa, foram abordadas questões do tipo: como é possível ler um texto quando não se sabe ler convencionalmente; a importância de alguns tipos de textos no processo de alfabetização, tais como: listas, parlendas, canções, poemas, receitas...; o trabalho pedagógico centrado nos textos desde o início da alfabetização; a alfabetização inserida na metodologia de resolução de problemas; o aprendizado da leitura sem ser pela cartilha; o papel da intervenção pedagógica (BRASIL/PROFA, 2001a).

Para desenvolver a atividade, as crianças estavam sentadas nas carteiras organizadas em filas duplas e a professora iniciou perguntando o que haviam combinado fazer depois da leitura do livro *As frutas*. Prontamente, elas responderam que iriam fazer uma salada de frutas. Em seguida, a professora dialogou com os alunos sobre quais frutas iriam colocar na salada.

A partir dessa interação inicial, a professora entregou uma lista para cada dupla de alunos, materializada numa folha de papel ofício com as escritas em letra cursiva. Nesse suporte, estava o enunciado da atividade – LEIA A LISTA E CIRCULE AS FRUTAS ESCOLHIDAS PELOS COLEGAS PARA A NOSSA SALADA DE FRUTAS – e, abaixo, uma lista com a escrita de 16 nomes de frutas – FIGO, MAÇÃ, GOIABA, PÊSSEGO, ABACAXI, MELANCIA, LIMÃO, BANANA, MANGA, AMEIXA, PÊRA, LARANJA, MORANGO, ABACATE, UVA, MAMÃO.

Nesse *Programa de Vídeo*, foram apresentadas as intervenções dessa professora em três duplas de crianças, buscando demonstrar que, para identificar os nomes das frutas na lista, as crianças analisaram as semelhanças e diferenças nos enunciados orais para encontrar as marcas dessas semelhanças no texto escrito e, ao se depararem com palavras que começam com a mesma letra (ABACAXI, AMEIXA, ABACATE), refletiram sobre as letras intermediárias e finais que possibilitariam

descobrir a escrita correta da palavra desejada, como pode ser confirmado no extrato abaixo:

Prof<sup>a</sup>.: qual a letra que começa abacaxi

A<sup>1</sup>: a

Prof<sup>a</sup>.: e que letra que termina

A<sup>2</sup>: abacaxi termina com... l

Prof<sup>a</sup>.: e aonde será que está terminando com a letra i

((A<sup>1</sup> aponta a palavra ameixa e A<sup>2</sup> aponta a palavra abacaxi))

Prof<sup>a</sup>.: que outras coisas dá pra descobrir abacaxi

A<sup>2</sup>: c-a-x-i

Prof<sup>a</sup>.: e será que agora está certo

((as crianças balançam a cabeça confirmando))

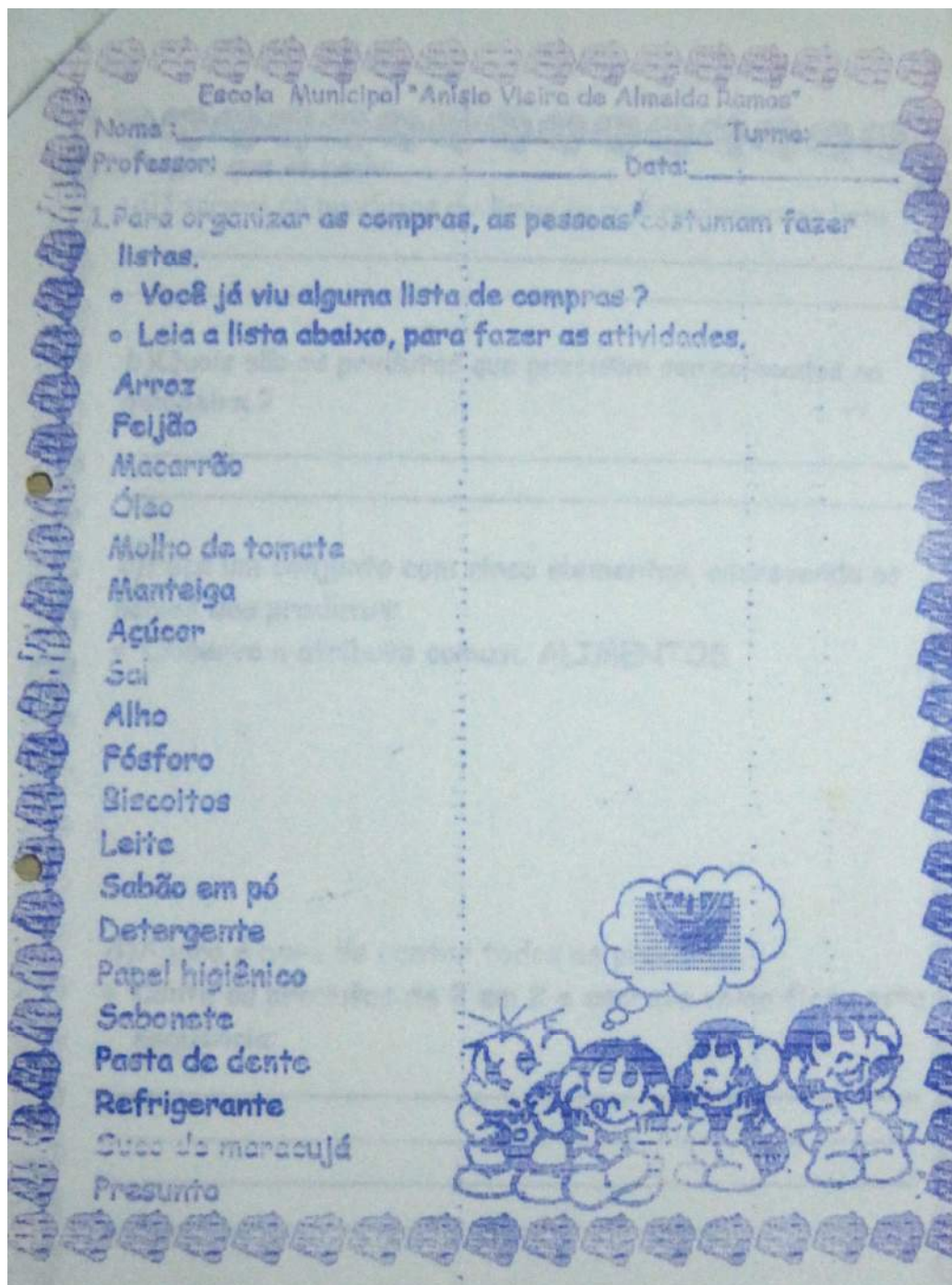
Prof<sup>a</sup>.: então circula pra mim

Como se pode observar, essa atividade foi proposta a partir da leitura do texto lista, com a intenção de que as crianças descobrissem onde estavam escritas determinadas palavras. A interação da professora com as duplas de alunos, conforme se pode observar nas enunciações, resumiu-se em perguntas sobre as letras finais e iniciais da palavra que deveriam circular e, quando cada criança da dupla aponta uma palavra diferente, achando ser ABACAXI, ela questiona sobre as outras pistas que deveriam ser levantadas para descobrir qual escrita representava, de fato, o nome ABACAXI.

Acreditamos que explicitar a autoria do texto, o suporte, sua finalidade, os prováveis interlocutores e suscitar questões do tipo: você já fez outros tipos de listas? Onde? Para que serve esse tipo de texto? Quem produz esse tipo de texto? Qual a utilidade desse texto para as pessoas? Quem gosta de frutas? Qual a quantidade de frutas necessária para fazer a salada? Qual a importância das frutas na nossa alimentação? Onde podemos comprar esses alimentos? Qual a procedência das frutas? Que

cuidados devemos ter antes de comê-las? Por que determinadas frutas só nascem em uma época do ano específica, como o morango, e outras durante todo o ano, como a banana? Quais as frutas de época? Quem já visitou uma plantação de frutas? Quais são as pessoas que trabalham nesses lugares? Os trabalhadores da zona rural são bem remunerados? Quais são seus horários de trabalho? Como se deslocam para os locais de trabalho? Eles seguem a mesma rotina das pessoas que trabalham na zona urbana?, dentre outras, poderiam possibilitar outras relações dialógicas na sala de aula e provocar modificações no modo de conduzir a leitura do texto capazes de ultrapassar a “[...] passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem contrapalavras: reconhecimento ou desconhecimento, sem compreensão” (GERALDI, 1997, p. 167), como se configurou a atividade proposta pelo PROFA.

O planejamento da atividade de leitura de lista, organizado por uma das professoras participantes da nossa pesquisa, nos dá indícios de que esse modelo de leitura de listas também foi apropriado por professoras alfabetizadoras egressas do programa, como podemos visualizar na Fotografia a seguir:



Fotografia 75 – Folha de atividade mimeografada da 1ª série da professora Mainé da EMEF “Anísio Vieira de Almeida Ramos” (Cachoeiro de Itapemirim/ES) (2001)  
 Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

Os discursos materializados na folha mimeografada (Fotografia 75) nos dão pistas de que a professora Mainé iniciou a atividade explicando aos alunos da 1ª série que a finalidade de uma lista é a organização de compras e, assim, indagou as crianças se

elas já viram alguma lista de compras. Depois solicitou que lessem a lista com a escrita de 20 itens de produtos alimentícios e de limpeza que encontramos no supermercado – arroz, feijão, macarrão, óleo, molho de tomate, manteiga, açúcar, sal, alho, fósforo, biscoitos, leite, sabão em pó, detergente, papel higiênico, sabonete, pasta de dente, refrigerante, suco de maracujá.

Do mesmo modo de que nos discursos presentificados na *Coletânea de Textos* (Módulo 1) e no *Programa de Vídeo nº 8*, não houve a preocupação que, dentre outras funções, a lista de supermercado desempenha uma função mnemônica porque nos ajuda a não esquecer o que devemos comprar. Além disso, existem diferentes maneiras de produzir uma lista, pois quando o próprio sujeito que constrói a lista é o que vai fazer a compra não precisa especificar a quantidade dos produtos, a marca, o tipo etc. Mas, se o escritor não for o comprador essas são questões necessárias para que não sejam comprados produtos indevidos. O exemplo dado pela professora se relaciona com o primeiro caso – escritor e comprador é a mesma pessoa.

Contudo, o objetivo da leitura de lista não era explicar a função social desse gênero discursivo e sim *favorecer a reflexão dos alunos sobre a escrita, propor comparações entre palavras que começam ou terminam da mesma forma. Trabalhos ortográficos com algumas palavras da lista. Separação de alguns produtos por critérios pré-determinados*, conforme discursos registrados na Fotografia a seguir:

**PROFA**

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROESSORES ALFABETIZADORES  
ESCOLA MUNICIPAL "ANÍSIO VIEIRA DE ALMEIDA RAMOS"  
PROFESSORA: \_\_\_\_\_ TURMA: 1ª V3  
TAREFA DA APOSTILA M2U4T9: Planejamento de atividade envolvendo listas

**ROTEIRO PARA PLANEJAMENTO DE ATIVIDADE**

**NOME DA ATIVIDADE**  
Leitura de listas de compras e escrita, separando alguns produtos por critérios pré-determinados na tarefa.

**Tipo de atividade:** Leitura  Escrita

**Proposta da Atividade**  
Favorecer a reflexão dos alunos sobre a escrita, propor comparações entre palavras que começam ou terminem da mesma forma. Trabalhos ortográficos com algumas palavras da lista. Separação de alguns produtos por critérios pré-determinados.

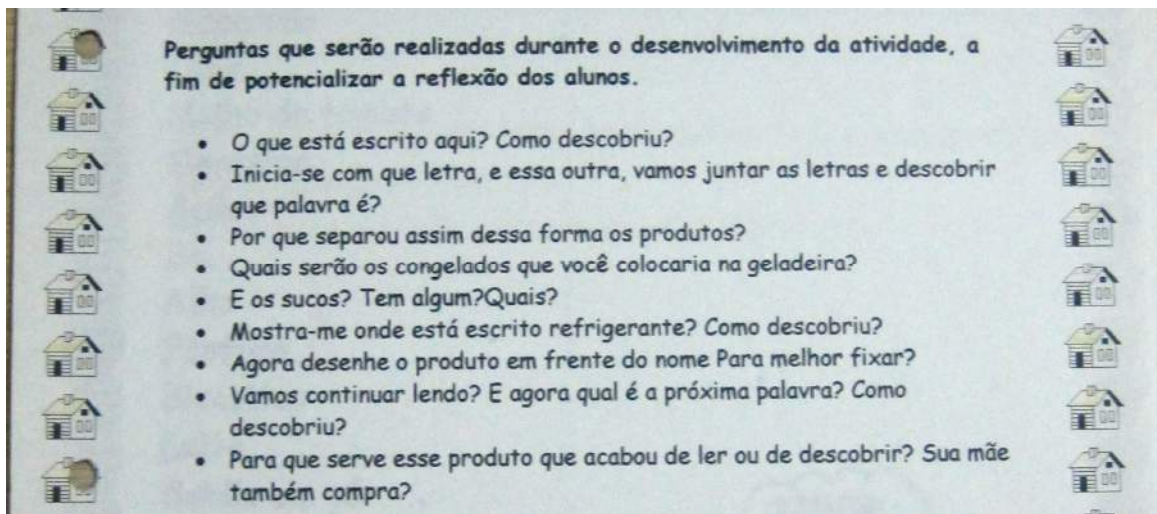
**O que se pretende que os alunos aprendam**  
A identificarem uma lista de compras, a reconhecerem algumas palavras em outros textos, a realizarmos um trabalho ortográfico com algumas palavras, para melhor fixação. A separarem os produtos em conservas, gelados... Identificando sua função dentro de casa e a aumentar seu vocabulário.

**INTERVENÇÕES**  
Explicação inicial dada aos alunos sobre o que terão de fazer (consigna)

Fotografia 76 – Folha de planejamento atividade da 1ª série da professora Maine da EMEF “Anísio Vieira de Almeida Ramos” (Cachoeiro de Itapemirim/ES) (2001)  
Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).



Coerente com esses objetivos que se restringem a análise da escrita ortográfica de palavras, a docente elaborou um conjunto de nove questões a serem feitas as crianças no momento de realização da leitura. Vejamos:



Fotografia 77 – Fragmento da folha de planejamento atividade da 1ª série da professora Maine da EMEF “Anísio Vieira de Almeida Ramos” (Cachoeiro de Itapemirim/ES) (2001)  
Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

Como se pode ver, as intervenções da professora no momento de realização da leitura das palavras que compõem a lista de supermercado se assemelham as que foram feitas pela docente do *Grupo Referência* do PROFA, pois com a finalidade que as crianças descobrissem onde estavam escritas as palavras, Maine questiona qual a letra inicial, se juntar as letras qual palavra será formada, portanto, conforme ressalta Jean Hébrard (2001, p. 35), “[...] no fim das contas, sob os diferentes vernizes das modas pedagógicas, trata-se apenas de colocar na memória, à força da repetição, uma combinatória elementar da qual nos serviremos para transformar os signos escritos em sons e vice-versa”.

A docente também solicitou que os alunos desenhem o produto em frente o seu respectivo nome para melhor fixação, ou seja, o desenho foi empregado como um “[...] artifício de memória” (GONTIJO, 2002, p. 75). Desse modo, os aprendizes da língua aprendem a ler as palavras estabelecendo relações entre a grafia da palavra e o objeto concreto (o desenho). Fundamentada em Braggio (2005), podemos inferir que há

aproximações com o modelo behaviorista de leitura, uma vez que a essa atividade está subjacente uma compreensão de que a palavra tem relação direta com o seu referente, uma vez que o aluno aprende a representação da palavra por meio da associação entre a emissão sonora e a imagem do objeto.

Constata-se, então, que a atividade de leitura da lista foi utilizada para desencadear a apropriação de aspectos fonéticos e fonológicos da língua em detrimento de sua natureza discursiva, logo, a adoção do texto pelo PROFA como unidade de ensino aprendizagem da leitura esteve sustentada numa concepção de língua como um sistema de formas que remetem fundamentalmente a uma norma que, segundo Bakhtin (2004, p. 108),

[...] não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos lingüísticos enquanto fatos vivos e em evolução. Ao contrário, ele nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais [...].

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, grifo do autor), compreende-se que o processo de produção de sentidos na leitura se realiza num processo dialógico entre o autor e o leitor por meio do e, portanto, não se resume ao reconhecimento do que trata o texto, tal como o fez a professora ao apontar para as crianças que se tratava de uma lista de frutas ou de supermercado.

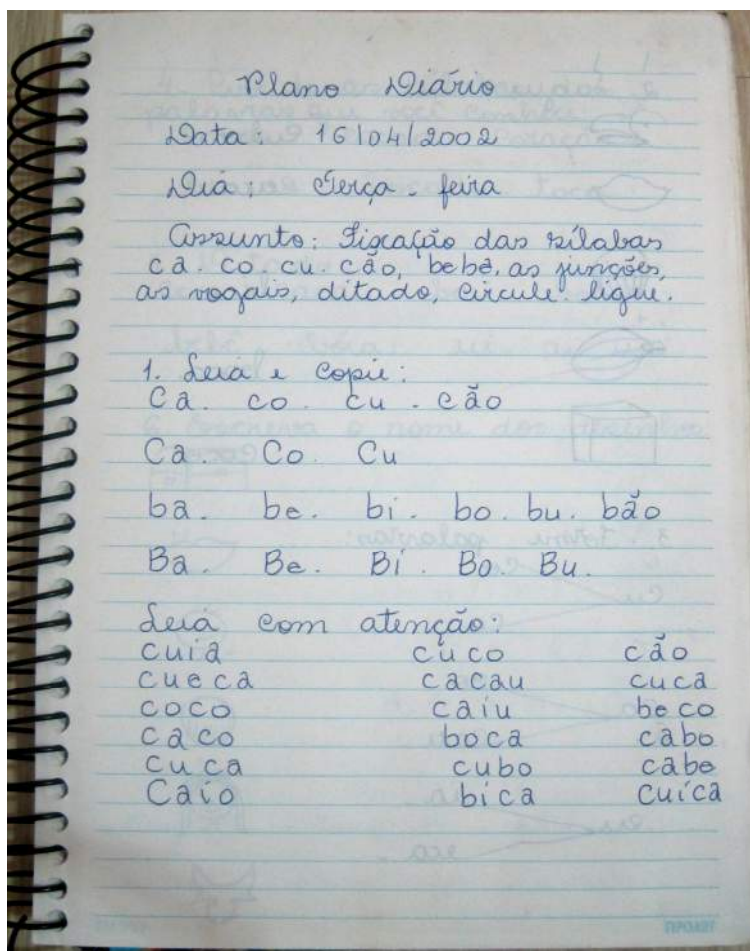
Assim, os discursos sobre práticas alfabetizadoras presentificados nos cadernos e demais suportes de registro escolar representativos da leitura de *textos que se sabe de cor* apontam que, alinhada às orientações do PROFA, as professoras utilizavam em seus fazeres profissionais pressupostos teóricos e metodológicos que apenas deram uma *nova* roupagem ao ensino centrado na noção de palavra como unidade privilegiada do trabalho com *textos que se sabe de cor*. Por essa razão, afirmamos que o PROFA, assim como determinadas cartilhas de alfabetização, por exemplo, *O Livro de Lili* (1930), propõe um trabalho a partir de textos porque esses modelos de atividades não provocam um movimento “[...] que articula produção, leitura, retorno à



produção [...] revista a partir das novas categorias que o diálogo, entre professor, alunos e textos, fornece” (GERALDI, 2003, p. 178).

### Discursos representativos do trabalho com a *leitura de sílabas e de frases*

Embora menos recorrentes ainda localizamos discursos representativos do trabalho com a leitura de sílabas (0,5%) e a de frases (0,2%) em alguns dos documentos que compõem o *corpus* dessa pesquisa. Desafiando o tempo, quando comparados aos enunciados materializados em cartilhas de alfabetização não se fazem perceber modificações na organização nem na construção de discursos presentificados, por exemplo, no caderno da professora Andressa:



Fotografia 78 – Página do caderno da professora Andressa da 1ª série da EMEF “Elisa Leal Bezerra” (Cariacica/ES) (2002)  
Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

Os discursos sobre a prática alfabetizadora da professora, representativos do trabalho com a leitura de sílabas, deram indícios de que seus fazeres profissionais se alicerçam em métodos *tradicionais* de ensino da língua materna. A título de exemplo, no planejamento do dia 16/04/2002, a docente explicita que o objetivo das atividades a serem realizadas pelas crianças consiste na fixação dos padrões silábicos das famílias das letras C e B. O enunciado da primeira atividade prescreve a leitura seguida da cópia das seguintes sílabas: *ca-co-cu-cão* e *ba-be-bi-bo-bu-bão*, portanto, o foco dessa atividade de leitura incide na memorização de unidades menores da língua por meio da repetição mecânica.

Luiz Carlos Cagliari (1998, p. 81) explica que pelo fato de as letras do nosso alfabeto representarem consoantes e vogais, “[...] nada mais natural do que estudar o processo de alfabetização através das sílabas. Foi assim que surgiu o interesse pelo bá-bé-bi-bó-bu. É por isso que muitos professores não veem outra saída para ensinar a ler e a escrever, a não ser com o bá-bé-bi-bó-bu”. A enunciação proferida pela professora Andressa vai ao encontro do argumento apontado pelo autor: *Mesmo após a conclusão do PROFA não me senti segura para trabalhar de acordo com a teoria construtivista e a metodologia de resolução de problemas. Por isso, continuo ensinando os meus alunos a ler e a escrever seguindo o modelo tradicional que junta às letras do alfabeto e forma as sílabas, depois trabalho com as palavras, as frases e, finalmente, com o texto. Assim tenho certeza que eles vão ser alfabetizados. Além disso, não vejo maiores problemas, pois assim que fui alfabetizada* (QUESTIONÁRIO, 01/12/2011).

Apesar de estar atenta aos modismos pedagógicos, ela guarda marcas dos *velhos* métodos sintéticos de alfabetização pelos quais foi alfabetizada. Sem encontrar outra *saída para ensinar a ler*, inicia o trabalho com a identificação das letras do alfabeto, formando depois as sílabas e, com elas, as palavras, até chegar à leitura de frases e de textos. Não seria exagero inferir que subjacente a esse modelo de ensino da leitura há uma concepção de língua como um sistema de signos arbitrários e convencionais a ser decodificado pelo leitor, portanto, o foco não está no diálogo entre o leitor e o autor por meio do texto nem na produção de sentidos. Bakhtin (2004, p. 94) nos ajuda a compreender que

Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico. A pura “sinalidade” não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo, embora o componente da “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 descodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo.

O pensador russo nos aponta que *mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem*, isto é, mesmo no processo inicial de ensino aprendizagem da linguagem escrita não se deve ocupar somente dos aspectos normativos da língua como um produto que o aprendiz registra passiva e mecanicamente porque não nos utilizamos da língua como um sistema abstrato de formas normativas estáveis e sempre iguais a si mesmas, mas, como um sistema de signos sempre variável e flexível. Em condições normais, a palavra não se apresenta ao sujeito como um item frio dicionarizado e sim nas e pelas interações vivas na correnteza das enunciações nos mais variados contextos linguísticos em que está inserido.

De acordo com Bakhtin (2004, p. 96), essa separação “[...] da língua de seu conteúdo ideológico constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato” (estruturalismo) que tem como principal representante Ferdinand de Saussure. Para essa corrente teórica,

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
3. As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua; simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala

que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. *Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si.* (BAKHTIN, 2004, p. 82-83, itálico no original).

O autor critica essa separação da língua das significações ideológicas que a atravessam, em outras palavras, da realidade em que ela é criada, pois a “[...] *palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*” e a compreensão da palavra alheia vai gerar respostas somente “[...] àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN, 2004, p. 95, itálico no original).

Usando um argumento que pode ser considerado como de defesa por não ter transformado seus fazeres profissionais, adotando os modelos de atividades, prescritos pelo PROFA, a professora Andressa enuncia que não vê problemas em alfabetizar a partir do método silábico porque assim que foi alfabetizada. Contudo, Braggio (2005, p. 12) afirma que com a utilização dessa metodologia

Difícilmente pode-se afirmar que qualquer tipo de verdadeira aprendizagem da língua escrita ocorra quando se supõe que se aprende mecanicamente, decodificando as letras representativas dos fonemas, colocando-as juntas e verbalizando-as; que se deve aprender do mais fácil para o mais difícil; que se deve ler somente da esquerda para a direita; que se deve ler sempre “corretamente” a despeito da variedade linguística; que se necessite aprender regras de soletração; que existam pré-requisitos para que se esteja “pronto” para ler; que a escrita seja vista como mero reflexo da fala, sem função na sociedade; que a compreensão e o significado sejam fatores secundários no ato de ler e tudo mais que estes pressupostos impliquem. Torna-se difícil acreditar que esta criança também não seja vista como uma receptora passiva e acrítica dos Programas de leitura que a ela são destinados.

Portanto, o ensino da leitura fundamentado em *antigos* métodos de alfabetização somente permite que as crianças aprendam a repetir oralmente sons, sílabas e palavras sem compreensão, negando-lhes “[...] as ferramentas básicas para a reflexão, o pensamento crítico e a interação social” (MACEDO, 2000, p. 9). Excluídos de oportunidades que favorece a formação da consciência crítica, os aprendizes da língua ficam expostos a circunstâncias que podem impossibilitá-los de recriar a

própria cultura e a própria história, o que os distancia da esperança de atuação concreta na sociedade. Nesse cenário, o professor Geraldi (1997, p. 119) ressalta que seríamos felizes

[...] se pudéssemos sacudir, às portas da escola, como pó dos sapatos, a aravia das fórmulas gramaticais, sem trazer no espírito vestígios desse ensino malfazejo! Raros são os que tal fortuna possam lograr, e bem diversa é a sorte da quase totalidade daqueles que atravessam esse duro tirocínio. A terminologia gramatical esqueceu-se. Mas os maus hábitos contraídos ficaram. O primeiro é o enjoo pelo estudo, o desamor das letras, a repugnância ao trabalho mental. Uma infinitésima partícula sequer de saber útil.

Todavia, se a professora alfabetizadora tivesse se apropriado dos modelos de atividades de leitura, prescritos pelo PROFA, as consequências do processo ensino aprendizagem seriam diferentes daquelas que se alicerçam nos *tradicionais* métodos de ensino? Acreditamos que não porque ambos se apoiam na mesma concepção de língua, elaborada por Saussure.

O que os diferencia pode ser o fato de a equipe pedagógica do profa, seguindo os rastros deixados por Ferreiro e Teberosky (1999), defender que as crianças passam por níveis de evolução progressiva e contínua da escrita que evoluem de um nível inicial, em que elas buscam ativamente estabelecer diferenças entre o desenho e a escrita, até uma etapa final, em que as letras representam os fonemas, chegando, então, à escrita alfabética. Consequentemente, não postula a necessidade de um ensino sistemático das relações entre fonemas e grafemas. Já os autores das *velhas* cartilhas de alfabetização apontam como imperativo o ensino ordenado dessas relações para a aprendizagem da leitura que era concebida como decodificação de letras em sons.

Outra questão que, aparentemente, os distingue está relacionada aos textos apresentados para o ensino da leitura: as propositoras do PROFA, sob o discurso de rejeição a qualquer tipo de método e a utilização de cartilhas, prescreveram o trabalho a partir de textos que fazem parte do universo infantil e que circulam na sociedade; e, os autores das cartilhas de alfabetização apresentam textos artificiais que foram criados, especificamente, para o ensino da leitura. Dizemos aparentemente

porque os diálogos travados entre o modelo de atividade de leitura a partir de *textos que se sabe de cor* e o materializado em *O Livro de Lili* mostraram que a base de sustentação da atividade de decomposição e composição do texto, atualmente conhecida como texto fatiado, é a mesma do método global de contos. Enfim, as propostas do PROFA não deslocaram o eixo dos aspectos fonéticos e fonológicos porque permaneceram enfatizando como as crianças constroem as relações entre o oral e o escrito.

Ao nos posicionarmos contrários ao modelo de atividades de leitura do PROFA que se orienta no método global e ao modelo de atividade de leitura materializado no caderno da professora participante dessa pesquisa, não estamos defendendo que o professor alfabetizador não deve trabalhar as relações entre sons e letras e letras e sons em sala de aula. Primeiro, porque essas relações integram uma das dimensões do conceito de alfabetização que orienta este estudo – os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa. Segundo, porque, no sistema de escrita do português, existem mais irregularidades do que regularidades nas relações entre fonemas e grafemas e grafemas e fonemas. Terceiro, porque não há como dissociar os elementos linguísticos dos aspectos discursivos da linguagem.

Portanto, se o professor alfabetizador não ensinar as relações entre sons e letras e letras e sons as crianças como vão compreender o funcionamento dessas relações? Não acreditamos que elas aprendem na interação direta com o objeto, mas, a partir da mediação do professor. Com essa discussão queremos ressaltar que o problema é quando o texto entra na sala de aula somente para trabalhar os aspectos linguísticos da língua, esquecendo-se da importância de dialogar com o autor e com as muitas vozes que o atravessam por meio do texto, de construir sentidos e, sobretudo, de se constituírem sujeitos que numa relação essencialmente dialógica se constroem e são construídos.

Tornando aos discursos representativos da prática alfabetizadora da professora Andressa, a segunda atividade, materializada em seu caderno diário (Fotografia 78), propõe a leitura atenciosa de um conjunto de palavras nas quais a letra *C* aparece no início da sílaba: *cuia, cueca, coco, caco, cuca, Caio, cuco, cacau, caiu, cubo, cão, cuca,*

*cabo, cabe, cuíca*. As outras três palavras que aparecem na lista (*boca, bica, beco*) foram permitidas porque são compostas por sílabas já estudadas que pertencem à família da letra *B*. Além disso, as sílabas *que* e *qui* não foram apresentadas, naquele momento, certamente porque são formadas por consoante, vogal, vogal (CVV), logo, não obedecem ao padrão consoante, vogal (CV), considerado pelos autores de cartilhas e apropriado pela professora regente de classe como fácil de ser aprendido. Esse é um equívoco no ensino da língua materna, pois, segundo Gontijo e Schwartz (2009, p. 56),

[...] as consoantes, com exceção de alguns poucos casos, são representadas por diferentes letras e as letras podem ser lidas de maneiras diferentes, de acordo com as suas posições nas palavras. Desse modo, existem irregularidades nas relações entre sons e letras e entre letras e sons que precisamos apresentar para que as crianças compreendam o funcionamento das relações.

Sem considerar que existem mais irregularidades do que regularidades nas relações entre sons e letras, isto é, que os fonemas e os grafemas não mantem correspondência biunívoca entre si porque uma mesma letra pode representar diversos sons, sendo poucas as situações em que uma letra representa um único som, primeiro a professora ensinou os alunos a ler sílabas simples, formadas apenas por consoante e vogal (CV), posteriormente das sílabas consideradas complexas, ou seja, aquelas compostas por consoante, consoante, vogal (CCV); consoante, vogal, vogal (CVV); e, finalmente, consoante, consoante, vogal, consoante, consoante (CCVCC). Para Cagliari (1998, p. 47), a hierarquia do fácil para o difícil reside no fato de

[...] a maioria dos professores e a totalidade das cartilhas considerarem, por exemplo, que a letra X é intrinsecamente mais difícil do que a letra A. Isso acontece porque partem do pressuposto que escrever palavras em que ocorre a letra X é mais difícil do que escrever palavras em que ocorre a letra A. Ledo engano. Na verdade, esses professores estão levando para a prática pedagógica algo que é muito peculiar a eles, e não ao processo de alfabetização.

[...]. Somente depois que aprendemos algumas tantas coisas é que vamos descobrir que certas palavras (por serem mais familiares a nós) são mais fáceis de escrever do que outras. Do mesmo modo vamos achar mais fácil escrever certas letras do que outras, porque erramos menos a ortografia com elas. A letra X só é difícil para quem já sabe escrever e tem uma certa prática, mas ainda se confunde com a grafia de certas palavras.

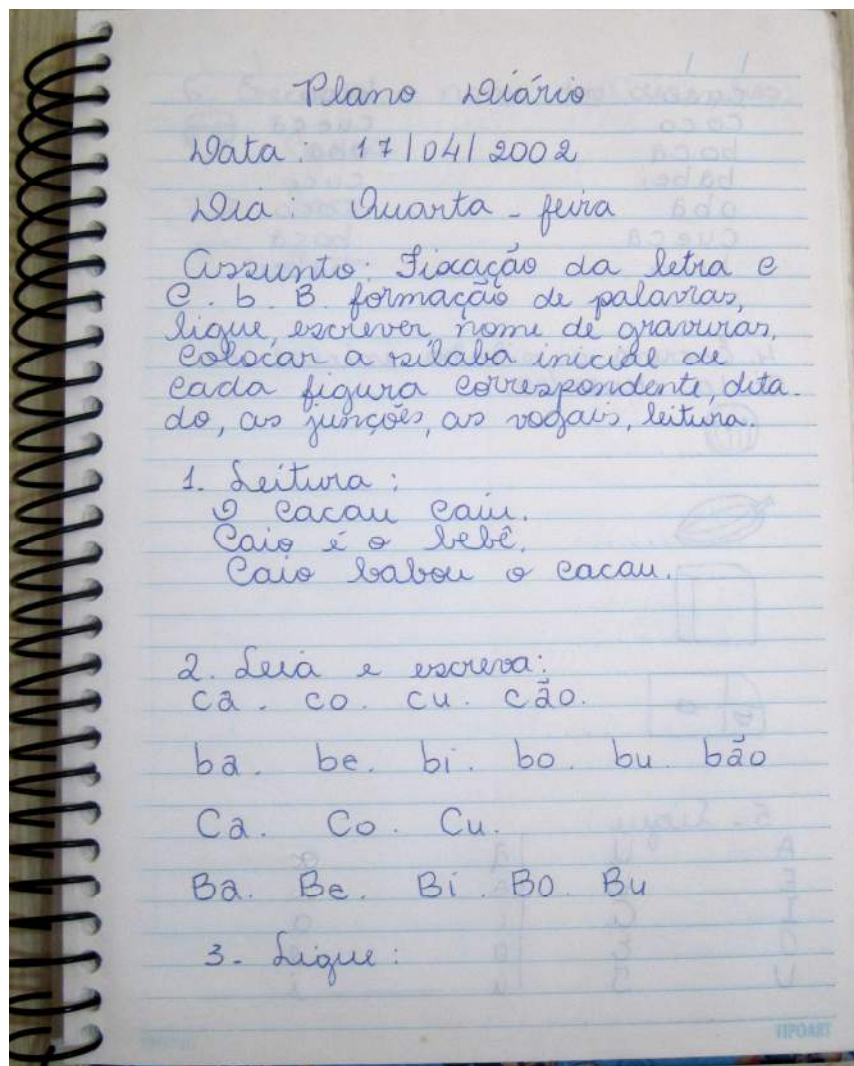
A dificuldade do alfabetizando é de outra natureza. Para ele, tudo é difícil. Escrever “casa” é tão difícil quanto para um adulto alfabetizado escrever “ojeriza”, “estender” ou “extensão”.

Conforme adverte o autor, essa hierarquia é traçada a partir das representações de autores das cartilhas que foram sendo apropriadas por professores alfabetizadores e não propriamente dos alunos em fase inicial de alfabetização. Acreditando no que seja mais fácil e mais difícil no processo ensino aprendizagem da língua portuguesa, os discursos materializados no caderno da professora Andressa nos deixam ver que para ensinar a regularidade baseada na correspondência biunívoca entre fonema e grafema, a docente cerceou a entrada das palavras na classe de alfabetização. Mortatti (2000) explica que essa permanência reside na crença de que esse modelo de trabalho ajuda os alunos na aprendizagem, pois a leitura é concebida como um processo de imitação que requer capacidade de associação mecânica, passiva e repetitiva.

Seguindo esse modelo cartilhesco que busca assegurar que as crianças leiam apenas palavras constituídas pelas sílabas já ensinadas, os textos, materializados no caderno de planejamento da alfabetizadora e, provavelmente, trabalhados com as crianças, restringe o repertório de palavras nele contidas. Por essa razão, Braggio (2005, p. 14) defende a ideia de que o conteúdo desses textos “[...] não é interessante, excitante, nem relevante à idade, cultura e experiência das crianças, não favorecendo, pois, nenhuma inter-relação do aluno com o contexto em que vive”. E complementa: sua estrutura “[...] não permite o desenvolvimento pleno de personagens, tramas, temas, nem apresenta uma hierarquia subjacente de histórias”. Além disso, “[...] a preocupação com o aspecto grafofônico e com a crença de que se aprende melhor a partir de elementos isolados e de segmentos menores de língua também não permite a utilização de elementos coesivos”.

No exemplo a seguir (Fotografia 79), todas as palavras que compõem o texto da primeira atividade de leitura, planejada para o dia 17/04/2002, já haviam sido trabalhadas em atividades anteriores.





Fotografia 79 – Página do caderno da professora Andressa da 1ª série da EMEF “Elisa Leal Bezerra” (Cariacica/ES) (2002)  
 Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

Como se pode observar, esse modelo de texto utilizado em classes de alfabetização, no ano de 2002, para ensinar crianças a ler é um exemplo clássico de textos cartilhescos. Assim, podemos inferir que os discursos materializados nesse caderno estão ancorados numa concepção de linguagem como um sistema fechado em que os elementos constitutivos não dependem um do outro, ou seja, a gramática e a semântica são constituintes independentes, logo a forma normativa precede o significado que se apresenta como um sentido unívoco e isolado da “[...] totalidade do fenômeno linguístico e do conteúdo sócio-histórico-cultural” (GONTIJO, 2002, p. 6). Enfim, os textos cartilhescos pertencem a um gênero criado por autores de cartilhas e

reproduzido por professores alfabetizadores através de uma prática descontextualizada, completamente artificial que não concebe o texto como um enunciado concreto e real da atividade comunicativa entre sujeitos situados em contextos reais.

O caderno de Eduarda – aluna da 1ª série, no ano letivo de 2007, também aponta para a concretização da leitura de sílabas. Observemos os enunciados das duas atividades de leitura registradas em seu caderno:



Fotografia 80 – Página do caderno da aluna Eduarda da 1ª série da EEUF “Fazenda Santo Amaro” (Mimoso do Sul/ES) (2007)  
Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

Como nas cartilhas, no alto da página, há uma imagem que representa um *açude*, pois as atividades materializadas nessa folha do caderno correspondem ao ensino dos padrões silábicos *ça-co-çu*. Na primeira atividade, as crianças foram solicitadas a

copiar e ler as referidas sílabas. Na continuidade, deveriam ler atentamente as palavras e separá-las em sílabas, nesse caso fazendo a transcrição da letra de imprensa para a letra cursiva. O objetivo dessa segunda atividade consistia na fragmentação de palavras em sílabas, sendo que as palavras listadas não tinham nenhuma relação entre si, a não ser o fato de todas elas apresentarem a letra Ç entre vogais. Os discursos sobre práticas alfabetizadoras representativos do modelo de leitura de sílabas sinalizam que essa atividade, mesmo em menor recorrência, se mantêm em classes de alfabetização independente dos discursos oficiais e acadêmicos que já elaboraram críticas radicais aos métodos *tradicionais*.

Outros discursos materializados no caderno dessa mesma aluna são representativos da leitura de frases (0,2%). O exemplo a seguir sinaliza para um trabalho que torna a frase estável e arbitrária, pois a concebe como algo neutro.



Fotografia 81 – Página do caderno da aluna Eduarda da 1ª série da EEUF “Fazenda Santo Amaro” (Mimoso do Sul/ES) (2007)

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2011).

Contrário à neutralidade da oração, Bakhtin (2004) enfatiza que ela é dinâmica, viva e ideológica, tendo em vista que a frase como um agregado de signos ideológicos ganha sentido no processo de comunicação discursiva. Por conseguinte, isolar tais unidades do contexto de produção empobrece a construção de sentidos e a compreensão do significado, conforme pode ser observado nas frases materializadas na página do caderno de Eduarda: *O esquilo levou um susto* ou *A máscara é assustadora*. Qual os sentidos destas frases para a aluna? Para quem se dirigem? Como aponta Bakhtin (2003, p. 289, *italico no original*), a “[...] oração como unidade da língua, à semelhança da palavra não tem autor. Ela é de *ninguém*”.

Não desconsideramos a possibilidade do trabalho com frases, pois, conforme assinala Bakhtin (2003, p. 305), uma frase pode ser um enunciado. Mas, para isso, é necessária que esteja endereçada:

À diferença dos enunciados (e dos gêneros do discurso), as unidades significativas da língua – a palavra e a oração por sua própria natureza são desprovidas de direcionamento, de endereçamento – não são de ninguém e a ninguém se referem. Ademais em si mesmas carecem de qualquer relação com o enunciado do outro, com a palavra do outro. Se uma palavra isolada ou uma oração está endereçada, direcionada, temos diante de nós um enunciado acabado, constituído de uma palavra ou de uma oração, e o direcionamento pertence não a elas como unidade da língua, mas ao enunciado.

Porém, a unidade frase foi tratada apenas como uma unidade da língua e não como unidade da comunicação discursiva que tem condições de determinar imediata e ativamente a posição responsiva do interlocutor.

Finalizando este capítulo, voltamos a nossa tese inicial em que afirmamos que *as situações didáticas de leitura do PROFA permaneceram tomando o texto como pretexto para o ensino de unidades menores da língua (especificamente, a palavra*. Sobre isso, podemos dizer que ao dialogarmos com discursos acerca do ensino da leitura em classes de alfabetização de escolas públicas capixabas, materializados em cadernos e demais suportes de registros escolares, a nossa tese foi comprovada em parte nos nossos diálogos, pois as professoras, alinhadas às orientações do PROFA, utilizavam em seus fazeres profissionais pressupostos teóricos e metodológicos que apenas

deram uma *nova* roupagem ao ensino centrado na noção de palavra como unidade privilegiada do trabalho com *textos que se sabe de cor*. No tocante a *leitura compartilhada*, algumas docentes permaneceram atrelando a leitura a uma atividade de escrita, por exemplo, responder a questionários. E outras, acreditando que, de fato, haviam mudado suas concepções, vincularam a atividade de leitura à reescrita, ao desenho e a dramatização. Portanto, ressaltamos que elementos de mudanças e continuidades operam concomitantemente nas práticas de professoras alfabetizadoras. Os discursos presentificados nas fontes documentais que compõem o nosso *corpus* discursivo também ofereceram indícios de que outras professoras, apesar de terem cursado o PROFA, permaneceram organizando o trabalho com a leitura a partir de sílabas e de frases.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### INSTAURANDO O DÍXITO CONCLUSIVO, ANTES DE GUARDAR OS CADERNOS E DEMAIS SUPORTES DE REGISTROS ESCOLARES

*A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.*

BAKHTIN, 2003, p. 348

Ainda que consciente da incompletude dos diálogos instituídos com as múltiplas vozes que foram entrelaçadas nos cadernos e demais suportes de registros escolares e dos enunciados que aqui proferimos, chegou o momento de guardar cadernos, propostas curriculares oficiais, diários de classe, planos de trabalho, projetos didáticos, roteiros de planejamento de atividades, relatórios avaliativos de desenvolvimento de atividades, relatórios de acompanhamento de alunos, folhas fotocopiadas, mimeografadas e/ou manuscritas utilizadas para atividades didáticas, atividades de avaliação valorativa, diagnósticos das hipóteses de escrita discente etc.

Lemos o texto produzido onde tentamos contextualizar, historicamente, propostas de ensino da leitura que orientaram fazeres profissionais de professoras capixabas, no período de 2001 a 2008, perscrutando apropriações, usos e/ou transformações de modelos de situações didáticas de leitura, propostos pela equipe pedagógica do PROFA, a fim compreender se tais atividades contribuíram para a instauração de mudanças no processo ensino aprendizagem da leitura ou para a manutenção de modelos já presentes nas *velhas* cartilhas de alfabetização. Para tal, dialogamos com discursos sobre práticas alfabetizadoras representativos do trabalho com a leitura materializados em cadernos e demais suportes de registros da escrita escolar.

Antes de guardá-los em caixas para serem devolvidos as professoras participantes da pesquisa e as mães que emprestaram documentos escolares de seus filhos, nos questionamos: o que fomos capazes de ler? Como os documentos só falam se soubermos interrogá-los, quais questões aguardavam que fossem suscitadas? Pela riqueza de registros escolares fixadas nas fontes documentais, certamente muitos aspectos não foram trabalhados tendo em vista as nossas questões de investigação.

Localizar cadernos e demais suportes de registros escolares de professoras egressas do PROFA e de alunos que estudaram com elas se constituiu numa atividade desafiadora. Mas, não sem razão! Nas visitas as 40 Secretarias Municipais e à Superintendência Regional de Educação, constatamos que não existem, no Estado do Espírito Santo, políticas públicas de preservação da documentação escolar, tendo em vista que nenhum dos 41 órgãos visitados possuía arquivos destinados a guardar documentos produzidos cotidianamente nos fazeres docentes e discentes. Nas escolas visitadas, os arquivos se referiam exclusivamente aos das secretarias, destinados a preservar documentos tidos como oficiais. Tais constatações apontaram para a necessidade de refletir sobre a organização de arquivos institucionais e escolares destinados a guardar e tornar públicos documentos de naturezas díspares, acumulados ao longo da história das instituições escolares, visando preservar uma memória da educação espírito-santense.

Em decorrência da ausência de valorização e preservação de cadernos e de outros documentos docentes e discentes produzidos no âmbito escolar, localizamos esses materiais em arquivos pessoais, ou seja, nas residências de 25 professoras que se interessaram em guardar suas atividades e de seus alunos, bem como nas casas de quatro crianças. Graças ao empenho desses sujeitos que conseguimos reunir 2.113 fontes documentais e graças aos discursos materializados nos cadernos e demais suportes de registros escolares que identificamos mecanismos que contribuíram para a manutenção de modelos *tradicionais* de ensino da leitura.

O trabalho com cadernos exigiu um exercício dialógico diferenciado, porquanto lidamos com suportes de registros escolares docentes e discentes que transpuseram o tempo, o fogo e, muitas vezes, o lixo. Com certeza não foram muitos os documentos

que escaparam dos inúmeros descartes a que estiveram sujeitos, daí certa dificuldade de acesso, pois dentre as 361 professoras que estabelecemos contato pessoalmente no decorrer da pesquisa, tão somente 17 emprestaram seus materiais. Registros de pessoas comuns que foram escritos sem o intuito de publicação, moveram-se, pelas nossas mãos, dos arquivos pessoais para a visibilidade pública e científica. Assim, erigir os cadernos como fontes históricas de pesquisa representou uma compreensão da importância de tais documentos para a memória da educação pública capixaba, despertando um compromisso com a preservação dos materiais que foram coletados, ao longo dessa investigação, para outras pesquisas e estudos vindouros.

Nossos conhecimentos sobre cadernos e pesquisa numa perspectiva historiográfica se ampliaram e aprofundaram ao termos a oportunidade de, no decorrer do primeiro semestre de 2012, com auxílio financeiro na modalidade de bolsa de doutorado-sanduíche no país, concedido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), participar das reuniões do grupo de pesquisa *Instituições, Práticas Educativas e História*, coordenado pela professora Doutora Ana Chrystina Venancio Mignot do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

A partir da nossa inserção no referido grupo de pesquisa, das orientações coletivas e individuais, dos diálogos travados com outros pesquisadores, fomos entendendo que papéis de naturezas díspares, preservados por pessoas comuns ao longo dos anos, como cartas, agendas, autobiografias, diários íntimos, diários profissionais, álbuns de fotografias, cadernos escolares, entre muitos outros, além de guardar determinados valores afetivos materializam crenças, saberes e práticas escolares. Nessa perspectiva, também compreendemos que cadernos diários e cadernos escolares testemunham modos de organização do trabalho com a linguagem em salas de aula, conhecimentos específicos da alfabetização em situações de ensino aprendizagem, teorias que fundamentam esse processo e, ainda, refletem as diferentes vozes presentes no interior das classes de alfabetização – as vozes das professoras, das crianças, das propostas pedagógicas, das formas de avaliação, dos pais e/ou responsáveis etc.



Os estudos do historiador Roger Chartier (1990) nos chamaram a atenção para a importância do suporte textual ao afirmar que não há texto independente do suporte que o dá a ler e não existe compreensão de um texto que não dependa do suporte por meio do qual ele chega ao leitor. Sendo assim, tornou-se imprescindível conhecer a materialidade dos cadernos que compõem nosso *corpus* discursivo. Direcionamos o nosso olhar para os aspectos físicos (formato, dimensões, disposição dos espaços gráficos etc.), a iconografia (capas, organização interna etc.) e os diversos modos de usos desses documentos. Folhear os 24 cadernos que se hospedavam silenciosos nas prateleiras dos arquivos pessoais de dez docentes que trabalhavam com turmas do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, no período de 2001 a 2008, e de três mães de estudantes, constitui-se em convite para a problematização e a desinvisibilização desses *objetos-memória*.

Para além de atividades circunscritas ao ensino da linguagem escrita, os registros materializados nesses documentos se mostraram valiosos para a compreensão de parte das práticas cotidianas vividas em classes de alfabetização de escolas públicas capixabas, tendo em vista que presentificaram uma multiplicidade de discursos que nos forneceram indícios de usos e de modos como docentes e discentes se inscreveram como usuários desses *objetos-memória*. Ou seja, obedeciam e/ou burlavam as normas dessa estrutura de registros da escrita escolar engendradas socialmente, usavam, em algumas vezes, de modo peculiar esse suporte material. Assim, foi possível dar visibilidade a parte das relações que se passaram em salas de aula e que ficaram documentadas nessas fontes históricas de pesquisa.

Nossos diálogos com os aspectos físicos (formato, dimensões, disposição dos espaços gráficos etc.), a iconografia (capas, organização interna etc.) e os diferentes modos de usos dos cadernos que compõem nosso *corpus* discursivo, permitiram observar que os aprendizes da língua materna escrevem a lápis, muitas vezes, acatando o limite estabelecido pelas margens da página, enquanto as professoras escrevem a lápis e/ou a caneta de cores variadas e nem sempre respeitam a linha vertical da folha; independente do modelo de encadernação, algumas folhas são arrancadas para outros fins; as imagens das capas trazem indícios sobre o sexo dos usuários; a marcação do tempo presentificou-se em todos os cadernos, registrando partes de

períodos letivos; nem sempre a mesma docente esteve à frente das atividades, houve marcas de professores substitutos. Por parte das docentes, há uma preocupação com a estética dos cadernos escolares, pois eles permitem aos pais e/ou responsáveis acompanhar a sequência de trabalhos desenvolvidos em salas de aula.

Ainda foi possível entrever o uso dos cadernos como meio de diálogos entre a escola e a família e vice-versa; como suportes físicos de outros papéis, por exemplo, as *folhinhas* mimeografadas e/ou xerocopiadas. As marcas de correção das atividades realizadas apontaram para mensagens de elogios aos alunos, de recomendações e de comprovação da revisão feita, permitindo aos pais acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos filhos. Nas páginas de cadernos diários foi possível evidenciar que os professores escrevem diariamente, mesmo que não seja com a finalidade de publicação, mas planejam e registram aulas, lembretes, bilhetes, acontecimentos locais, desempenhos de alunos, atas de reuniões de pais, tensões e dilemas do contexto escolar, desabafos, súplicas, entre outras escritas. Enfim, há uma diversidade de registros nos cadernos que abre várias possibilidades de utilização desses *objetos-memória* aos pesquisadores.

No que concerne aos modelos de situações didáticas direcionadas ao ensino da linguagem escrita, mapeamos e categorizamos todas as atividades presentificadas nos 24 cadernos e nos outros 315 suportes de registros da escrita escolar. Esse mapeamento possibilitou identificar discursos representativos de 46 diferentes modelos de atividades, totalizando 4.476 ocorrências, que foram agrupados em torno de cinco dimensões da alfabetização: aspectos gramaticais (4%), conhecimentos sobre o sistema de escrita (16%), escrita (54%), leitura (21%) e oralidade (5%). Portanto, os discursos sobre práticas alfabetizadoras representativos do trabalho com a escrita e com a leitura em salas de aula foram os privilegiados em salas de aula.

Em razão do objetivo dessa investigação, continuamos o diálogo com discursos representativos do trabalho com a leitura, especificamente, da *leitura compartilhada* (34%), da leitura com *textos que se sabem de cor* (31%) por serem os modelos de situações didáticas mais recorrentes nas fontes documentais e da leitura de sílabas (0,5%) e de frases (0,2%) por serem os menos recorrentes.

Nas situações de *leitura compartilhada* foi possível compreender que esse modelo de atividade, prescrito pela equipe pedagógica do PROFA, foi apropriado e usado por professoras participantes da pesquisa. Os discursos materializados nas fontes documentais sinalizaram que algumas professoras instauraram momentos em que liam descompromissadamente para seus alunos, numa tentativa de romper com o caráter acadêmico que torna a leitura um fazer dirigido. Porém, outras permaneceram usando as fichas de leitura com questões previamente elaboradas para averiguar se as crianças compartilhavam as histórias com seus familiares. E também teve aquelas que acreditando terem modificado seus fazeres profissionais não solicitavam o preenchimento de questionário, mas que os alunos reescrevessem, dramatizassem ou desenhassem os textos ouvidos. Já os discursos de Secretarias Municipais de Educação apontaram para uma reprodução dos enunciados proclamados pela SEF/MEC: leitura compartilhada diariamente.

O modelo de trabalho com a leitura a partir de *textos que se sabe de cor*, colocado em circulação por meio dos documentos escritos e videográficos do PROFA, também foi amplamente apropriado e utilizado pelas professoras alfabetizadoras na tentativa de sair de uma prática *tradicional* para uma que foi considerada, pelas propositoras do Programa, construtivista. Dizemos considerada porque a perspectiva historiográfica no campo educacional nos possibilitou visualizar que a organização metodológica do trabalho com a leitura denominada de texto fatiado ou filipetas que consiste na decomposição do texto em frases, palavras e letras para posterior composição, já havia sido anunciada por Anita Fonseca, divulgadora do método global de contos, na década de 1930.

Apesar de o trabalho com a leitura não ser organizado a partir de textos das *velhas* cartilhas de alfabetização e sim de textos da tradição oral que circulam na sociedade, ao solicitar que as crianças estabelecessem correspondências entre o que era lido e o que estava escrito, a ênfase permaneceu no estudo da palavra. Portanto, o texto foi tomado como ponto de partida para a análise de aspectos fonéticos e fonológicos da língua. Por conseguinte, o fato de as professoras terem se apropriado desse modelo de trabalho com a leitura a partir de textos que as crianças conhecem e sabem dizer oralmente e utilizado em classes de alfabetização não contribuiu para a instauração

de mudanças em relação às soluções já presentes nos métodos analíticos porque o PROFA não rompeu com a concepção de linguagem que sustenta os métodos e que foi severamente criticada pela equipe pedagógica.

Os discursos sobre práticas alfabetizadoras representativos do trabalho com a leitura de sílabas e de frases nos deram indícios de que nem todas as docentes que cursaram o PROFA, no Estado do Espírito Santo, se apropriaram dos modelos de situações didáticas de leitura, prescritos pelo Programa. Houve aquelas que, desafiando o tempo, permaneceram ensinando as crianças a ler através dos métodos pelos quais foram alfabetizadas.

Isso demonstra que as professoras participantes da pesquisa, ao se apropriarem (ou não) de conhecimentos teóricos e metodológicos sobre a leitura e o seu ensino, realizaram um trabalho de compreensão ideológica ativa sobre o que lhes foi prescrito pelo PROFA e manifestaram consensos, algumas concordaram e outras discordaram (total ou parcialmente), complementando-os, transformando-os ou se recusando a aplicá-los em suas salas de aula. Isso porque elas não são coisas mudas ou objetos invisíveis, cujas vozes são caladas, esquecidas, silenciadas, mas sujeitos responsivos que não reproduzem as prescrições oficiais.

Nesses oito anos (2001-2008) que os discursos sobre práticas alfabetizadoras materializados em cadernos e demais suportes de registros escolares nos permitiram acompanhar, o ensino da leitura revelou-se um processo histórico de continuidades e aparentes modificações, da coexistência de diferentes e até modelos de ensino da leitura considerados divergentes (métodos *tradicionais* de ensino e abordagem construtivista) em um mesmo momento histórico. Seria leviano de nossa parte não pontuar que a equipe pedagógica do PROFA, alicerçada em Ferreiro e Teberosky (1999), avançou ao compreender o aluno como um sujeito ativo, ao afirmar que o trabalho com a leitura no contexto de uma classe de alfabetização deve ser desenvolvido a partir de uma diversidade textual e ao propor que, no planejamento das atividades, o professor reflita sobre o que ele pretende que os alunos aprendam com determinada atividade.

Vale enfatizar que a maioria das professoras participantes de nosso estudo se apropriou desse discurso. Entretanto, não acreditamos que da maneira como o texto foi trabalhado nos modelos de situações didáticas de leitura do PROFA, por conseguinte, em classes de alfabetização de escolas públicas capixabas, contribuiu para que as crianças aprendessem a construir diálogos com o texto e com as diferentes vozes que também se presentificam nele, oferecendo suas contrapalavras e a produzirem, também, seus próprios discursos mediante os discursos já construídos historicamente por outros sujeitos que nos antecederam. Enfim, os textos não adentram nas classes de alfabetização para instaurar brincadeiras, jogos, diálogos, interlocuções, conversas e sim o trabalho com unidades menores da língua.

Esse estudo que privilegiou o diálogo com professoras e alunos, por meio dos discursos sobre práticas alfabetizadoras representativos do trabalho com a leitura materializados nos cadernos e demais suportes de registro da escrita escolar, visa, assim, constituir-se em um convite para o Ministério da Educação e, também, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, repensarem a concepção de linguagem, de sujeito e de sociedade que vem balizando os programas de formação continuada de professores. Isso porque, no que concerne ao campo da linguagem escrita, mais especificamente aos processos educativos vinculados ao ensino aprendizagem da leitura, os enunciados que aqui proferimos sinalizam que ainda temos um longo caminho a percorrer.

Sendo assim, acreditamos que esta pesquisa se constitui em um dos fios do bordado tecido sobre a história do ensino da leitura capixaba, o qual, estando à disposição de outros pesquisadores, professores, leitores, continuará a produzir muitos outros fios, num processo dialógico de sentidos, desvelando tramas antes não vistas ou mesmo tecendo pontos que anteriormente não foram dados para a tecedura de outros e novos bordados. Como nos diz Bakhtin (2003, p. 356),

A palavra, a palavra viva, indissociável do convívio dialógico, por sua própria natureza quer ser ouvida e respondida. Por sua natureza dialógica, ela pressupõe também a última instância dialógica. Receber a palavra, ser ouvido. É inadmissível a solução à revelia. Minha palavra permanece no diálogo contínuo, no qual ela será ouvida, respondida e reapreciada.

## REFERÊNCIAS

Amâncio, Lázara Nanci de Barros. Ensino de leitura e escrita em Mato Grosso: aspectos de uma trajetória (séculos XVII e XIX). In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 28., 2005, Caxambu. **Anais da XXVIII Reunião Anual da Anped**. Caxambu: ANPEd, 2005. 1 CD, GT 10.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. In: **Estudos Históricos**. CPDOC/FGV. 1998. p. 9-34.

ASSUNÇÃO, Maria da Penha dos Santos de. **A alfabetização na história da educação do Espírito Santo (Década de 1870)**. 2009. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovith. **Hacia uma filosofia del acto ético**: de los borradores y otros escritos. Puerto Rico: Antropos, 1997

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 2002.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_; VOLOCHÍNOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BECALLI, Fernanda Zanetti. **O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**. 2007. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

\_\_\_\_\_; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Análise comparativa de modelos de ensino da leitura para a alfabetização: o PROFA (2001-2002) e O Livro de Lili. In: **Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação**. Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

BELINTANE, Claudemir. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 261-277, mai./ago. 2006.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. 3. reimp. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Documento de Apresentação. Brasília: MEC/SEF, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Guia do Formador, Módulo 1: MEC/SEF, 2001a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Coletânea de Textos, Módulo 1: MEC/SEF, 2001b.

BRASIL\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Coletânea de Textos, Módulo 2: MEC/SEF, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Guia do Formador, Módulo 2: MEC/SEF, 2002a.

BRAVO, Zean. Cadernos para todos os momentos. **Papel & Arte**, abr./mai., 1997, ano 4, n. 19, p. 34-35.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAMPOS, Dulcinéa. **A alfabetização no Espírito Santo na década de 1950**. 2008. 263f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski; AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. A história da alfabetização em Mato Grosso: um balanço dos trabalhos do Grupo de Pesquisa ALFALE. In: SCHWARTZ, Cleonara Maria; PERES, Eliane; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (orgs.). **Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola**. Vitória: EDUFES, 2010.

CARVALHO, Silvia A. S. de. **O ensino da leitura e da escrita**: o imaginário republicano (1890-1920). 1998. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

CHARTIER, Anne-Marie. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 3, p. 9-26, jan./jun. 2002.

\_\_\_\_\_. Exercícios escritos e cadernos de alunos: reflexões sobre práticas de longa duração. In: CHARTIER, Anne Marie. **Práticas de leitura e escrita. História e atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica. CEALE. Coleção Linguagem e educação, 2007.

\_\_\_\_\_. Os cadernos escolares: organizar os saberes, escrevendo-os. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 16, n. 32, p. 13-34, set./dez. 2007a.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CÔCO, Dilza. **Práticas de leitura na alfabetização**. 2006. 362f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

COSTA, Kaira Walbiane Couto. **As práticas de alfabetização de duas escolas de ensino fundamental do município de Vitória**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

CUNHA, Maria Teresa. Territórios abertos para a História. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. (orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo, Contexto, 2009. p. 251-279.

\_\_\_\_\_. **Armadilhas da sedução**: os romances de M. Delly. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FALCÃO, Elis Beatriz de Lima. **História do ensino da leitura no Espírito Santo (1946-1960)**. 2010. 280f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **No caderno da criança o retrato da escola**. 1988. 274f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988.

FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação**. São Paulo: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Yetta (Org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 22-35.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERNANDES, Rogério. Cultura de escola: entre as coisas e as memórias. **Proposições**, Campinas, v. 16, n. 46, p. 19-39, jan./abr. 2005.

\_\_\_\_\_. Um marco no território da criança: o caderno escolar. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 49-68.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Isabel Pereira (orgs.). **História da alfabetização**: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – séc. XIX e XX). Belo Horizonte: CEAL/FAPEMIG, CNPq/UFMG/FaE, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.



GERALDI, João Wanderley. **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.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GOMES, Antonia Simone Coelho. **Templo do saber: a consagração da Escola Estadual Melo Viana em Carangola/MG**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

GOMES, Silvia Cunha. **A alfabetização na história da educação do Espírito Santo no período de 1924 a 1938**. 2008. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização: novas contribuições**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e a questão do letramento. **Cadernos de Pesquisa**, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória: PPGE, v. 11, n. 21, p. 42-72, jan./jun. 2005.

\_\_\_\_\_. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. 2012. (mimeo).

\_\_\_\_\_. A alfabetização na história da/o Província/Estado do Espírito Santo (1870-1920). Relatório de Pesquisa. UFES, 2008a.

\_\_\_\_\_; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização: teoria e prática**. Curitiba: Sol, 2009.

\_\_\_\_\_; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Estudos sobre a história da alfabetização e do ensino da leitura no Espírito Santo. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 201-220.

GVIRTZ, Silvina. **Del curriculum prescripto al curriculum enseñado: una mirada a los cuadernos de clase**. Buenos Aires: Aique, 1997.

\_\_\_\_\_. **El discurso escolar a través de los cuadernos de clase**. Buenos Aires: Eudeba, 1999.

\_\_\_\_\_; LARRONDO, Marina. Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para sua abordagem. In: MIGNOT, Ana

Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 35-48.

GOMES, Antonia Simone Coelho. **Álbuns de pesquisa: práticas de escrita como expressão da escolarização da infância (1930-1950)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

GOMES, Sílvia Cunha. **A alfabetização na história da educação do Espírito Santo no período de 1924 a 1936**. 2008. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

HAYDT, Regina Célia C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2006.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escrituras ordinárias: a escritura pessoal e seus suportes. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs.). **Refúgios do eu: educação, história e escrita autobiográfica**. Florianópolis: Mulheres, 2000.

\_\_\_\_\_. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX-XX). In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 1, p. 115-141, jan./jun. 2001.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

LOPES, Isa Cristina da Rocha. **Memória e discurso em marcas de correção: um estudo de cadernos escolares**. 2006. 168f. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MACEDO, D. Alfabetização, linguagem e ideologia. **Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 85-97, dez. 2000.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Lúcia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais**. 2001. Tese (Doutorado). Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. **História da Educação**. Pelotas: ASPHE/UFPeI, v. 6, n. 11, p. 147-168, abril, 2002.

MARCELINO, Fernanda Torresan. **O ler por prazer: a construção de uma forma de entendimento da leitura nos anos 80**. 2003. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. UFPE/CNPq: 2003. Disponível em: <<http://bbs.metalink.com.br>>. Acesso em 28 jul. 2007.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **O texto na alfabetização**: coesão e coerência. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Cadernos escolares: um exercício de análise. In: HEES, Martha Pereira das Neves et all (org). **Anais do II Seminário de Educação**: Memória (s), História (s) e Educação: fios e desafios na formação de professores. São Gonçalo, UERJ: Faculdade de Formação de Professores, 2004. p. 83-90.

\_\_\_\_\_. **Cadernos á vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

\_\_\_\_\_. Escritas invisíveis: diários de professoras e estratégias de preservação da memória escolar. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; SOUZA, Elizeu Clementino de (orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Do primeiro rabisco até o be-a-bá**. Catálogo da exposição "Não me esqueça num canto qualquer". III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica. Natal, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Um certo objeto-memória**: apontamentos sobre cadernos escolares. [s.d]. Disponível em: <http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/commig.pdf>. Acesso em: 18/05/2010.

\_\_\_\_\_. Janelas indiscretas: os cadernos escolares na historiografia da educação. In: VIDAS, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2010, p. 425-446.

\_\_\_\_\_. CUNHA, Maria Teresa Santos. Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as. In: **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 25, n. 11, p. 40-61, jan./abr. 2006.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. 2. reimp. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", Departamento de políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 1 jun. 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo com os cadernos escolares: sujeitos, subjetividades e práticas sociais cotidianas na escola. In: In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos á vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 129-144.

PERES, Eliane. A produção e o uso de livros de leitura no Rio Grande do Sul: Queres ler? e Quero Ler. **História da Educação**. Pelotas: ASPHE/UFPel, n. 6, p. 89-103, outubro, 1999.

\_\_\_\_\_. Um estudo da história da alfabetização através de cadernos escolares (1943-2010). **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 1, jan./jun. 2012, p. 93-106.

\_\_\_\_\_; PORTO, Gilceane Caetano. Concepções e práticas de alfabetização: o que revelam cadernos escolares de crianças? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais da XXXII Reunião Anual da Anped**. Caxambu: ANPED, 2009. 1 CD, GT 10. Trabalho.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

PINHEIRO, Gilciane Ottoni. **Práticas de alfabetização no município de Viana (ES), no período de 2000 a 2009**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

PORTO, Gilceane Caetano. **Divulgação e utilização do método global de contos no Instituto de Educação Assis Brasil Pelotas – RS (1940-1970)**. 2005. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2005.

REVISTA NOVA ESCOLA, São Paulo, n. 160, mar. 2003. Disponível em: <<http://novaescola.abril.com.br>>. Acesso em: 08 fev. 2006.

SANTOS, Anabela Almeida Costa e. aprendendo a usar cadernos: um caminho necessário para a inserção na cultura escolar. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 145-160.

SANTOS, Vera Mendes dos. **Nascimento dos cadernos escolares: um dispositivo de muitas faces**. 2002. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SCHWARTZ, Cleonara Maria. Os sentidos da leitura. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. **Anais da XXIX Reunião Anual da Anped**. Caxambu: ANPED, 2006. 1 CD, GT 10. Trabalho.Cleonara.doc

\_\_\_\_\_; FALCÃO, Elis beatriz de Lima. Métodos para ensinar a ler e a escrever no Espírito Santo no processo inicial da institucionalização da educação primária pública. **Cadernos de Pesquisa**, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória: PPGE, v. 11, n. 21, p. 73-93, jan./jun. 2005.

\_\_\_\_\_. **Relatório científico final de Pós-Doutorado**. 2012. (mimeo).

SOUZA, Eliane Cristina Freitas de. **As práticas de alfabetização de duas turmas do ensino fundamental**. 2010. 315f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

SOUZA, Neusa Balbina de. **Práticas de alfabetização no município de Linhares nos anos de 1960**. 2008. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

STIEG, Vanildo. **Propostas e práticas de alfabetização em uma turma de segundo ano do ensino fundamental no município de Vila Velha/ES**. 2012. 312f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VIDAL, Diana Gonçalves. Fim do mundo do fim: avaliação, preservação e descarte documental. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). **Arquivos, fontes e novas tecnologias**: questões para a história da educação. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.

\_\_\_\_\_. **Culturas escolares**: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas: Autores Associados, 2005.

VINÃO FRAGO, Antonio. La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos. Murcia: 2005.

VIÑAO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 15-33.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – PROTOCOLO DE PESQUISA nº 01



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

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e  
Escrita do Espírito Santo



PROTOCOLO DE PESQUISA nº 01

Vitória, março de 2009

Aos Professores que cursaram o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) no Estado do Espírito Santo.

Senhores Professores,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa, em nível de Doutorado, que tem por objetivo principal investigar como os modelos de situações didáticas de leitura, propostos pelo PROFA, foram apropriados, usados e/ou transformados por professores que cursaram o programa no âmbito do Estado do Espírito Santo.

Nesse sentido, pretendemos dialogar com discursos acerca do ensino da linguagem escrita que insinuam vestígios de práticas alfabetizadoras e foram materializados em:

- **cadernos de planos de aula das professoras;**
- **cadernos dos alunos que estudaram com essas professoras;**
- **folhas xerocadas ou mimeografadas de atividades;**
- **relatórios e/ou fichas de acompanhamento dos alunos;**
- **atividades de avaliação escrita dos alunos;**
- **planos de trabalho;**
- **diários de classe;**
- **entre outros...**

Empreste seus cadernos e demais suportes de registros escolares, da década de 2001 a 2011, para que possamos mapear discursos sobre práticas alfabetizadoras nos 78 municípios capixabas. Esses documentos serão devolvidos no final da pesquisa.

Contamos com a colaboração de todos os professores que cursaram o PROFA no Estado do Espírito Santo e de todas as pessoas interessadas na pesquisa. Participe! Não guarde só na sua memória.

Atenciosamente,

Prof. Fernanda Zanetti Becalli

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do CE/UFES

Membro integrante e pesquisadora do NEPALES/CE/UFES

Rua Virgílio Macedo, 11. Santa Bárbara – Cariacica (ES). CEP 29.145-017

(27) 8138.4245

[nandazbn@gmail.com](mailto:nandazbn@gmail.com)

**APÊNDICE B – PROTOCOLO DE PESQUISA nº 02**



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

**Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo**



PROTOCOLO DE PESQUISA nº 02

Vitória, março de 2009

Em colaboração a pesquisa, provisoriamente, intitulada *Apropriações de professores alfabetizadores do Estado do Espírito Santo acerca do ensino da linguagem escrita proposto pelo Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)*, de autoria de Fernanda Zanetti Becalli, doutoranda na linha de pesquisa Educação e Linguagens, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, o(a) professor(a)

\_\_\_ empresta voluntariamente os materiais abaixo relacionados para que, assim, possamos analisar como as “boas” situações de aprendizagem, propostas pelo PROFA, foram apropriadas por professores que cursaram o programa no âmbito do Estado do Espírito Santo. Informamos que esses materiais serão utilizados para fins estritamente científicos ligados a esta pesquisa e serão devolvidos após análise.

- ( ) cadernos de planos de aula;
- ( ) cadernos dos alunos;
- ( ) folhas xerocadas de atividades;
- ( ) folhas mimeografadas de atividades;
- ( ) relatórios e/ou fichas de acompanhamento dos alunos;
- ( ) atividades de avaliação escrita dos alunos;
- ( ) planos de trabalho;
- ( ) diários de classe;
- ( ) outros...

---



---



---



---

Endereço para devolução do material:

Rua: \_\_\_\_\_ n. \_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Município: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_

Escola(s) na(s) qual(is) trabalha:

---

Telefones de contato: \_\_\_\_\_

---

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Professor(a) colaborador(a)



**APÊNDICE C – IDENTIFICAÇÃO DOS DOCUMENTOS COLETADOS****DOCUMENTOS COLETADOS NAS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO**

<b>MATERIAL</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>ANO</b>	<b>SECRETARIA</b>	<b>MUNICÍPIO</b>
Nossas memórias				
Currículo do Ensino Fundamental: anos iniciais				
Biografia das professoras cursistas				

**DOCUMENTOS COLETADOS EM ARQUIVOS PESSOAIS**

<b>MATERIAL</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>ANO</b>	<b>SÉRIE/ ANO</b>	<b>P/A</b>	<b>SUJEITO</b>	<b>INSTITUIÇÃO NA QUAL FOI UTILIZADO</b>	<b>MUNICÍPIO</b>
Caderno diário							
Caderno de textos							
Caderno docente com atividades realizadas pelos alunos							
Caderno de registro docente com avaliações da escrita dos alunos							
Caderno docente de registro do PROFA							
Caderno escolar							

Agenda escolar							
Projeto							
Relatório avaliativo de desenvolvimento do projeto/atividade							
Roteiro de planejamento de atividades							
Rotina semanal de atividades didáticas							
Folha fotocopiada, mimeografada e/ou manuscrita utilizada para atividades didáticas							
Diagnóstico das hipóteses de escrita dos alunos							
Atividade de avaliação							
Atividade em formato de livro							
Relatório de acompanhamento dos alunos							
Proposta curricular							
Diário de classe							
Lista de material escolar (01)							
Agenda e/ou ata de reunião de pais (04)							
Sequência didática (08)							
Pasta com registro fotográfico de atividades desenvolvidas com as crianças (15)							

Cd de músicas (01)							
--------------------	--	--	--	--	--	--	--

**APÊNDICE D – CATEGORIZAÇÃO DAS ATIVIDADES IDENTIFICADAS NOS CADERNOS E DEMAIS SUPORTES DE REGISTROS ESCOLARES**

<b>DÉCADA</b>	
<b>ANO LETIVO</b>	
<b>SÉRIE/ANO</b>	
<b>PERÍODO DE REGISTRO DAS AULAS</b>	
<b>PROFESSOR ou ALUNO</b>	
<b>ESCOLA</b>	
<b>MUNICÍPIO</b>	
<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	

**TABELA 12 – Atividades identificadas nos cadernos**

<b>DIMENSÃO</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
<b>Trabalho com a oralidade:</b>		
Reprodução oral de textos conhecidos		
Dramatização de histórias lidas		
<b>Trabalho com a escrita:</b>		
Produção de textos		
Produção de textos a partir de imagens sequenciadas		
Produção de textos a partir de imagem		
Produção de textos coletivos		
Correção coletiva de textos escritos		
Cópia de textos		
Cópia de “textos que sabe de cor”		
Cópia de frases		
Cópia de palavras		

Cópia de famílias silábicas		
Cópia de encontros vocálicos		
Cópia das letras do alfabeto		
Cópia de consoantes		
Cópia de vogais		
Interpretação de textos a partir de questões		
Interpretação de textos a partir de complete		
Trabalho com nome próprio		
Escrita de frases		
Escrita de frases a partir de imagens		
Escrita de palavras		
Escrita de palavras a partir de imagens		
Escrita de palavras com banco de dados		
Escrita de listas		
Ditado de textos		
Ditado de frases		
Ditado de palavras		
Ditado de palavras e frase para diagnosticar as hipóteses de escrita		
Cruzadinha		
Cruzadinha com banco de palavras		
Caça-palavras		
Caça-palavras com banco de palavras		
Correspondência entre palavras e gravuras		
<b>Trabalho com a leitura:</b>		
Leitura de textos		
Leitura de "textos que sabe de cor"		
Leitura de frases		
Leitura de palavras		
Leitura de sílabas		
Leitura silenciosa		

Leitura em voz alta		
<b>Trabalho com os conhecimentos sobre o sistema de escrita:</b>		
As letras do nosso alfabeto: o nome das letras do alfabeto		
As letras do nosso alfabeto: vogais		
As letras do nosso alfabeto: consoantes		
As letras do nosso alfabeto: sequência alfabética		
As letras do nosso alfabeto: categorização gráfica		
As letras do nosso alfabeto: categorização funcional		
Família silábica		
Rimas		
Compreensão da finalidade dos espaços em branco		
Símbolos utilizados na escrita		
Compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons		
Ilustração do texto		
Ilustração de palavras		
<b>Aspectos gramaticais:</b>		
Reconhecimento de sílabas		
Separação silábica		
Reconhecimento de letras		
Masculino		
Feminino		
Plural		
Aumentativo		
Diminutivo		
Pontuação		

**APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO COM PROFESSORES EGRESSOS DO PROFA**

Questionário nº:

1. Nome completo:
  
2. Formação acadêmica:
  
3. Sexo: masculino ( ) feminino ( )
  
4. Idade:  
até 25 anos ( )  
entre 26 e 30 anos ( )  
entre 31 e 35 anos ( )  
entre 36 e 40 anos ( )  
mais de 40 anos ( )
  
5. Você trabalha em:  
uma só escola ( )  
duas escolas ( )  
três escolas ou mais ( )  
outra situação:
  
6. Você é profissional:  
efetivo ( )  
contratado ( )  
com designação temporária ( )  
outra situação funcional:
  
7. Há quanto tempo trabalha?  
( ) entre 2 e 5 anos  
( ) entre 5 e 7 anos  
( ) entre 7 e 10 anos  
( ) acima de 10 anos

8. Sua experiência profissional foi adquirida:
- na docência na educação infantil
  - na docência em nível fundamental (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries)
  - na docência em nível fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries)
  - na docência em nível médio
  - na docência em nível superior
  - em funções técnicas de ensino
9. É vinculado(a) a sindicato? Qual (is)?
10. Assina jornais, revistas, periódicos? Quais?
11. Participa de congressos, seminários ou encontros similares?
- Sempre.
  - Às vezes.
  - Nunca.
12. Suas atividades culturais mais frequentes:
13. Suas leituras mais comuns:
14. Participou e/ou participa de cursos que tenham contribuído com sua formação?
15. Cite três cursos, por ordem de relevância, indicando a carga horária correspondente:
16. Para você, é importante que as crianças aprendam a ler e escrever? Por quê?
17. Estuda questões ligadas à alfabetização de crianças? Se sim, em quais espaços?
18. Quais foram os últimos livros, capítulos de livros e/ou artigos científicos que você leu sobre alfabetização? Quais os autores destes textos? Qual a contribuição das reflexões desses autores para a sua prática educativa?



19. Em qual ano cursou o PROFA?
20. Por que decidiu participar do PROFA?
21. Nessa época trabalhava em classes de alfabetização? Especifique a(s) turma(s).
22. E no presente ano, atua como professora alfabetizadora? Especifique a(s) turma(s).
23. Quais são as concepções de linguagem, de alfabetização, de texto e de sujeito que têm orientado a sua prática docente?
24. Qual(is) a(s) metodologia(s) de ensino você utiliza para alfabetizar?
25. Adota o texto (oral ou escrito) como unidade básica de ensino no processo de alfabetização? Em caso afirmativo, descreva como trabalha o texto na sala de aula.
26. Quais os textos que comumente trabalha com as crianças?
27. Entre as dimensões do processo de alfabetização listadas abaixo, enumere, por ordem de relevância, quais têm sido priorizadas por você ao planejar as atividades de Língua Portuguesa:
- ( ) o desenvolvimento da criticidade;
  - ( ) a produção de textos orais e escritos;
  - ( ) a leitura;
  - ( ) os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo as relações entre sons e letras e letras e sons;
  - ( ) aspectos gramaticais.
28. Constatou diferenças entre o PROFA e os outros cursos? Se sim, especifique quais as diferenças podem ser consideradas inovadoras, considerando os conteúdos trabalhados, a metodologia e outros aspectos que considerar relevante.

- 29.O PROFA interferiu de algum modo na sua maneira de compreender a alfabetização e na sua proposta de trabalho? Justifique sua resposta.
- 30.Como deve se lembrar, o PROFA propôs diferentes modelos de situações didáticas para o trabalho com a leitura e a escrita nas classes de alfabetização. Você trabalhou com os modelos de atividades de leitura que foram prescritos pelo programa? Caso afirmativo, com quais atividades?
- 31.Se você respondeu sim a questão anterior, explique se as atividades de leitura que colocou em prática enquanto estava no processo de formação foram decorrentes da necessidade que sentia de aplicá-las em sala de aula ou de uma orientação do curso a ser seguida? Justifique.
- 32.Transcorridos alguns anos após o término do PROFA, quais modelos de atividades de leitura, propostos pelo programa, continuam presentes em sua prática pedagógica?
- 33.E quais foram modelos de situações didáticas para o trabalho com a leitura, prescritas pelo PROFA, que você não considerou apropriadas para o trabalho com a linguagem escrita na sala de aula? Por quê?
- 34.Arquiva cadernos e demais suportes de registros escolares seus e de seus alunos? Explique.