

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

LUIZ COSTA

**CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA QUE ANCORAM O
PROJETO TRILHAS**

**VITÓRIA – ES
2014**

LUIZ COSTA

**CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA QUE ANCORAM O
PROJETO TRILHAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens (verbal), do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Maria Mendes Gontijo.

**VITÓRIA – ES
2014**

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

F383c Ferreira, Luiz Costa, 1988-
Concepções de alfabetização, leitura e escrita que ancoram o
Projeto Trilhas / Luiz Costa Ferreira. – 2014.
149 f. : il.

Orientador: Cláudia Maria Mendes Gontijo.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Alfabetização. 2. Alteridade. 3. Compreensão na leitura. 4.
Escrita. 5. Leitura. 6. Material didático – Educação. I. Gontijo, Cláudia
Maria Mendes, 1962-. 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

LUIZ COSTA FERREIRA

CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA QUE ANCORAM O PROJETO TRILHAS

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

Aprovada em 27 de agosto de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Maria Amélia Dalvi Salgueiro
Universidade Federal do Espírito Santo


Professora Doutora Edwiges Guimar dos Santos Zaccur
Universidade Federal Fluminense

A Cláudia Gontijo, Mestre, inspiração, que desde o princípio acreditou na realização da pesquisa.

A Penha Costa, mãe, inspiração, que me deu o apoio fundamental.

A Deus pelo possível.

AGRADECIMENTOS

akhtin foi um presente. Assim, nada mais justo que iniciar os meus agradecimentos com ele. A nossa consciência não têm importância se desconhecemos que nela há muitas consciências, entrelaçamento de vozes, arenas com tensas compreensões fundamentais para a nossa essência. Olhar para mim é saber que precisamos do seu olhar. Ao pensar esta pesquisa, não sabia com precisão o que tinha por vir, os caminhos que precisava seguir, o que era necessário fazer. Os encontros com seus textos são inexplicáveis. Bakhtin me encorajou e sustentou a prosseguir.

No mesmo pilar das vozes bakhtinianas, está a professora Cláudia Gontijo, presença marcante em minha vida. Além de me proporcionar os elos com os enunciados de Bakhtin, acreditou que eu seria capaz de realizar esta pesquisa. Sou grato pela paciência, pelo carinho, pelo respeito, pela compreensão, pelas oportunidades. O tempo passará, os contextos mudarão... Confesso: minha admiração permanecerá. Sou grato por me proporcionar sair do lugar que limitava minha visão e ir além. Suas palavras são marcas em minha consciência. Quando estava meio desgastado com o percurso do primeiro semestre no Mestrado, sua doce voz me deu o apoio: “[...] um Mestre precisa ter a visão crítica da Educação e você é capaz”. Sua gentileza e seu respeito estão multiplicados com os seus eternos orientandos. Uma vez mais, agradeço o apoio. Sei que não foi fácil. Compreendo suas colocações e agradeço a solidariedade, a compreensão e a disponibilidade. Meu muito obrigado.

Sou grato à professora Regina Simões, impecável presença na banca de Exame de Qualificação. Sua elegância intelectual, seu respeito, seu modo tão gentil de contribuição vão além da pesquisa. Agradeço também à professora Maria Amélia Dalvi, presença marcante na mesma banca, pelo cuidadoso olhar, pelas contribuições trazidas em perspectivas doce, suave e qualificada. Além dessas vozes, estendo minha gratidão aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/UFES) que ministraram disciplinas e atividades no curso de Mestrado em Educação, com ênfase ao professor Rogério Drago. Agradeço aos membros da banca de defesa pelos diálogos possíveis naquele contexto: professoras Cleonara

Schwartz, Edwiges Zaccur e Maria Amélia Dalvi. Em especial, agradeço à professora Edwiges pela paciência e pelo aceite. Foi um belo discurso que me encorajou e encorajará a continuar com as problematizações que os contextos nos provocam. Acredito que é possível melhorar a qualidade da educação pública.

Sou grato aos amigos do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita que me proporcionaram importantes vivências. Agradecimento especial à Shenian, à Janaína e à Fabricia. A singularidade, o olhar, o sustento, a capacidade, a contribuição, o apoio, a amizade, a doçura, a gentileza de cada uma, antes e durante a pesquisa, são marcas que estão em minha consciência. Que as coisas boas possam prevalecer em nossas essências. Quero dizer: obrigado por tudo.

Sou grato aos colegas da turma 26M do curso de Mestrado Acadêmico em Educação do PPGE/CE/UFES pelos diálogos, pelas tensões, pelas vivências. Em destaque, sou grato às potências para a minha essência que estão com os entrelaçamentos das vozes de Karol e Carline. Quantas vezes me atribuíam à linha “Diversidade e práticas educacionais inclusivas” devido aos nossos encontros, às nossas afinidades. São amigades para além do Mestrado.

Sou grato à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo pela possibilidade de realização desta pesquisa e por acreditar na produção do conhecimento científico capixaba.

Sou grato ao professor Eduardo Moscon pela credibilidade, pela oportunidade e pelo apoio a minha participação como professor e orientador de monografias de conclusão de curso na Especialização em Gestão Escolar da Escola de Gestores. Marcas que me constituem. Delas há vestígios na trajetória da pesquisa.

Sou grato à Nayara, à Suzany, à Carla pela preocupação, pelo apoio, pela amizade. São essências que me constituem, principalmente por conta da potência afetiva que marcou essa trajetória importante em minhas formações.

Sou grato à Giovanna e à Fabiana. Amigades no (con)texto de trabalho que são essências do meu olhar aguçado por uma escola de qualidade pela qual tanto

lutamos. São lutas que travamos por não aceitar o descaso dos responsáveis em não garantir o que é legal. Conhecê-las e entrar nas batalhas está em minha essência. Em especial, à Elane Mara. Sua contribuição com as condições de finalização das análises dos dados estão eternamente marcadas.

Sou grato às crianças que me constituem contemporaneamente como professor alfabetizador. Como é bom ver, viver e sentir a alegria de cada uma. Quando o desgaste se aproximava, elas eram a bateria para o exército que precisava. Por elas não paro de lutar. São inaceitáveis políticas educacionais, ações paliativas e práticas educativas que desqualificam as crianças das classes populares. Por elas nunca vou parar de lutar. Cada sentido de ouvir: “Tio Luiz”, adicionado a sorrisos, carinhos e abraços, e ser reconhecido pelos responsáveis e pelos colegas de escola pelo trabalho foi o que me fez prevalecer.

Grato à Lisieux, ao Júnior, ao Thiago Luiz, ao João Vítor e ao Jefferson, minha família que foi a base desde o princípio. Ao meu pai, Antônio Carlos, que, se estivesse entre nós, estaria orgulhoso do seu filho. Em especial, à Penha Costa, mãe, sempre fiel, meu mundo. Nos últimos meses, vivemos acontecimentos difíceis que abalaram o percurso de análises dos dados. Logo, suas palavras, seus olhares sensíveis nesta reta final foram além do essencial. Podem passar os dias, podem passar os meses, podem passar os anos, não vou conseguir produzir uma palavra que dê sentido ao que sinto em relação à senhora. Continuamente, esse sentimento se aperfeiçoa e aumenta o amor. Perdoa-me por não estar plenamente ao seu lado em momentos tão complexos. Os últimos meses foram difíceis, mas o seu apoio não me fez abaixar a guarda. O amor que tenho pela profissão não é por acaso. Ao conviver, em suas salas de aula, aprendi a acreditar na educação – a amar a alfabetização; acreditar que é possível ser um profissional com amor, dedicação, paixão, responsabilidade, responsividade e respeito. Foi isso que eu aprendi, isso que eu vivenciei. A sua garra diante dos desafios. Hoje, só tenho que lhe agradecer! Já se passaram alguns anos... AINDA vejo uma profissional de respeito, dedicada, com muitas qualidades em salas de aula.

Sou grato a Deus por tornar possível este sonho. Foi o meu sustento em momentos em que tudo parecia dizer que este sonho não seria concretizado. Creio que nada

acontece sem a permissão d'Ele. Mostrou-me que eu não estava só e não ia me envergonhar. Sei que sua destra me sustenta. Também sei que está comigo. Agradeço sua fidelidade.

Sou grato ao destino por ter me proporcionado também alegrias em tempos complicados. No percurso da pesquisa, com batalhas, lutas, foi possível ter olhares sensíveis e ver que a compreensão necessita de liberdade, precisa de uma resposta. Assim, tenho que agradecer as dificuldades e os obstáculos que a vida proporcionou. Agradeço ao acontecimento pela época da defesa. Agosto é um mês importante. Agora, tenho um novo motivo para desejar ver e viver o que esse mês me proporciona. É bom enunciar que valeu a pena e também anunciar a necessidade de que as reflexões que fixamos neste texto se tornem vozes alheias por conta da emergência que o (con)texto nos coloca. Dou o acabamento dos meus agradecimentos com *O apanhador de desperdícios*, de Manoel de Barros, e agradeço aos impressos que são pensados para a melhoria da aprendizagem e do ensino das crianças matriculadas nas turmas de alfabetização, pois prezo aquilo em que acredito, mesmo que consideram desperdício compreender coisas simplórias.

Uso as palavras para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas.
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade.

BARROS, Manoel de. *O apanhador de desperdícios*. In: PINTO, Manuel da Costa. **Antologia comentada da poesia brasileira do século 21**. São Paulo: Publifolha, 2006.

*A maior riqueza do homem é a sua
incompletude.*

Nesse ponto sou abastado.

*Palavras que me aceitam como
sou – eu não aceito.*

*Não agüento ser apenas um sujeito que abre
portas, que puxa válvulas, que olha o
relógio, que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.*

Perdoai

Mas eu preciso ser Outros.

*Eu penso renovar o homem usando
borboletas.*

(Manoel de Barros)

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo os impressos do Projeto Trilhas, material pedagógico produzido em parceria entre o Instituto Natura, a Comunidade Educativa CEDAC e o Ministério da Educação. Trata-se de uma análise documental com as quais se procurou envolver as noções de enunciado, texto, gênero e suporte que possibilitaram fundamentar a proposta metodológica, pautada pelo diálogo, que teve como escopo problematizar como esse conjunto de materiais pode contribuir no processo do ensino e da aprendizagem das crianças matriculadas nas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, com foco na análise das concepções de alfabetização, leitura e escrita, engendradas nos materiais. Para isso, o referencial teórico que balizou as reflexões se fundamentou nas contribuições da perspectiva bakhtiniana de linguagem e lançou ancoragens no conceito de alfabetização proposto criticamente por Gontijo (2008). As análises se constituíram como uma arena, isto é, um palco de alteridade. Logo, buscaram compreender como o conceito e as concepções se materializaram nas atividades produzidas pelos sujeitos-autores e problematizaram como os impressos do Projeto Trilhas podem contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem das crianças matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental. Com as análises, sustenta-se que o conceito que solidifica a constituição dos impressos deste projeto se aproxima das contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999), isto é, a alfabetização é o processo pelo qual as crianças assimilam o código escrito e compreende os usos que são dados a ele nas culturas do escrito. A leitura se configurou como decodificação dos signos linguísticos e compreensão de significados, e a escrita como codificação.

Palavras-chave: Alfabetização. Leitura. Escrita. Impresso. Compreensão. Alteridade.

ABSTRACT

This work has as its object of study the printed *Projeto Trilhas*, educational material produced in partnership between the *Instituto Natura*, the *Comunidade Educativa CEDAC* and the Ministry of Education. It is a documentary analysis which sought to involve the notions of statement, text, gender and support that allowed substantiate the methodological proposal, guided by the dialog, which was as scope problematize as this set of materials can contribute to the process of teaching and learning of children enrolled in classes for the first year of Elementary School, with a focus on the analysis of the conceptions of literacy, reading and writing, engendered in materials. For this reason, the theoretical framework that has mapped out the reflections based on contributions from the perspective Assuming Bakhtin language and launched anchorages in the concept of literacy proposed critically by Gontijo (2008). The analyzes have been constituted as an arena, that is, a stage of alterity. As soon as they sought to understand the concept and the ideas materialize in activities produced by subject-authors and posed problems as the printed output from the *Projeto Trilhas* can contribute to the improvement of the teaching and learning of children enrolled in the first year of Elementary School. With the analyzes, it is maintained that the concept that solidifies the constitution of printed this project nears the contributions of Ferreiro and Teberosky (1999), that is, literacy is the process by which children acquire the written code and understands the uses that are data in the cultures of writing. The reading is configured as decoding the linguistic signs and understanding of meanings, and writing as coding.

Keywords: Literacy. Reading. Writing. Printed. Understanding. Otherness.

RÉSUMÉ

Ce travail a pour objet d'étude les imprimés de le *Projeto Trilhas*, matériel éducatif fabriqué en partenariat entre le *Instituto Natura*, la *Comunidade Educativa CEDAC* et le Ministère de l'Éducation. Il s'agit d'une analyse documentaire avec la qui a cherché à associer les notions de le libellé, le texte, l'égalité le genre et de l'appui que peut étayer la proposition méthodologique, guidé par dialogue, c'était le portée pour problématisent comme cet ensemble de matériaux peut contribuer au processus de l'enseignement et de l'apprentissage des enfants inscrits dans les classes pour la première année de l'École Primaire, en mettant l'accent sur l'analyse des conceptions de l'alphabétisation, la lecture et l'écriture, engendré en matériaux. Pour ce, le cadre théorique qui viennent étayer les réflexions les réflexions basé sur les contributions de la perspective de le Bakhtine de langue et lancé ancrages sur le concept d'alphabétisation critique proposée par Gontijo (2008). Les analyses ont été constitué comme arena, cette est, un lieu de l'altérité. Ainsi, ont cherché à comprendre le concept et les concepts se matérialiser dans des activités produites par sujet-auteurs et mettre en question les problèmes comme les imprimés de le *Projeto Trilhas* peuvent contribuer à l'amélioration de l'enseignement et l'apprentissage des enfants inscrits en première année d'École Élémentaire. Avec les analyses, il est suggéré que le concept qui solidifie la constitution de les imprimés cette projet est étayé par des contributions de Ferreiro et Teberosky (1999), cette est, L'alphabétisation est le processus par lequel les enfants à acquérir le code écrit et comprend les utilisations qui sont données dans les cultures de l'écriture. La lecture est configuré comme le décodage des signes linguistiques Et la compréhension des significations, Et l'écriture comme codage.

Mots-clés: L'alphabétisation. Lecture. Écriture. Imprimé. Compréhension. Altérité.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Imagem da página eletrônica de acesso ao Portal do Projeto Trilhas	38
Figura 2	– Capa do <i>Caderno de orientações</i> : canções	87
Figura 3	– Capa do <i>Caderno de orientações</i> : histórias rimadas	87
Figura 4	– Capa do <i>Caderno de orientações</i> : parlendas	88
Figura 5	– Capa do <i>Caderno de orientações</i> : poemas	88
Figura 6	– Sumário retirado do <i>Caderno de orientações</i> : canções	91
Figura 7	– Capa do <i>Caderno de orientações</i> : histórias clássicas	118
Figura 8	– Capa do <i>Caderno de orientações</i> : histórias rimadas	118
Figura 9	– Capa do <i>Caderno de orientações</i> : histórias com acumulação	119
Figura 10	– Capa do <i>Caderno de orientações</i> : histórias com repetição	119
Figura 11	– Capa do <i>Caderno de orientações</i> : histórias com engano	119

LISTA DE SIGLAS


BUC	–	Bloco Único Concludente
BUI	–	Bloco Único Iniciante
CEDAC	–	Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária
CONSED	–	Conselho Nacional de Secretários de Educação
EF	–	Ensino Fundamental
ES	–	Estado do Espírito Santo
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação
NEPALES	–	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo
PNAIC	–	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PNLD	–	Programa Nacional do Livro Didático
UNDIME	–	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 DESVELANDO OS MEUS (CON)TEXTOS	15
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	24
2.1 CONTRIBUIÇÕES BAKHTINIANAS PARA UMA METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS IMPRESSOS	30
2.1.1 O impresso como suporte	32
2.1.2 O nosso <i>corpus</i> discursivo.....	34
3 ENTRELAÇAMENTO DE VOZES: a construção de uma compreensão	44
3.1 CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO.....	49
3.2 CONCEPÇÃO DE LEITURA.....	66
3.3 CONCEPÇÃO DE ESCRITA	76
4 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DOS CADERNOS DE ORIENTAÇÕES	81
5 POR UM NÃO ACABAMENTO: a dinâmica dos enunciados alheios nas esferas discursivas	133
REFERÊNCIAS.....	138
APÊNDICES	145
APÊNDICE A – Lista das obras literárias que compõem o acervo	146
APÊNDICE B – Tabela com o levantamento de produções acadêmicas apresentadas ao projeto de pesquisa, em ordem decrescente do ano da defesa, por gênero textual acadêmico e por área de conhecimento	147
APÊNDICE C – Quadro com a apresentação dos textos acadêmicos com os quais dialogamos no projeto de pesquisa, a partir do autor, do título da obra acadêmica e da instituição	149



1 DESVELANDO OS MEUS (CON)TEXTOS

iante dos seus olhos está o suporte físico que materializa os meus enunciados/textos, resultados da minha¹ pesquisa: análise crítica dos impressos do Projeto Trilhas. Assim, nestas páginas, apresento as minhas compreensões sobre o discurso dos sujeitos-autores fixados no conjunto de materiais deste projeto. Logo, há necessidade de penetrar com profundidade no conteúdo do conjunto de impressos. Para Bakhtin (2011, p. 394-395), é “A penetração no outro (fusão com ele) e a manutenção da distância (do meu lugar), manutenção que assegura o excedente de conhecimento”.

Portanto, a compreensão que busco elaborar dos impressos do Projeto Trilhas – conjunto de materiais produzido em parceria entre o Instituto Natura,² a Comunidade Educativa Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária³ (CEDAC) e o Ministério da Educação (MEC) – que, posteriormente, enunciarei, foi pautada pelo diálogo e teve por objetivo **problematizar como esse conjunto de materiais pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem das crianças matriculadas nas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, com foco na análise das concepções de alfabetização, leitura e escrita engendradas nesses materiais.** Para isso, o referencial teórico que balizou minhas reflexões se fundamentou nas contribuições da perspectiva bakhtiniana de linguagem.

¹ Optei por empregar, nesta introdução, o pronome na primeira pessoa do singular. Nos capítulos posteriores, fundamentado nas contribuições de Bakhtin (2011), utilizo a primeira pessoa do plural.

² O Instituto Natura foi criado em 2010 pela empresa de cosméticos Natura, com o intuito de construir um mundo melhor por meio de uma mobilização em favor da melhoria da qualidade da educação pública. Essa mobilização é estabelecida mediante uma rede de parcerias que envolve outros institutos e fundações, instâncias do governo e da comunidade escolar. Sua atuação concentra-se em uma tríade: apoio à gestão pública de educação; inovação em tecnologias educacionais; e transformação educacional e social, com o suporte de projetos que fomentem a transformação social a partir da educação. Esse instituto é uma organização sem fins lucrativos, com sede na cidade de São Paulo/SP. Conta com uma equipe constituída por 22 profissionais e sua principal fonte de recursos é a linha Natura Crer para Ver. No Estado do Espírito Santo, sua atuação é via o Projeto Trilhas que está presente em 1.151 escolas públicas estaduais e municipais, com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica abaixo da média nacional.

³ A Comunidade Educativa CEDAC é uma organização não governamental, que articula parcerias sociais público-privadas, criada com o objetivo de apoiar e estimular a implementação de propostas metodológicas (formação de profissionais da educação) e estratégicas (gestão de políticas públicas) no campo da educação. Essa comunidade é formada por uma equipe sob a coordenação das professoras Beatriz Cardoso, Maria Cristina Ribeiro Pereira e Maria Tereza Perez Soares. De acordo com os criadores, ela tem como foco fortalecer a aprendizagem das crianças. Atualmente, essa comunidade está em parceria com 102 municípios de cinco Estados: Espírito Santo, Maranhão, Minas Gerais, Pará e Sergipe. No Estado do Espírito Santo, suas ações são nos municípios de Baixo Guandu, João Neiva, Venda Nova do Imigrante e Viana. Além dessas cidades, atua em parceria com a mineradora Vale (antiga Companhia Vale do Rio Doce).

Será que existe um impresso didático pronto que contribua com o direito de aprender a ler e a escrever com textos? Os impressos do Projeto Trilhas se constituem em livros didáticos? Compreendo que a complexidade de alfabetizar, ensinar todas as crianças matriculadas nas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental (EF) é um desafio que muitos professores alfabetizadores têm enfrentado em sua trajetória docente. Quando é anunciada a existência de um conjunto de materiais que se propõem a contribuir para a melhoria da alfabetização, muitas vezes, há adesão dos professores, mas, outras vezes, não, pois muitos desconfiam das possibilidades que de somente os materiais produzidos possam auxiliar seu trabalho educativo e garantir a alfabetização das crianças por meio de um conjunto de impressos acabados e executados conforme orientado pelos sujeitos autores.

Antes de iniciar a apresentação dos textos que compõem esta pesquisa, considero importante narrar as razões que contribuíram com o meu interesse em compreender como o conjunto de material do Projeto Trilhas ajuda no processo de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças matriculadas nas turmas do primeiro ano do EF. Dessa forma, passo a narrar, simplificada, algumas vivências que colaboraram com a produção dos meus questionamentos. Todavia, compreendemos que:

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe), etc. e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores dele. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão à formação original da representação que terei de mim mesmo (BAKHTIN, 2011, p. 278).

Bakhtin (2011), pouco a pouco, também entrou em minha consciência e me deu um possível para dar um acabamento – refiro-me a um acabamento não no sentido de me aprisionar; é o oposto, seus enunciados são atos generosos em nossa vida – nas problematizações fixadas neste suporte e na interação entre meu texto e os leitores. Bakhtin (2011) muito contribui na compreensão da importância do outro para a constituição de nossa existência, uma vez que, nós, pesquisadores bakhtinianos, consideramos que os nossos discursos são constituídos de enunciados alheios.

O meu interesse pela alfabetização infantil não é recente. Na realidade, não me lembro quando se iniciou, pois esse interesse está em minha consciência desde a minha infância. A título de compreensão do leitor, relatarei as necessidades que me levaram a frequentar classes de alfabetização mesmo antes de ser alfabetizado (no sentido de escolarização). A princípio, as necessidades, tanto pessoal quanto familiar da minha mãe, levaram-me a frequentar uma esfera discursiva que em muito me constituiu. Convivi, durante um período significativo, dentro do Jardim de Infância⁴ na cidade de Cariacica, no Estado do Espírito Santo, em que minha mãe era docente. A atuação dela em turmas do Jardim III⁵ proporcionou-me, antes mesmo de aprender a ler e a escrever, as primeiras aproximações com a alfabetização infantil. Esse contexto colaborou para que eu aprendesse a decodificar letras e a codificar sons da fala. Considerando o caráter mecânico dos métodos alfabético e silábico, não tive dificuldade em iniciar mediações e também auxiliar minha mãe na alfabetização das crianças que eram da turma dela, isto é, concomitantemente às colaborações para ajudá-la no trabalho docente, realizava as atividades mimeografadas e propostas no quadro-negro e, progressivamente, auxiliava as crianças com maior dificuldade em aprender a ler e a escrever pelos métodos propostos.

Com o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, iniciou-se o processo de extinção dos jardins de infância, concluído com o término do ano letivo de 1999. Essa extinção contribuiu para que conhecêssemos a existência do Projeto Bloco Único,⁶ pois minha mãe assumiu a regência de turmas do Bloco Único Iniciante, o denominado BUI, em escolas públicas estaduais, no município de Vila Velha/ES. A partir de então,

⁴ Até o término da década de 1990, existiram os (poucos) jardins de infância, no conjunto de instituições de ensino da Rede Estadual de Ensino, no Estado do Espírito Santo, que ofertavam vagas na pré-escola. Sua extinção decorreu com a materialização da LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu art. 11, com o qual incube aos municípios a oferta da pré-escola (uma etapa da Educação Infantil).

⁵ Turma com crianças aos seis anos de idade, equivalente à classe de alfabetização.

⁶ O Projeto Bloco Único foi implantado, na Rede Estadual de Ensino, em meados dos anos 1990. Em suma, foi um ato político-ideológico com a intenção de contribuir com uma ampliação do tempo do processo de alfabetização das crianças matriculadas nesse projeto e, conseqüentemente, diminuir o fracasso da alfabetização infantil e o alto índice de repetência de crianças no primeiro ano no Ensino Fundamental. Logo, foram extintas a primeira série e a segunda série do Ensino Fundamental. Todavia, o projeto estabeleceu o Bloco Único Iniciante e o Bloco Único Concludente, isto é, o BUC.

intensificaram-se os meus interesses com o processo de ensino e aprendizagem e, gradativamente, as minhas contribuições tornaram-se, também, ações diretas nesse processo.

É importante evidenciar que as minhas aproximações com os métodos sintéticos⁷ foram intensas. A prática dos métodos chamados tradicionais, dentro do Projeto Bloco Único, era considerável. Apesar de esse projeto ser inspirado no que se denominou construtivismo de Emília Ferreiro e Ana Taberosky (1999), a prática com os métodos sintéticos era comum nas escolas em que minha mãe trabalhava. As crianças matriculadas no BUI prosseguiram para o Bloco Único Concludente, o BUC. Entretanto, muitas não aprendiam no tempo estabelecido pelo Projeto Bloco Único e ficavam retidas no BUC. O mesmo ocorria com aquelas que se encontravam em distorção entre idade e série e estavam reprovadas por um tempo significativo, eram matriculadas nas turmas do Projeto de Aceleração da Aprendizagem com o objetivo de corrigir a relação das matrículas efetivadas nas turmas seriadas, isto é, uma relação entre idade do estudante e série cursada.

O meu contato com as turmas do BUI colaborou com um conhecimento significativo sobre os métodos sintéticos, conforme anunciei. Com o término do Projeto Bloco Único, na Rede Estadual de Ensino, no município de Cariacica/ES, ocorrido no final do ano letivo de 2005, eu dispunha de um determinado domínio desses métodos.

Em minhas vivências nas turmas do BUI, em escolas públicas estaduais de Cariacica e Vila Velha/ES – instituições de ensino com índices preocupantes de retenção de crianças em turmas do BUC, uma vez que elas não compreendiam os textos que liam e, também, apresentavam dificuldades em produções textuais com sentidos – passei a questionar os métodos sintéticos, pois pensava ser pouco ler/decodificar e escrever/codificar. Acreditava que o processo de alfabetização também precisava possibilitar a construção de sentidos.

⁷ Com base em Carvalho (2008), compreendo que os métodos sintéticos se fundamentam na associação de estímulos visuais e auditivos e se valem da memorização como recurso didático, isto é, o processo de aquisição da língua – não de apropriação – parte das unidades menores para o todo. Nesse processo, os contextos de produções dos textos não têm importância, pois os nomes das letras são associados às formas, as sílabas são aprendidas de cor e as palavras são formadas isoladamente.

Eu, ao estar com minha mãe, tive a oportunidade e a possibilidade de acreditar na melhoria da qualidade da educação, em especial, da alfabetização infantil, de pensar que é possível ser um profissional com paixão e com dedicação à sua profissão, pois foi esse (con)texto que eu vivi com minha mãe – professora alfabetizadora por mais de três décadas. O que me envaidece é saber que ela aceitava as minhas ponderações e interferências em sua prática, principalmente nos momentos em que planejamos as nossas aulas. Também era fundamental buscar conhecimentos que, igualmente, contribuíssem com a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem das crianças em processo de alfabetização (principalmente na questão do sentido) e questionar quaisquer produções preconceituosas.

O meu ingresso no curso de Pedagogia contribuiu para uma aproximação com o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (NEPALES). Essa aproximação, fruto do meu interesse, permitiu uma participação significativa em minha formação, pois ampliou os meus estudos sobre a alfabetização. Com isso, passei a refletir sobre o que compreendia ser alfabetização. Segundo Bakhtin (2011, p. 396, destaque conforme o original), “Não se pode mudar o aspecto efetivamente *material* do passado, no entanto o aspecto de sentido, o aspecto expressivo, falante pode ser modificado, porquanto é inacabável e não coincide consigo mesmo (ou é livre)”. Logo, meus sentidos foram se constituindo, o que proporcionou um maior interesse em estudar, pesquisar e contribuir com a melhoria da alfabetização infantil.

Contemporaneamente, sou professor alfabetizador no Sistema Municipal de Ensino da Serra/ES. Atuo em turmas do primeiro ano do EF, o que me possibilitou ter um olhar cuidadoso sobre as poeiras ou os aprisionamentos dos recursos didáticos. Afinal, por que analisar impressos que, grosso modo, ficam esquecidos em algum canto das escolas? Acredito que o professor alfabetizador é um sujeito organizado, inventivo e criativo. Logo, ele tem condições de compreender, analisar, problematizar e repensar os impressos do Projeto Trilhas. Esta é a minha proposta e é o que faço com esses impressos. A título de exemplificação, neste ano, as caixas do Projeto Trilhas da escola em que estou lotado ficavam em um canto da sala do

assessoramento pedagógico, em meio aos materiais descartáveis ou inativos. Por meses, olhava as caixas empoeiradas e isso me incomodava. Por ser o meu primeiro ano de atuação nessa escola, perguntei à assessora pedagógica se poderia pegar os impressos para repensar algumas proposta e utilizar em minha sala de aula. Prontamente fui atendido. A meu ver, não é o impresso que determina as trilhas que serão percorridas.

Em outra escola, planejei uma vivência com as crianças da turma que sou regente de classe, com os jogos que compõem o conjunto de impressos do Projeto Trilhas. Todavia, minha proposta não ia ao encontro do que fundamenta as instruções de uso desses impressos. Além disso, nós, professores alfabetizadores, somos navegadores quase solitários. Muitas melhorias ficam ao nosso critério. O que se impõe é seguir as imposições estabelecidas. O resto, uma vez mais, fica a critério do navegador solitário. Ao solicitar os recursos didáticos, foram negados. Uma tentativa de justificativa que recebemos foi porque não tínhamos ainda lido as instruções, já que as leituras de outros documentos enviados pela Secretaria de Educação ocupam um tempo significativo dos encontros de assessoramento pedagógico.

Como professor alfabetizador, tenho muitas histórias para contar, mas penso que farei isso em outro texto. Agora, retomo a minha proposta de pesquisa que se explica fortemente nas minhas vivências. Assim, este texto integra o conjunto de pesquisas desenvolvidas por pesquisadores, doutorandos, mestrandos e graduandos que compõem a linha de pesquisa Educação e Linguagens (verbal) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Meu objeto de estudo são os impressos que integram o Projeto Trilhas e, desse modo, pretendo contribuir para pensar a formação de professores alfabetizadores e a alfabetização infantil. Assim, é preciso sinalizar que os impressos que compõem o conjunto do Projeto Trilhas não se constituem como livros didáticos; eles se configuram como propostas de atividades fixadas em cadernos de orientações ao professor alfabetizador. Essa característica, a meu ver, é proposital, pois, para os sujeitos-autores, a finalidade é o desenvolvimento das atividades de acordo com o

roteiro estabelecido, isto é, não têm a pretensão de dialogar com os sujeitos que darão sentidos aos impressos.

Antes de apresentar os enunciados/textos que compõem o meu diálogo, é importante compreender que os impressos são produzidos nas diversas esferas da atividade humana. Por isso, são engendrados com características advindas de suas naturezas social, histórica, cultural e material. Portanto, os enunciados/textos escritos com os quais dialogo, conforme nos ensina Bakhtin (2010a), são marcados por representações, visões, crenças, expressões, sonhos, regulações etc., de tal modo, que os autores e os leitores negociam múltiplos sentidos.

Os impressos que compõem o Projeto Trilhas foram elaborados pela Comunidade Educativa CEDAC, em parceria com o Instituto Natura e com o MEC. No *Caderno de Apresentação* (2011a) do Projeto Trilhas, há uma definição do que é, a quem se destina e qual é sua finalidade. De acordo com esse caderno (2011a, p. 1, *destaque e algarismo iguais ao original*), “O Projeto TRILHAS é um conjunto de materiais elaborados para instrumentalizar e apoiar o trabalho docente no campo da leitura, escrita e oralidade, com crianças de 6 anos, com o objetivo de inseri-las em um universo letrado”. Sendo assim, parece-me relevante ter como a trilha central o conjunto de impressos elaborado por essa comunidade, uma vez que eles visam a atingir as crianças com a finalidade de inseri-las no universo letrado, isto é, nas culturas do escrito.

A própria inexistência de trabalhos acadêmicos⁸ sobre o Projeto Trilhas e, principalmente, o fato de ele resultar de uma parceria entre a Comunidade Educativa CEDAC, o Instituto Natura e o MEC, isto é, envolve parcerias entre sistemas públicos (Estado) e instituições do terceiro setor (organizações não governamentais), a fim de garantir a melhoria dos Índices de Desenvolvimento da

⁸ Nas consultas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do MEC, no Portal Domínio Público do MEC e na *Scientific Electronic Library Online*, até o momento do levantamento – que aconteceu na segunda quinzena de dezembro de 2012 –, não localizei nenhum texto sobre o Projeto Trilhas. Acredito que esse fato decorreu porque o projeto se configurou como uma ação de alfabetização infantil recente.

Educação Básica (IDEB) alinhado ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, também explica o meu interesse pelo estudo desses impressos.

Este texto está dividido em capítulos com os quais organizei os meus diálogos da seguinte forma: Neste primeiro capítulo, apresento a estruturação da pesquisa, explicitando o objetivo central, além de anunciar o meu objeto de pesquisa. No segundo capítulo, dedico-me a diálogos com alguns sentidos da alfabetização relevantes para as mudanças da constituição dos impressos do Projeto Trilhas presentes, contemporaneamente, nas salas de alfabetização infantil. Indico a materialização do sentido que fundamentou as análises e enuncio a metodologia adotada com base nas contribuições da filosofia bakhtiniana de linguagem. Também apresento o que denomino o *corpus* discursivo. No terceiro capítulo, analiso o conceito de alfabetização e as concepções de leitura e escrita engendradas nos impressos do Projeto Trilhas. No quarto, dedico-me a compreender as propostas das atividades fixadas nos cadernos de orientações dos kits *Trilhas para abrir o apetite poético* e *Trilhas para ler e escrever textos*. Por fim, fixo o acabamento possível do percurso percorrido com ecos responsivos. Além disso, registro a lista com as obras literárias do Projeto Trilhas, a tabela com o levantamento da consulta ao Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) das produções acadêmicas apresentadas no projeto de pesquisa e o quadro com os textos acadêmicos que me permitiram dialogar em meu projeto, considerando o meu objeto de pesquisa.



2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

[...] o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que, se vem ocorrendo uma progressiva democratização *do acesso à escola*, não tem igualmente ocorrido a democratização *da escola*. Nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las (SOARES, 2006, grifos conforme o original).

Neste capítulo, abordaremos os conceitos de alfabetização relevantes para a compreensão da proposta contida nos impressos do Projeto Trilhas. Após os diálogos com esses sentidos da alfabetização, enunciaremos a concepção de alfabetização que julgamos coerente com os nossos atos ético, responsável e responsivo.

Na última década, compromissos, projetos, programas e pactos foram propostos pelo MEC na tentativa de garantir um direito político, social, cultural, histórico, material e discursivo: a melhoria da qualidade da educação básica. Entre eles, destacamos o art. 2.º, II, do Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, que trata da implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: “[...] alfabetizar as crianças até, no máximo, os oitos anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico [...]” (BRASIL, 2007). Não cabe, em nossa pesquisa, aprofundar sobre as questões relacionadas com a avaliação da alfabetização infantil e com os seus possíveis desdobramentos, mas nos interessa assinalar que a proposição de um limite para que uma criança se aproprie da linguagem escrita tem implicações no modo como as propostas pedagógicas serão definidas e sobre o EF que, a partir de 2007, passa a integrar as crianças de seis anos de idade.

Na apresentação do Projeto Trilhas, verificamos que os escritores se apoiam no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007) com o intuito de legitimar os enunciados/textos da Comunidade Educativa CEDAC. Nesses impressos, os sujeitos-autores anunciam, abertamente, que o conjunto de impressos do Projeto foi viabilizado pelo MEC “[...] com a intenção de ofertar materiais de qualidade que possam contribuir para o estabelecimento de um contexto educacional propício ao processo de aprendizagem das crianças em sala de aula”

(TRILHAS, 2011m, p. 3). Desse modo, parece-nos que nossas análises críticas dos impressos contribuirão com as reflexões dos professores alfabetizadores, uma vez que, na perspectiva da Comunidade Educativa CEDAC, deve ocorrer a alfabetização das crianças aos seis anos de idade.

Assim, pensamos que é fundamental uma discussão que contribuirá com a compreensão dos conceitos de alfabetização que orientam os impressos do Projeto Trilhas. De antemão, acreditamos que é essencial que os materiais didáticos que veiculam nas salas de aula do primeiro ciclo de escolarização do EF, isto é, do ciclo de alfabetização, contribuam com a formação das consciências crítica, inventiva e criativa das crianças matriculadas nesse ciclo, concomitantemente à aprendizagem dos conhecimentos da língua portuguesa, ao invés de trabalhar, no início do processo de apropriação da leitura e da escrita, somente com a aquisição dos códigos linguísticos, o que foi amplamente difundido nas décadas anteriores com a adoção dos métodos, atualmente, denominados *tradicionais* e o que ainda é proposto em documentos oficiais.

Não é novidade enunciar que, engendrada à alfabetização, está a questão do fracasso. Esse elemento proporcionou que a alfabetização estivesse no centro dos debates nacionais e internacionais no último século e também na atualidade. O documento *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos* (2007), por exemplo, evidencia a necessidade da progressiva integração das crianças socialmente excluídas à escola e, por isso, também propõe metodologias de ensino que visam a garantir a aprendizagem. A Avaliação Nacional da Alfabetização surge em cena com o intuito, segundo seus idealizadores, de contribuir e garantir os direitos de aprendizagem dessas crianças.

Certamente, as propostas que foram construídas pelo MEC com o apoio de especialistas das universidades públicas e em parceria com a iniciativa privada introduziram e implementaram conceitos de alfabetização. Nessa direção, é possível perceber que existe um dualismo nos sentidos da alfabetização materializados nos impressos do MEC que, de certo modo, se manifesta no Projeto Trilhas.

Os estudos de Soares (2004, 2006, 2013) têm importância para o desenvolvimento da nossa proposta de pesquisa. Há três décadas, os textos elaborados e publicados pela estudiosa/pesquisadora contribuem significativamente para as construções dos sentidos da alfabetização infantil em território brasileiro. Destacamos que as políticas de alfabetização infantil, em nível do Governo Federal, são influenciadas pelos conceitos anunciados pela autora. Além disso, Soares (2004, 2006, 2013) consolidou importantes reflexões que têm implicações nos atuais⁹ materiais didáticos presentes nas salas de alfabetização infantil, conseqüentemente, nos impressos do Projeto Trilhas, uma vez que estes foram materializados, conforme descrito pelos seus sujeitos-autores, alinhados ao discurso político – portanto, também, ideológico e conceitual – do MEC. Desse modo, os nossos atos ético, responsável e responsivo colocam-nos a dialogar com os discursos dessa autora.

Para Soares (2013, p. 15, destaques iguais ao original), “Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de *aquisição* da língua escrita quanto o de seu *desenvolvimento* [...]”. A autora inicia a discussão sobre o conceito de alfabetização em meados dos anos de 1980 (texto que foi (re)publicado no início da década da alfabetização após, aproximadamente, 20 anos do início da sua circulação) – com a questão do fracasso escolar na alfabetização. Assim, conforme a autora, havia:

[...] cerca de quarenta anos mais de 50% (frequentemente, *menos* que 50%) das crianças brasileiras conseguem romper a barreira da 1ª série, ou seja, conseguem aprender a ler e a escrever. Segundo dados divulgados pelo Ministério da Educação, de cada mil crianças que, no Brasil, ingressam na 1ª série em 1963, apenas 449 passaram à 2ª série, em 1964; em 1974 – portanto, dez anos depois – de cada mil crianças que ingressaram na 1ª série, apenas 438 chegaram à 2ª série, em 1975 (SOARES, 2013, p.13, destaque conforme o original).

Se, na década de 1960, o fracasso escolar se manifestava nos índices descritos, de acordo com a autora, a situação não melhorou nos anos de 1980. Para entender as

⁹ Informamos que nossa proposta de pesquisa não mascara a presença dos tradicionais/antigos impressos usados pelos professores alfabetizadores no desenvolvimento do ofício. Porém, com a entrada dos enunciados/textos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita, os quais influenciaram veemente a produção dos impressos para alfabetizar as crianças, o Poder Público deixou de financiá-los. Assim, considerando a nossa proposta de pesquisa, ponderamos que o sentido enunciado dos atuais impressos são os financiados pelo MEC.

razões desse problema, um quantitativo significativo de pesquisas foi realizado. Entretanto, a autora critica as pesquisas por não constituírem um corpo integrado de conhecimentos, ou seja, cada área de conhecimento compreende o problema a partir dos seus supostos, sem dialogar com as demais, e os dados das pesquisas buscam, segundo a autora, exclusivamente, a explicação do problema ora no aluno, ora no contexto cultural, ora no método, ora no professor, ora no material didático, ora no próprio meio, ou seja, no código escrito. Soares (2013) também critica a adoção de um significado amplo para a alfabetização, pois, para ela, é fundamental distinguir o processo de aquisição do sistema de formas do desenvolvimento da nossa língua. Este, sim, de acordo com a estudiosa, “[...] nunca é interrompido” (SOARES, 2013, p. 15).

Soares (2013, p. 15-16) assinala que os conceitos de alfabetização se fundamentavam, na década de 1980, em dois extremos: a) “[...] alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler)”; b) “[...] *ler* e *escrever* significam apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever)” (SOARES, 2013, p. 16, destaques conforme o original). Assim, propõe a integração desses conceitos em um único e que abranja também os usos sociais da escrita na sociedade.

Posteriormente, com as mudanças e os novos sentidos atribuídos à alfabetização, Soares (2004) defende a especificidade do processo de alfabetização e do que passou a ser denominado letramento, isto é, a prática de leitura e de escrita, a competência para usar as linguagens oral e escrita em nossas esferas sociais. Gontijo (2005, p. 66) argumenta, no entanto, que:

[...] a questão central sobre o conceito de alfabetização não está relacionada à necessidade de recuperar/defender a especificidade desse processo. [...] a questão central está na necessidade de construção de um conceito aberto; portanto, capaz de abranger as diferentes práticas de produção de textos orais e escritos e as diferentes possibilidades de leitura produzidas e reproduzidas pelos diversos grupos sociais e a dimensão lingüística da alfabetização.

A posição de Gontijo (2005) pode ser explicada considerando que, nos anos 2000, assim como na década de 1980, o aspecto central das discussões de Soares (2004,

2013) está relacionado com a construção de um conceito específico de alfabetização. Para a autora, mais importante, na atualidade, do que recuperar a suposta perda da especificidade da alfabetização, como processo de aquisição do código escrito, é pensar um conceito aberto, ou seja, capaz de abranger diferentes práticas de produção da linguagem escrita.

Soares (2004) também argumenta, para fundamentar a defesa da especificidade da alfabetização, que a adoção do construtivismo, isto é, das teorizações de Ferreiro e Teberosky (1999) como orientador das práticas de alfabetização, na década de 1990, contribuiu, dentre outros fatores, para o obscurecimento da face linguística da alfabetização. Gontijo (2008), entretanto, assinala que é um equívoco inferir que as teorizações de Ferreiro e Teberosky (1999) obscurecem a face linguística da alfabetização, pois elas propõem entender como as crianças compreendem as relações entre o oral e o escrito no curso do aprendizado da leitura e da escrita. Desse modo, para definir o percurso evolutivo de desenvolvimento da língua escrita nas crianças, as autoras se apoiam em uma base linguístico-estruturalista. Nesse sentido, a análise dos impressos do projeto Trilhas ajudou a mostrar a ênfase desse material nos aspectos linguísticos (fonético e fonológico) e na cultura do escrito.

Todavia, a alfabetização não se restringe ao domínio das relações entre sons e letras (preconizado por métodos de codificação e decodificação da escrita), mas incide também sobre a formação para a elaboração de textos – tanto orais como escritos – e para a leitura (compreendida em uma perspectiva de produção de sentidos), sem desconsiderar a importância da formação de uma consciência crítica. Diante disso, para as análises, ancoramo-nos nos enunciados de Gontijo¹⁰ (2013, grifos nossos), que afirma que

[...] a alfabetização é uma prática sociocultural em que as crianças, por meio do trabalho integrado com a **produção de textos orais e escritos**, a **leitura**, os **conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa** e com as **relações entre sons e letras e letras e sons**, exercem a criticidade, a criatividade e a inventividade” (GONTIJO, 2013, informação oral, grifos nosso).

¹⁰ Palestra proferida por Cláudia Maria Mendes Gontijo no Encontro Inicial da Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Vitória, 7 jan. 2013.

Assim, “[...] a construção da proposta de alfabetização leva em conta que a unidade de ensino aprendizagem é o texto, compreendido como produto da criação social e ideológica” (GONTIJO, 2010, p. 3).

2.1 CONTRIBUIÇÕES BAKHTINIANAS PARA UMA METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS IMPRESSOS

[...] a pura coisa morta, dotada apenas de aparência, só existe para o outro e pode ser totalmente revelada por um ato unilateral do outro (o cognoscente). Tal coisa, desprovida de interior próprio inalienável e não utilizável, pode ser apenas objeto de interesse prático (BAKHTIN, 2011).

Nesta parte, anunciamos a proposta metodológica que adotamos para a análise crítica dos impressos do Projeto Trilhas e definimos o nosso *corpus* discursivo. Para isso, discutimos noções de enunciado, texto, gênero e suporte que possibilitam fundamentar a proposta metodológica desta pesquisa. Logo, os nossos enunciados foram orientados pela noção de diálogo elaborada por Bakhtin (2010a, 2011). Em seguida, tratamos de explicitar como compreendemos os impressos analisados.

Para Bakhtin (2011, p. 401), “O texto só tem vida contrapondo com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo”. Desse modo, acreditamos que só é possível uma análise crítica dos impressos do Projeto Trilhas, se compreendermos a necessidade de produzir uma metodologia que nos permita enunciar os nossos diálogos com os impressos desse projeto.

Segundo Bakhtin (2011, p. 400), “Cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites”. Assim, ao dialogarmos com os enunciados produzidos pelos sujeitos-autores do Projeto Trilhas, tentaremos compreender as peculiaridades dos enunciados/textos a fim de tecer relações dialógicas. Por isso, consideramos essencial nos fundamentarmos em uma concepção que nos permitirá compreender que “[...] eu existo para o outro com o auxílio do outro” (BAKHTIN, 2011, p. 394). Logo, o conjunto desses impressos “[...] se apresenta aos locutores no contexto de

enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso” (BAKHTIN, 2010a, p. 98). Portanto, pensamos que os discursos de Bakhtin (1895-1975) são coerentes com a nossa proposta de pesquisa. Ao propor uma metodologia de pesquisa que contribui com a análise crítica dos impressos do Projeto Trilhas, penetramos nos enunciados/textos para uma compreensão respondente.

Afinal, qual a finalidade do uso de um sistema de formas normativas de uma língua e da nossa proposta de pesquisa? O leitor está diante dos nossos enunciados. Para isso, lançamos mão da escrita, o que permitirá relações dialógicas com o leitor. Esse impresso não é somente um suporte para os nossos enunciados. Ele é uma condição ativa de diálogo com o leitor. Para isso, necessitamos dos elementos do sistema de formas normativas da língua (signos) para produzir enunciados/textos. Esses elementos (signos) que nos servirão para a produção dos nossos enunciados (oral e escrito) são constituídos dos sentidos. Assim, o leitor tem uma árdua missão de compreender os sentidos dos enunciados/textos e produzir atos responsivos.

De acordo com Bakhtin (2011, p. 398), “Na compreensão efetiva, real e concreta, eles [os sentidos que atribuímos] se fundem indissolúvelmente em um processo único de compreensão, porém cada ato particular tem uma autonomia semântica (conteúdo) ideal e pode ser destacado do ato empírico concreto”. Nesse contexto, as nossas análises buscam os sentidos (pensados em seu processo único e em seus atos particulares) dos impressos do Projeto Trilhas. Para isso, foi necessário penetrar nos enunciados/textos como dialogam com outros textos que os fundamentam.

Com a nossa metodologia de análise dos impressos do Projeto Trilhas, sugerimos uma resposta responsável aos enunciados que constituem esses impressos. Esses enunciados, apesar de mumificados com o sistema de formas normativas da língua, permitem-nos desenvolver relações dialógicas. Mesmo usando o ato da fala impresso, estamos em constante interação com o outro. É por meio da enunciação, ou das enunciações, que produzimos o ato responsivo. É na enunciação que nascem a criatividade e a inventividade do ato humano, pois cada enunciação é um ato singular, é único, porém esses nascimentos são marcados por enunciados

anteriores. Estamos, portanto, diante da riqueza da historicidade da linguagem. Segundo Bakhtin (2011, p. 293),

As palavras da língua não são de ninguém, mas ao mesmo tempo nós as ouvimos apenas em determinadas enunciações individuais, nós as lemos em determinadas obras individuais, e aí as palavras já não têm expressão apenas típica porém expressão individual externada com maior ou menor nitidez (em função do gênero), determinada pelo contexto singularmente individual do enunciado.

Assim, aquilo que já foi acabado, em outro (con)texto, é um elemento fundamental para a criação e a invenção de um novo (con)texto. Os nossos enunciados são marcados pelas palavras alheias. Essas palavras fundamentarão as nossas enunciações. Dessa forma, “O objeto de discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele” (BAKHTIN, 2011, p. 299-300). Compreendemos que as nossas análises, assim como os textos que compõem o Projeto Trilhas são respostas marcadas com os ecos enunciativos produzidos em outros contextos e, por causa do seu caráter específico, têm um acabamento possível.

Não podemos deixar de destacar “O papel dos *outros*, para quem se constrói o enunciado [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 301, destaque igual ao original). Os nossos enunciados e os contidos no material ou suportes do Projeto Trilhas têm um “[...] *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*” (BAKHTIN, 2011, p. 301, destaques conforme o original). Nos dizeres de Bakhtin (2011, p. 305), “[...] o endereçamento do enunciado é sua peculiaridade constitutiva sem a qual não há nem pode haver enunciado”.

2.1.1 O impresso como suporte

Agora, faz-se necessário compreender como propomos analisar os impressos do Projeto Trilhas. Antes, é fundamental comentar a nossa compreensão sobre os impressos. Não é fácil estabelecer uma concordância para a concepção de impresso. Todavia, não consideramos apropriado limitá-lo como objeto. De maneira

geral, existem lugares adequados para portar um enunciado/texto. Entretanto, encontramos-os materializados em diversos lugares. Neste exato momento, se o leitor/avaliador parar o diálogo com os nossos enunciados/textos portados neste impresso e olhar ao seu redor, encontrará enunciados/textos nos mais diversos lugares. Alguns desses lugares são convencionais, outros, não. Assim, os sentidos que damos aos lugares que fixam os enunciados/textos são constituídos de elementos sócio-históricos.

Segundo Marcuschi (2003, p. 9), “[...] desde a antiguidade os suportes textuais variaram, indo das paredes de cavernas à pedrinha, à tabuleta, ao pergaminho, ao papel, ao outdoor, para finalmente entrar no ambiente virtual da Internet”. Desse modo, “[...] o suporte é um tipo de artefato funcional constituído numa relação com o gênero” (MARCUSCHI, 2003, p. 15). Não é o gênero que o definirá. No entanto, essa relação necessita ser harmoniosa, pois determinados gêneros são materializados em determinados suportes.

Para Marcuschi (2003, p. 11, destaque conforme o original), “[...] **entendemos como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado no texto**”. Os impressos do Projeto Trilhas são, portanto, suportes físicos de diversos gêneros textuais, ou seja, eles são bases para enunciados/textos.

É importante assinalar que Marcuschi (2003) considera os textos presentes nos suportes midiáticos. O Projeto Trilhas possui enunciados/textos em ambientes digitais. Contudo, as nossas análises se limitarão aos suportes físicos, ou seja, ao material impresso, pois “Trata-se de um suporte maleável, mas com formatos definidos pela própria condição em que se apresenta” (MARCUSCHI, 2003, p. 22). Em qualquer escola pública que recebeu a caixa enviada pelo MEC, o material impresso do Projeto Trilhas se apresentou com os mesmos formatos. Se fossem enviados por suportes midiáticos, possivelmente, teríamos diferentes formatos por conta das condições dos aparatos tecnológicos. Também consideramos que ainda é restrito o acesso aos suportes midiáticos nas escolas públicas.

Se observarmos o último censo escolar, notaremos que, no Estado do Espírito Santo, existem escolas públicas sem laboratórios de informática e sem acesso à *Internet*.¹¹ Além disso, encontramos professores alfabetizadores que não usam os suportes midiáticos, pois não têm familiaridade com os aparatos tecnológicos.

Conforme enunciamos, “[...] **o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele**” (MARCUSCHI, 2003, p. 13, destaque conforme o original). Logo, a forma como os enunciados/textos se materializam nos impressos do Projeto Trilhas tem um determinado fim (aberto e velado). Salientamos que não temos, neste momento, interesse em compreender os usos dos suportes, pois acreditamos que, em um primeiro momento, há necessidade de analisar o conteúdo dos impressos do Projeto Trilhas.

2.1.2 O nosso corpus discursivo

A garantia efetiva do direito à alfabetização infantil ainda é um grande desafio na contemporaneidade. No último decênio, observamos que as políticas públicas voltadas à educação básica se preocupam com a questão da alfabetização, pois consideram que sua real consolidação, dentro dos três primeiros anos do EF e na idade recomendada, contribuirá no percurso da escolarização. O Plano Nacional de Educação (PNE) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) são políticas claras desse discurso que está em pauta. Além deles, destacamos o surgimento, dentro do Poder Público, em parceria com o setor privado, do Projeto Trilhas e a constituição da Rede de Ancoragens, que também produziu um conjunto de ações voltadas para a melhoria das habilidades de leitura e escrita das crianças matriculadas em turmas do primeiro ano do EF com IDEB preocupante. Assim, consideramos que, neste momento, é essencial anunciar a Rede de Ancoragens com um olhar ao Projeto Trilhas, evidenciar os impressos que constituem o nosso

¹¹ O Censo Escolar de 2011, último disponível à consulta pública, evidencia que 58% das escolas públicas capixabas não têm acesso à *Internet*. Nas instituições de ensino que possuem laboratórios de informática, existem 31.622 equipamentos para uso dos estudantes. É importante ressaltar que os laboratórios não garantem o acesso, pois, por falta de profissionais responsáveis, em algumas unidades, não é permitido o uso.

corpus discursivo e enunciar os procedimentos que melhor se adaptem à nossa metodologia.

O MEC contratou, em regime de Parceria Público-Privada, em 22 de novembro de 2011,¹² a produção de um conjunto de materiais impressos, com endereçamento àqueles que constituem e gerenciam o primeiro ano do EF e a operação organizacional e pedagógica por via da Comunidade Educativa CEDAC, com financiamento do Instituto Natura. Assim,

A impressão e a distribuição dos materiais e do acervo de livros do projeto TRILHAS foram viabilizadas pelo governo federal por meio do incentivo às políticas educacionais e recursos tecnológicos, com a intenção de ampliar a cooperação entre os entes federados e para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças em sala de aula. A oferta de materiais de qualidade pode colaborar para o estabelecimento de um contexto propício ao processo de alfabetização e, conseqüentemente, para o alcance da meta de 6,0 pontos estabelecida para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para 2022 (BRASIL, 2011o, p. 8, destaque de acordo com o original).

Logo, observamos que, engendrada à constituição da Parceria Público-Privada entre esses entes, está a necessidade de produzir materiais que colaborarão com o alcance das metas estabelecidas que, conseqüentemente, se aproximam daquelas também anunciadas em outros textos legais das políticas para a alfabetização. Para isso, faz-se necessário garantir que os materiais enviados às escolas dos municípios com o IDEB alarmante sejam usados pelos professores alfabetizadores com as crianças matriculadas no primeiro ano do EF. Uma alternativa encontrada pelos parceiros foi a constituição de uma rede de cooperação a fim de garantir e controlar o uso adequado – ou estabelecido – pelos idealizadores (sujeitos-autores). Essa rede foi criada e, posteriormente à sua idealização, foram organizados encontros para que os **enredados** percebessem que, mesmo sem suas enunciações, eles também fazem parte dessa rede, pois têm que garantir o sucesso das metas estabelecidas pelos sujeitos-autores. Desse modo,

¹² Essa é a data do lançamento do Projeto Trilhas. Entretanto, as negociações para a constituição da Parceria Público-Privada é, possivelmente, anterior a essa data, uma vez que era ano eleitoral e os movimentos e as licitações de recursos públicos devem ser anteriores ao início do segundo semestre do ano. Após o dia 5 de julho, em um ano eleitoral, só é possível efetuar os repasses para dar continuidade aos movimentos e às licitações iniciadas previamente.

A Comunidade Educativa CEDAC é a instituição responsável pela coordenação dessa rede, constituída por membros do CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e da UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), docentes das universidades brasileiras federais e/ou estaduais, representantes técnicos das Secretarias de Educação cujas redes de ensino foram contempladas pelo Projeto TRILHAS e diretores e/ou coordenadores pedagógicos das escolas que se responsabilizam por estabelecer e coordenar espaços de formação com os professores para o melhor uso do material (TRILHAS, 2011m, p. 6, destaque igual ao original).

Diante do exposto, observamos que a utilização adequada dos recursos didáticos pelos professores alfabetizadores com as crianças está condicionada à formação. Os sujeitos-autores do Projeto, em parceria com os responsáveis pela educação nos Estados e nos municípios, alinham o conteúdo que será repassado, concomitantemente, aos procedimentos didáticos e metodológicos por profissionais, referenciais em alfabetização em nosso país, aos técnicos das Secretarias Estaduais e/ou Municipais da/de Educação. Esses órgãos são responsáveis por instrumentalizar os diretores e/ou os assessores pedagógicos – isto é, pedagogos – das escolas contempladas que terão a função de garantir espaços formativos dentro do ambiente escolar para o uso dos materiais pelos professores com as crianças em salas de aula.

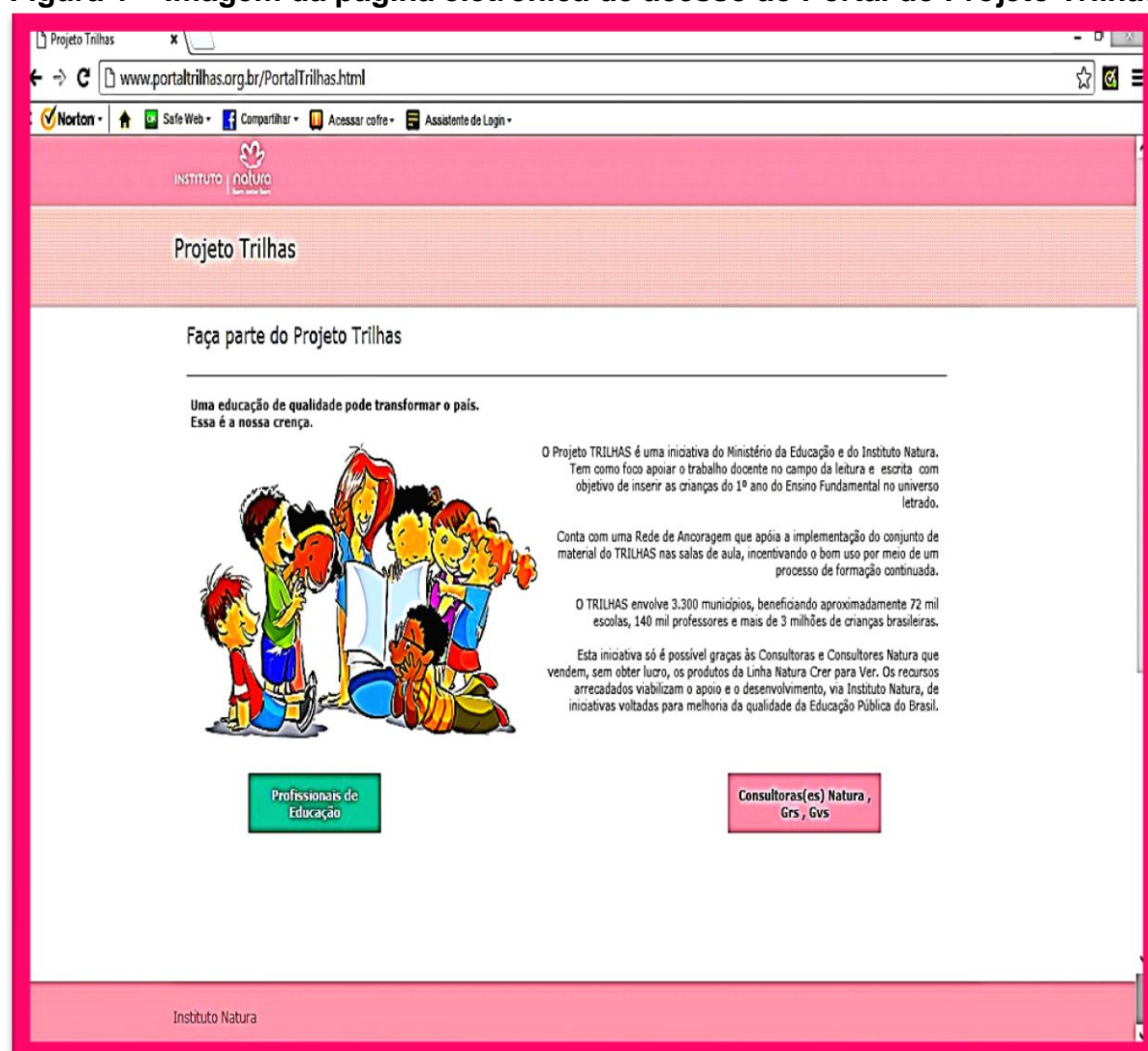
Então, todos os atores que garantirão a instrumentalização e a apropriação de um conteúdo definido aos professores alfabetizadores para o uso dos textos com as crianças compõem o que os sujeitos autores desse Projeto denominam de Rede Nacional de Ancoragens. Em síntese, segundo os sujeitos autores, “Para o sucesso do projeto TRILHAS, ou seja, para que os materiais possam ter ressonância no aperfeiçoamento das práticas em sala de aula e na formação de leitores nas escolas, é necessário que cada um dos atores sociais envolvidos na Rede faça sua parte [...]” (TRILHAS, 2011m, p. 7, destaque conforme o original). Verificamos que os sujeitos-autores evidenciam que o sucesso ou o fracasso do Projeto está relacionado principalmente com a aproximação do enredado ao professor alfabetizador, pois ele (diretor ou assessor pedagógico), com o seu conteúdo, tem que influenciar esse professor a usar adequadamente os recursos do projeto, conforme idealizado. Isso garantirá, de acordo com os sujeitos-autores, o alcance das metas estabelecidas na parceria público-privada.

Para garantir um controle das ações e as intervenções necessárias, os idealizadores criaram o Portal Eletrônico do Projeto Trilhas. Nesse Portal, estão disponibilizados materiais complementares para as formações nas escolas com os professores alfabetizadores, espaços para fóruns de discussões de temas gerados pelos participantes, socialização de experiências com os usos dos recursos didáticos criados pelo projeto, agenda e pauta dos diversos encontros, integração entre participantes em diferentes localizações dentro do território nacional, informações relevantes para os sujeitos-autores etc., além do conjunto de impressos encaminhados dentro de uma caixa às escolas contempladas de acordo com os critérios estabelecidos entre os entes federados.

Os sujeitos-autores também contam com o envolvimento dos consultores do Instituto Natura, que têm como participação visitas às escolas para observar os usos e as estratégias com os impressos em salas de aula. Na figura a seguir, observamos que o Portal do Projeto Trilhas incentiva uma integração entre os enredados com os professores alfabetizadores. Entretanto, há um acesso específico aos consultores¹³ do Instituto Natura. Essa distinção é interessante, pois as ações dos denominados profissionais da educação (integrantes da Rede de Ancoragens e professores alfabetizadores) podem ser comparadas com aquelas relatadas pelos consultores em suas visitas às escolas.

¹³ No Brasil, a empresa de cosméticos Natura conta com 1,2 milhão de consultores Natura. O papel desse consultor é contribuir com o assessoramento na escolha e na compra dos cosméticos da Natura. Além dessa atividade, a Natura considera que eles são pais, mães, professores, estudantes, funcionários de escola etc. que estão próximos das unidades de ensino. Diante disso, a Natura acredita que o envolvimento dos consultores Natura pode contribuir na melhoria da qualidade do ensino das escolas públicas. Logo, envolveu 15 mil consultores Natura, por meio de uma adesão ao Projeto Trilhas, com o intuito de promover o engajamento e a geração de iniciativas ligadas à educação.

Figura 1 – Imagem da página eletrônica de acesso ao Portal do Projeto Trilhas



Fonte: Portal do Projeto Trilhas, 2013.

O portal do Projeto Trilhas se constitui como uma esfera midiática de interação entre os sujeitos que estão envolvidos na Rede de Ancoragens. Ele, o professor alfabetizador, encontra algumas categorias que dão suporte às propostas práticas desenvolvidas com as crianças. São três categorias: biblioteca, fórum e tarefas. Na categoria biblioteca, o professor alfabetizador tem à sua disposição aproximadamente 300 arquivos (documentos, artigos, vídeos, reportagens, jogos etc.) que podem contribuir com a aprendizagem e inspirar as crianças. Além disso, é possível encontrar os *kits* que foram encaminhados na caixa às escolas públicas. Antes de ser pensada a cooperação da Rede de Ancoragens para as turmas do primeiro ano, a Comunidade Educativa CEDAC desenvolvia um projeto na pré-escola que se assemelha com o Projeto Trilhas. Assim, o professor também tem

acesso aos arquivos (alguns são os impressos do Projeto Trilhas) referentes à cultura escrita que foram pensados para as turmas da educação infantil.

Os documentos destinados às Secretarias de Educação também ficam disponíveis, caso o professor alfabetizador tenha curiosidade de saber o que é destinado a essas instâncias. Esses arquivos estão organizados em subcategorias que facilitam o uso para o professor alfabetizador. Para isso, ele precisa realizar o seu *login* e acessar com a senha enviada pelo correio eletrônico cadastrado. Outro movimento realizado pela Comunidade Educativa CEDAC é enviar correspondências eletrônicas que possibilitam ao professor acesso às principais informações do Portal Trilhas.

Além da categoria biblioteca, no Portal Trilhas, o professor alfabetizador encontra a ferramenta eventos. Nessa aba, é possível se organizar para os encontros da formação que está integrada ao desenvolvimento do Projeto Trilhas. Para isso, é fundamental que os responsáveis pelas articulações das formações façam os registros desses encontros. Os articuladores têm a possibilidade de adicionar os eventos considerados pertinentes (palestras, leituras, congressos, fóruns, reuniões, saraus etc.) e convidar quaisquer participantes, uma vez que o Portal Trilhas tem a finalidade de promover a interação entre os sujeitos que estão inseridos na Rede de Acoragens sem se preocupar com as limitações estabelecidas pela extensão territorial de nosso país. Caso o professor alfabetizador queira criar algum evento e convidar quaisquer participantes que têm perfil no Portal do Projeto Trilhas, essa ação também é possível de ser realizada na categoria eventos.

Outra característica do Portal Trilhas é a categoria fóruns. Com essa ferramenta, um assunto proposto é debatido pelos sujeitos que estão na Rede de Acoragens. Além disso, o professor alfabetizador encontra novidades que contribuirão com a aprendizagem das crianças. A Comunidade Educativa CEDAC vem promovendo alguns cursos na modalidade a distância para contribuir com as formações que acontecem nas escolas, uma vez que a Rede de Acoragens é pensada na esfera cooperativa. Na subcategoria ferramentas, os formadores locais (das Secretarias de Educação) podem propor aos professores alfabetizadores atividades que devem ser realizadas com as crianças em salas de aula. Além disso, são incentivados os registros das tarefas práticas dos cadernos de orientações.

Uma ação que movimentou o Portal Trilhas foi o concurso “Reconhecimento Rede que Ensina”. Com esse concurso, os sujeitos-autores do Projeto Trilhas incentivaram os articuladores locais ao registro de, no mínimo, três atividades significativas desenvolvidas nas escolas. A orientação era que fosse executado algum caderno de orientações, com a possibilidade de que a criança pudesse ampliar alguma atividade, pois o foco, conforme observaremos nas análises, é na aprendizagem das crianças. Assim, como podemos observar, o Portal do Projeto Trilhas é uma ferramenta midiática que proporciona ajuda ao professor, possibilitando-lhe enriquecer as atividades propostas; também é um local em que acontece ajuda mútua entre os pares, pelos fóruns e eventos; pelas Secretarias de Educação, na subcategoria atividades; pelos sujeitos-autores; e pelos cursos a distância propostos. Além disso, o portal é um espaço que oferece suas mercadorias para promover a melhoria da aprendizagem das crianças, isto é, há uma ação com a colaboração de sujeitos que foram contratados para incentivar o uso dos produtos preparados pelos sujeitos-autores. São organizados concursos para os professores alfabetizadores com a finalidade de reconhecer bons usos com os materiais do Projeto Trilhas. Neste momento, é necessário enunciarmos os sujeitos-autores dos impressos do Projeto Trilhas.

Usamos, de modo amplo, o termo sujeitos-autores para designar os colaboradores que produziram os impressos do Projeto Trilhas, que compõem os *kits* elaborados pela equipe da Comunidade Educativa CEDAC, coordenados por Beatriz Cardoso e Tereza Perez, com o apoio dos membros da Gerência de Educação e Sociedade do Instituto Natura, a saber: Fabiana Shiroma, Isabel Ferreira, Lilia Asuca Sumiya, Luara Maranhão, Marcio Piloco, Maria Eugênia Franco e Maria Lúcia Guardia. Participou, também, a coordenadora do Programa Crer para Ver, do Instituto Natura, Maria Lucia Guardia. Os assuntos abordados estão ancorados nas concepções teóricas de Ana Teberosky, que supervisionou a elaboração dos impressos. Os textos fixados nos cadernos foram produzidos por Ângela Carvalho, Beatriz Cardoso, Beatriz Ferraz, Debora Damori, Maria Grembecki, Milou Sequerra e Patrícia Diaz. As obras literárias selecionadas tiveram a consultoria de Maria José Nóbrega. Para um acabamento possível, a edição do texto foi realizada por Marco Antonio Araujo, com as ilustrações de Vicente Mendonça e revisão final de Ali Onaissi.

Assim, o Projeto Trilhas é um conjunto de impressos destinado aos professores alfabetizadores e às crianças matriculadas nas turmas do primeiro ano do EF. Logo, o Projeto Trilhas materializa diálogos, isto é, interação verbal entre o conjunto de impressos e os seus endereçados. Desse modo, podemos organizá-lo da seguinte maneira:

- a) impressos destinados aos atores que compõem a Rede Nacional de Ancoragens:
 - secretários estaduais e/ou municipais da/de Educação, membros do CONSED e da UNDIME que são os denominados articuladores estaduais;
 - professores que são referências das universidades federais e/ou estaduais, denominados formadores estaduais;
 - técnicos das Secretarias Estaduais e/ou Municipais da/de Educação que são os denominados formadores locais;
 - diretores escolares, assessores pedagógicos, coordenadores pedagógicos, pedagogos etc., denominados formadores escolares;

- b) impressos destinados aos professores alfabetizadores;

- c) impressos para uso do professor com as crianças matriculadas nas turmas do primeiro ano do EF.

No impresso destinado aos secretários de Educação, aos membros do CONSED e aos da UNDIME, há sugestões de intervenção na gestão do trabalho da Rede de Ensino com vista à melhoria do IDEB. Já no material reservado aos professores universitários – responsáveis pela formação dos técnicos das Secretarias de Educação –, há a apresentação geral do projeto, da Rede Nacional de Ancoragens e os subsídios organizacionais para um trabalho coerente e coeso com os formadores locais, além dos planejamentos dos encontros locais. O impresso dos técnicos das Secretarias de Educação foi organizado com o intuito de nutri-los para apresentar o Projeto Trilhas aos diretores e coordenadores pedagógicos e dá condições de planejar os encontros com os formadores escolares. Por fim, o impresso destinado ao formador escolar – que poderá ser o diretor ou o responsável pela organização

pedagógica da escola – tem, também, a apresentação do projeto e da Rede Nacional de Acoragens, além de sugestão de como organizar o espaço escolar para os encontros com os professores alfabetizadores.

Ao considerar que o professor deve construir o seu conhecimento e essa construção ocorre por meio da relação entre os impressos e os professores alfabetizadores, no conjunto de impressos destinados aos docentes da alfabetização, há o *Caderno de estudos*, destinado ao aprofundamento dos conteúdos que serão abordados nos demais cadernos. Também existem impressos com orientações para usos dos livros de literatura infantil e dos jogos, com sequências de atividades e repertórios de jogos que devem ser desenvolvidos pelos professores alfabetizadores com as crianças. Além disso, há o *Caderno de apresentação* que traz as intenções, os princípios e as concepções do projeto.

O conjunto de impressos tem um acervo com 20 livros de literatura¹⁴ pertencentes ao Programa Nacional de Biblioteca nas Escolas (PNBE), que serviram de base para a elaboração das sequências de atividades encontradas em alguns cadernos destinados aos professores alfabetizadores e, também, de jogos pedagógicos¹⁵ – jogos e cartelas para as atividades – elaborados pela equipe da Comunidade Educativa CEDAC para contribuir com a relação entre o universo oral e escrito pela criança. Cabe ao professor alfabetizador seguir o planejamento contido nos cadernos que se encontram disponíveis para ele.

Apresentado o Projeto Trilhas e esclarecido como ele se configura, faz-se necessário enunciar quais suportes foram analisados em nossa pesquisa. Assim, percebemos que o professor alfabetizador tem um papel fundamental na concretização das metas estabelecidas na Parceria Público-Privada. Ele é a ponte entre a Rede Nacional de Acoragens e a criança matriculada no primeiro ano do EF. Por isso, o conteúdo ideológico contido nos impressos destinados aos docentes da alfabetização merece, neste momento, uma atenção especial. Também

¹⁴ No APÊNDICE A, encontra-se uma lista com os títulos dos 20 livros.

¹⁵ No APÊNDICE B, encontra-se uma lista com a denominação dos jogos e das cartelas produzidos pela equipe da Comunidade Educativa Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária (CEDAC).

consideramos que não há nenhuma produção acadêmica que realizou análise dos impressos do Projeto Trilhas. Logo, nossa proposta é analisar o conjunto de impressos destinados ao professor alfabetizador, isto é, os impressos que foram endereçados ao docente da alfabetização. Inicialmente, o Caderno de jogos foi incluso, mas, com o olhar do outro, esse impresso foi retirado, pois os demais cadernos nos possibilitavam as compreensões necessárias sobre o conceito de alfabetização e as concepções de leitura e escrita que engendram a materialização dos impressos. Abaixo, informamos quais impressos foram analisados por nós:

- a) *Caderno de apresentação*, com 14 páginas;
- b) *Caderno de estudos: trilhas para abrir o apetite poético*, com 38 páginas;
- c) *Caderno de estudos: trilhas para ler e escrever textos*, com 38 páginas;
- d) *Caderno de orientações: canções*, com 26 páginas;
- e) *Caderno de orientações: histórias clássicas*, com 26 páginas;
- f) *Caderno de orientações: histórias com acumulação*, com 26 páginas;
- g) *Caderno de orientações: histórias com engano*, com 26 páginas;
- h) *Caderno de orientações: histórias com repetição*, com 26 páginas;
- i) *Caderno de orientações: histórias de animais*, com 26 páginas;
- j) *Caderno de orientações: histórias rimadas*, com 26 páginas;
- k) *Caderno de orientações: parlendas*, com 26 páginas;
- l) *Caderno de orientações: poemas*, com 26 páginas;

Antes de iniciarmos os diálogos com os enunciados dos impressos, consideramos importante explicitar a estrutura dos cadernos que compõem o conjunto de impressos do Projeto Trilhas, o que justifica o porquê da organização dos capítulos e das linhas discursivas. Nos *Cadernos de estudos*, encontramos três partes que dão um relativo suporte aos *Cadernos de orientações*. O caderno está organizado assim: na primeira parte, encontramos a apresentação dos assuntos que serão tratados nos *Cadernos de orientações* e justificativas para as escolhas; a segunda parte é destinada a assuntos superficiais referentes a textos poéticos e à leitura e escrita de textos; na terceira parte, encontramos um glossário. Devemos ressaltar a participação de Ana Teberosky na autoria dos impressos. Suas contribuições serão pontos significativos para se pensar as questões da alfabetização infantil na contemporaneidade.



**3 ENTRELAÇAMENTO DE VOZES: a construção de uma
compreensão**



o lançarmos a proposta de pesquisa dos impressos do Projeto Trilhas, como mencionado, pretendemos **problematizar como o conjunto de materiais do Projeto Trilhas pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem das crianças matriculadas nas turmas do primeiro ano do EF, com foco na análise das concepções de alfabetização, leitura e escrita, engendradas nesses materiais.** Assim, com base nos impressos, criamos linhas analíticas que contribuíram com nossos diálogos com os impressos. Nosso propósito, ao criar linhas de análise, é alcançar o objetivo exposto, uma vez que compreendemos que os sentidos são construídos na interação de sujeitos que partilham conhecimentos.

Destacamos que esses diálogos se efetivam com os enunciados dos impressos, uma vez que os discursos são atividades cognitivas, sociais, conscientes, responsáveis, responsivas, críticas e criativas de interlocutores determinados pelo contexto, por meio da manifestação verbal. Então, nossa intenção é compreender as concepções engendradas nos impressos e colocá-las em questão, à luz de nossa perspectiva teórica, uma vez que esse conjunto de materiais diz contribuir no processo de ensino e aprendizagem das crianças matriculadas nas turmas de primeiro ano do EF.

Na primeira linha de análise, buscamos os enunciados que permitem compreender o conceito de alfabetização entrelaçado nos materiais do Projeto Trilhas. Na segunda, os enunciados que apresentam a concepção de leitura engendrada nos impressos do projeto. Na última, os nossos diálogos com os enunciados sobre a escrita. Além dessas três linhas analíticas, que compõem este capítulo, buscamos compreender especificamente as atividades dos *Cadernos de orientações* que estão nos *kits Trilhas para abrir o apetite poético* e *Trilhas para ler e escrever textos*.

O *Caderno de estudos: trilhas para abrir o apetite poético* (BRASIL, 2011b) e o *Caderno de estudos: trilhas para ler e escrever textos* (BRASIL, 2011c), de acordo com os impressos, têm “[...] a finalidade de aprofundar os conteúdos das atividades propostas nos Cadernos de orientações do conjunto Trilhas [...], enfocando-os tanto do ponto de vista da aprendizagem da criança quanto do objeto de ensino” (BRASIL, 2011c, p. 1). Esse enunciado evidencia um sentido de aprendizagem que baseou a

construção das atividades sequenciais que se apresentam nos demais cadernos do projeto e que, essencialmente, segundo o próprio material, deve fundamentar a prática educativa nas salas de aula. Sendo assim, os cadernos de estudos têm a função, dentro do conjunto de impressos, de estabelecer pontos de ancoragens para o aporte aos *Cadernos de orientação*.

Os sujeitos-autores do conjunto de materiais do Projeto Trilhas, ao dar atenção especial à aprendizagem da criança e ao objeto de ensino, inferem que o conhecimento é resultado desta interação: criança e objeto. Logo, os *Cadernos de estudos* têm “[...] a finalidade de dar destaque à maneira de realizar a atividade” (BRASIL, 2011c, p. 1). Cabe ao professor planejar as condições de realização dessas atividades. Sendo assim, na visão dos sujeitos-autores, parece apropriado conceber a aprendizagem a partir da relação da criança com o objeto, uma vez que, conforme enunciados, um objeto fixa enunciados, isto é, o texto passa a existir a partir da interação da criança com o objeto que fixa enunciados de um determinado sujeito ou grupo de sujeitos.

Os *Cadernos de estudos* apresentam três partes: a) apresentação aparente dos conteúdos e de algumas atividades presentes nos cadernos de orientações, bem como uma intenção do pensamento; b) apresentação do tipo trilhas para ler e escrever textos e dos gêneros trilhas para abrir o apetite poético, textos encontrados no conjunto de impressos; e c) glossário e referências teóricas utilizadas para o desenvolvimento do material. Os *Cadernos de orientações* estão em ancoragens com um dos *Cadernos de estudos*. Neles, estão fixados alguns enunciados que falam o porquê trabalhar com o gênero ou com a formação discursiva com as crianças em processo de alfabetização. Também há uma síntese descritiva dos livros de literatura, além de uma ficha com as referências essenciais desses livros. Após isso, os autores apontam elos que justificam a união de alguns livros no decorrer das atividades sequenciais. Antes de apresentar as atividades sequenciais que deverão entrar na rotina das aulas, que garantirão a alfabetização, nos dizeres dos sujeitos-autores, há um lembrete, isto é, o que eles julgam essencial que o professor não esqueça na prática educativa com os materiais:

Sabemos que, quando gostam de uma história, as crianças pedem para que ela seja lida e relida diversas vezes. Por isso, não hesite em contar várias vezes a mesma história. A formação de futuros leitores se dará no equilíbrio de experiências em que eles possam ler e escutar histórias por puro prazer – desfrutando de literatura de qualidade – com outros momentos em que possam aprofundar conhecimentos sobre o texto. Portanto, o desafio está em não transformar a leitura de histórias numa atividade mecânica. Assim, procure garantir a leitura por prazer, de maneira independente das atividades com foco no texto (BRASIL, 2011e, p. 5).

As atuais políticas de alfabetização infantil, com base em análises de contextos nacionais e experiências internacionais, inferem sobre a importância da literatura nas salas de aula. Diante disso, observamos um investimento significativo de livros de literatura destinados ao uso em salas de alfabetização. O momento da leitura de livros literários de fruição é cada vez mais frequente nas salas de aula de alfabetização. Esse evento é significativo, pois, conforme apontam os autores do Projeto Trilhas, no fragmento enunciativo citado, contribui para o processo de alfabetização. As crianças em processos de alfabetização precisam compreender os usos e as finalidades da linguagem escrita em nossa sociedade. Portanto, proporcionar momentos significativos e possibilitar sentidos efetivos com diversos gêneros – o que inclui os gêneros literários – é uma obrigação da escola, já que ela é uma instância que forma verdadeiros leitores.

Todavia, incomodam-nos os enunciados que dão uma entonação de acentuar, ao professor alfabetizador, como categoria de maior peso, no sucesso ou não do processo de alfabetização infantil. As nossas preocupações paliativas com a educação são recentes. Pensamos que é necessário superar o discurso de detectar um réu, caso o fracasso seja, uma vez mais, apresentado. A complexidade é além da ação efetiva de uma pessoa, dentro de um grupo sociodiscursivo. Assim, não podemos ignorar a influência do espaço e do tempo na produção de nossos conhecimentos. Além disso, se olharmos as atuais estruturas curriculares de formação inicial de professores, será quase inexistente, no prescrito, a identidade de formação de leitores. Consideramos fundamental, ao planejar, o professor se preocupar em proporcionar um ambiente significativo, com a leitura de literatura. Limitar esse momento à preocupação de um tema ou um gênero adequado é esvaziar os sentidos possíveis das vantagens dos livros literários nas salas de aula de alfabetização.

O enunciado citado acima é evidenciado em todos os *Cadernos de orientações*. Logo, será fundamental, neste momento de análise dos enunciados, na construção deste texto, observar se há coerência entre o que foi dito e o que é proposto ao professor alfabetizador com o trabalho educativo em salas de alfabetização, ou seja, observar se as atividades sugeridas pelo material do Projeto Trilhas não transformam o trabalho com os livros de literatura em momentos mecânicos. Os sujeitos-autores sinalizam a negatividade dessa prática e indicam como é direcionado o trabalho com os livros de literatura nas atividades sequenciais preparadas pelos sujeitos que compõem a Comunidade Educativa CEDAC.

Agora que sintetizamos a estrutura do conjunto de impressos do Projeto Trilhas e enunciamos as linhas de análises desse material, iniciamos as análises do conceito de alfabetização e das concepções de leitura e escrita. Sabemos que a nossa língua é dita pela enunciação. Por isso, os enunciados materializados nos impressos do Projeto Trilhas foram organizados para garantir os nossos objetivos. Destacamos que nossas análises materializam uma pesquisa ancorada nas contribuições da perspectiva bakhtiniana de linguagem. Ao realizar uma pesquisa empírica, reconhecemos que os nosso texto é marcada por palavras alheias. Para Bakhtin (2011, p. 294),

Os significados lexicográficos neutros das palavras da língua asseguram para ela a identidade e a compreensão mútua de todos os seus falantes, contudo o emprego das palavras na comunicação discursiva viva sempre é de índole individual-contextual.

Assim, com base em Bakhtin (2011), compreendemos que a língua é o conhecimento social partilhado, por isso que ela tem compreensão mútua de todos os falantes de uma determinada língua. Desse modo, materializa-se por enunciações. Cada enunciação possui conteúdos com sujeito, espaço e tempo determinados. Essas categorias da enunciação garantem que as palavras, dentro de uma cadeia discursiva, se tornem individual-contextuais. Logo, “Não enfiemos as palavras, não vamos de uma palavra a outra mas é como se completássemos com as devidas palavras a totalidade” (BAKHTIN, 2011, p. 291). Nesse sentido, nossas análises têm ecos discursivos de outrem. Tais palavras são essenciais para a constituição da nossa pesquisa, isto é, para o sentido concreto que daremos às nossas análises.

3.1 CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO

Nossos diálogos são com os impressos do Projeto Trilhas. Para compreender o conceito de alfabetização que orienta a proposta de *ensinoaprendizagem* desse conjunto de material, de orientação ao professor alfabetizador, seguimos os seguintes critérios:

- a) diálogos com os cadernos de *apresentação*, *Trilhas para abrir o apetite poético* e *Trilhas para ler e escrever textos*;
- b) diálogos com os cadernos de orientações referenciados no *Caderno de estudos: trilhas para abrir o apetite poético*;
- c) diálogos com os cadernos de orientações referenciados no *Caderno de estudos: trilhas para ler e escrever textos*.

Para iniciarmos os nossos diálogos com os enunciados fixados nos impressos do Projeto Trilhas, consideramos importante evidenciar que as análises de suportes textuais têm sentido por causa dos valores que lhes atribuímos. Não consideramos o suporte como um objeto morto. Nele coexistem tensões discursivas. Nesse sentido, os impressos que analisamos estão em circulação de determinadas esferas discursivas. Por isso, sem perder o nosso objetivo neste momento, que é compreender o conceito de alfabetização que fundamenta a constituição dos impressos do Projeto Trilhas, queremos materializar um eco discursivo que está entrelaçado em nosso discurso, isto é, brevemente iniciamos as compreensões sobre o conceito em questão em uma das margens dialógicas, que é a instância de circulação desses impressos.

Nas salas de aula de alfabetização infantil, é plena a produção de enunciados. As crianças produzem cotidianamente textos, dentro e fora da escola, isto é, elas dão o acabamento possível, há sentidos. Elas participam da construção da linguagem que é constituída nos processos de interação. Ao afirmarmos a participação infantil na construção da linguagem, não inferimos que as crianças criam um novo sistema linguístico. Segundo Bakhtin (2011, p. 309), “[...] por trás de cada texto está o sistema da linguagem”, isto é, um sistema de signos aceito e compreendido pelos

sujeitos. O diálogo com o outro proporciona à criança compreender os objetos social e culturalmente produzidos em determinados tempos e se posicionar sobre eles. Então, as salas de aula – e todos os lugares que têm sujeitos – são espaços privilegiados de produção de linguagem, pois acontece, conforme assinala Bakhtin (2011), o acontecimento. Esse acontecimento é constituído de enunciados singulares, com marcas históricas, discursivas, responsáveis, responsivas, culturais e sociais.

Todavia, compreendemos que os enunciados produzidos pelas crianças, “[...] não se torna[m] pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 299-300). Elas dão o acabamento necessário ao material discursivo, criado e modificado pelos sujeitos, fundamental para a interação com o outro. Assim, no processo de interação, a criança constrói sentidos que são compreendidos e respondidos pelo outro.

Nesse contexto, as salas de aula são instâncias privilegiadas para se trabalhar com o texto de modo intencional, sistemático, planejado e organizado. Logo, o trabalho educativo deve ser planejado a fim de garantir eventos significativos de situações que contribuirão para ampliar os conhecimentos que as crianças possuem sobre o uso e a importância da linguagem em nossos contextos.

Todo material produzido para contribuir com a melhoria do ensino e da aprendizagem das crianças está fundamentado em teorias e intenções nas quais os sujeitos-autores acreditam. Nessa perspectiva, podemos observar que no *Caderno de apresentação*, os sujeitos-autores do Projeto Trilhas apresentam suas intenções. Vejamos a seguir:

Com a intenção de colaborar com o trabalho do professor em sala de aula nasceu o Projeto Trilhas, um conjunto de diferentes materiais que pretende criar oportunidades para que crianças [...] tenham maior acesso à literatura infantil e, conseqüentemente, à cultura escrita (BRASIL, 2011a, p. 5).

Assim, a intenção dos sujeitos-autores é colaborar com o trabalho do professor, fornecendo subsídios práticos para o trabalho com a literatura infantil na sala de aula com as crianças matriculadas nas turmas do primeiro ano do EF. Conforme escrito

acima, é por meio da literatura que a criança terá acesso à cultura escrita. Em relação à cultura escrita, os sujeitos-autores nos chama a atenção para não considerá-la como procedimentos de cunho meramente mecânicos no desenvolvimento da aquisição do código escrito, isto é, “[...] na leitura como decodificação e na escrita como cópia repetitiva de sinais gráficos” (BRASIL, 2011, p. 6). Afinal, o que os sujeitos-autores consideram como a cultura escrita, visto que não se aproxima da concepção de leitura como decodificação e da escrita como codificação? No *Caderno de apresentação* (BRASIL, 2011a, p. 6), os sujeitos-autores inferem que a(s) cultura(s) escrita(s) (ou culturas do escrito) se refere(m)

[...] a todas as práticas que se foram estabelecendo historicamente em torno do texto: a leitura em voz alta, a leitura silenciosa e a conversa sobre o texto ou sobre a escrita. Portanto, um conceito amplo, que não se reduz a identificar a relação entre o som e a grafia, mas que engloba os usos sociais que fazemos de materiais escritos. Ler conjunta e cotidianamente é um exemplo de participação na cultura escrita.

Conforme se pode observar no enunciado dos sujeitos-autores, a noção de cultura escrita está relacionada com o caráter diacrônico. Nesse sentido, ao propor que as crianças tenham acesso aos textos de literatura infantil, as atividades sugerem a participação no que se denomina de cultura escrita, ou culturas do escrito, isto é, sentidos que são dados ao código linguístico em nossas esferas sociais. Sendo assim, os enunciados dos sujeitos-autores nos dão indícios da complexidade do conceito de alfabetização. Para eles, não podemos desconsiderar a longa tradição da escrita que nossas esferas discursivas materializam. Essas questões são evidenciadas por Ferreiro e Teruggi (2013, p. 42), conforme observamos a seguir:

Uma visão de alfabetização limitada demais, como a aprendizagem de um código de correspondências grafofônicas, impediu ver a complexidade da tarefa. Agora sabemos que a alfabetização é um longo processo que começa muito antes dos seis anos e que continua muito além da educação obrigatória. Um longo processo cujo objetivo é a formação de cidadãos que possam circular nas complexidades da cultura escrita sem temor, com confiança e curiosidade. Ainda que fosse preferível falar de ‘culturas do escrito’, no plural.

Como vemos, o conceito de alfabetização que fundamenta os impressos do Projeto Trilhas está ancorado em um conceito que propõe ir além da aprendizagem puramente artificial do código linguístico. Ferreiro e Teruggi (2013) evidenciam o

caráter prejudicial dessa crença em que o ensino se pautou ao longo dos tempos. Assim, apontam que as pesquisas recentes revelam que a alfabetização se inicia antes do processo de ingresso das crianças na escola e também que ela ultrapassa essa esfera discursiva. Logo, com a argumentação das autoras, é possível perceber que o conceito de alfabetização proposto pelos sujeitos-autores se aproxima dos enunciados de Ferreiro (2013).

Destacamos que, em meados as décadas de 1980 e 1990 e também nos anos 2000, pesquisadores do campo da alfabetização atribuíram um termo que designasse os usos do escrito. Soares (2003), em artigo publicado pela primeira vez em 1985, criticou a construção de um conceito de alfabetização que abranja suas diversas dimensões. Para a autora (SOARES, 2003, p. 15), é necessário “[...] diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita); este é que, sem dúvida, nunca é interrompido”. Em contrapartida ao que Soares (2003) infere, Gontijo (2008, p. 17) assinala:

[...] que é preciso se ter clara a especificidade da alfabetização, mas como processo de apropriação da escrita, e o papel da escola como principal instituição, na nossa sociedade, responsável por garantir a sua aprendizagem; entretanto, não é possível desintegrá-la do processo de desenvolvimento da linguagem e nem tampouco esquecer os diversos *espaços-tempos* que possibilitam a sua apropriação.

Sobre a questão das múltiplas dimensões que fundamentam o conceito de alfabetização, concordamos com a ponderação de Gontijo (2008) que compreende que a alfabetização é um processo discursivo e dialógico. Segundo a autora (GONTIJO, 2005, p. 65), “[...] o social e o individual são dimensões indivisíveis das práticas e dos objetos com os quais as pessoas têm que lidar na vida social”. Assim, ela aponta que “[...] o que caracteriza o processo de alfabetização como histórico-cultural é o fato de os elementos constitutivos desse processo serem resultado de práticas sociais e essa se constituir também como prática social” (GONTIJO, 2008, p. 33). Desse modo, as crianças não criam regras por meio da interação com os signos ou objetos culturais; elas se apropriam pela mediação de um integrante inserido em sua esfera discursiva em um local apropriado e construído historicamente para essa prática, ou seja, o processo de alfabetização acontece na

escola realizado por um professor que mediará a relação entre a criança e a cultura humana.

De acordo com o *Caderno de apresentação* (BRASIL, 2011a, p. 5), “A alfabetização é um processo que começa bem antes da instrução formal e não deve ser confundida como escolarização precoce”. A explicitação dos autores demonstra que as crianças, independentemente do acesso ao ambiente escolar, já usam, cotidianamente, em diversos contextos, a linguagem, isto é, por meio da interação verbal com o outro, elas criam valores e sentidos aos discursos de uma determinada formação social. Concordamos em parte com essa posição, pois também acreditamos que as crianças que têm acesso à cultura escrita antes de ingressar nas escolas aprendem sobre a linguagem escrita e seus usos na sociedade em que vivem. No entanto, o argumento é usado no caderno para explicar que a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças pequenas não pode ser confundida com escolarização precoce.

Anteriormente, apontamos que pesquisas recentes observam que o processo de alfabetização se inicia antes dos seis anos (FERREIRO, 2013). Os estudos de Ferreiro (2005, 2009) evidenciam, em primeiro plano, que a questão de se ensinar ou não as crianças que não estão na idade estabelecida pelos textos legais em aprender a leitura e a escritura contribui com as reflexões ponderadas pelos sujeitos-autores do Projeto Trilhas. Segundo Ferreiro, (2005, 2009) a problemática não é produzida pelas crianças, uma vez que elas não criam as regulamentações que determinam a idade certa em se iniciar a alfabetização. Logo, esta problemática é de caráter social do universo adulto, não cognitivo da esfera infantil.

Contudo, Ferreiro (2005, p. 43) afirma que “[...] a aprendizagem dos aspectos gráficos ‘extremos’ em relação ao sistema (posto que não o definem como tal, já que qualquer deles pode mudar sem afetar a natureza do sistema alfabético) é uma aprendizagem muito fácil de ser realizada”. Por essa razão, os impressos do Projeto Trilhas inferem que a alfabetização se inicia antes do ingresso da criança na escola, pois consideram que, em todas as esferas sociais, produzimos textos orais e escritos. É por essa razão que, para os sujeitos-autores do Projeto Trilhas, as

crianças menores de seis anos estão inseridas, se observamos sua esfera discursiva, em processo de alfabetização, já que,

[...] a criança recebe informação sobre a função social da escrita participando desses atos (inclusive se se limita a observar, pois sua observação pode envolver uma importante atividade cognitiva). É provavelmente através de uma ampla e contínua participação nesse tipo de situações sociais que a criança acaba conseguindo compreender por que a escrita é tão importante na sociedade (FERREIRO, 2009, p. 100).

Além disso, pensar em escolarização precoce envolve rupturas em textos legais. Algo que necessita uma grande mobilização social. Nesse sentido, há evidência nos impressos com os vestígios históricos enunciados pelos sujeitos-autores, pois está correlacionada com a própria constituição dos cadernos do Projeto Trilhas que reconhecem o uso do escrito antes do ingresso das crianças no EF, isto é, os impressos, inicialmente, foram preparados para as crianças da pré-escola. Posteriormente, eles entraram nas ações políticas do Governo Federal e, atualmente, acreditamos que estão em circulação nas salas de aula de crianças do primeiro ano do EF.

Nesse sentido, os autores dos impressos do Projeto Trilhas apontam que, “Para aprender a ler e escrever, é preciso ver outras pessoas lerem; ter a chance de tentar ler, podendo experimentar e errar” (BRASIL, 2011a, p. 6-7). Essa compreensão está fundamentada, a nosso ver, na noção de cultura escrita. Os sujeitos-autores do Projeto Trilhas acreditam que o processo de aquisição do código linguístico escrito está vinculado aos usos que damos ao escrito. Vivemos em esferas discursivas complexas. Nelas os modos de aprendizagens influenciam a forma como as crianças poderão assimilar o objeto de conhecimento. Nesse sentido, observamos que o enunciado acima citado aponta para a importância do outro no processo de aquisição da cultura escrita, isto é, as crianças assimilam o escrito observando como o outro o usa e os sentidos por ele atribuídos ao escrito. Logo, é essencial, para os sujeitos-autores, colocar as crianças em processo de observação, o que desencadeará a verificação das inferências infantis.

Como se viu, com base nos enunciados acima analisados, os autores demonstram como a criança inicia o processo de aprendizado antes do início da escolarização.

Desse modo, os sujeitos-autores inferiram que o processo de alfabetização “[...] se inicia no momento em que ela [a criança] percebe, em seu meio, os textos escritos, seus usos, e lhes confere valor: é porque a criança compreende a importância da escrita que se dedicará a compreendê-la” (BRASIL, 2011b, p. 23). Desse modo, podemos observar que os sentidos que serão construídos pelas crianças são constituídos por meio de uma assimilação do que compreendem do uso do escrito, uma vez que os sujeitos-autores concebem que, para aprender a ler e a escrever, é necessário o outro para compreender os usos e as funções da escrita atribuídas socialmente, conforme salientado no enunciado acima.

Sobre a compreensão de um texto nas esferas discursivas, a criança precisa partilhar os sentidos atribuídos aos enunciados, ou seja, o texto só ganha sentido quando os interlocutores – eu e outro – são capazes de construir determinados sentidos comuns ao discurso. Para Bakhtin (2010a, p. 127):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizado através da enunciação ou das enunciações.

Assim, como aponta Bakhtin (2010a), essencialmente, nós necessitamos da interação com o outro. Essa interação varia de acordo com o tempo, a situação, o local e da forma como nos relacionamos com o outro. São os sujeitos que dão valores às coisas. Logo, ao se relacionar com os livros de literatura ou com os jogos do Projeto Trilhas, a criança se posiciona com réplicas ao discurso – mesmo que artificial – presente em um recurso didático, com a finalidade de contribuir com o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita. A criança está em diálogo com o outro, pois o objeto é um suporte que fixa os enunciados de outrem, isto é, os valores e as motivações que outros sujeitos dão às coisas. Entretanto, somente essa relação com o objeto não garante a apropriação dos conhecimentos necessários para a produção da unidade mínima de ensino e aprendizagem da nossa língua, isto é, o texto.

Nessa dinâmica, o professor é fundamental, pois ele é o sujeito socialmente constituído para desenvolver práticas educativas que contribuirão com a apropriação

da linguagem escrita – que é produção cultural humana. Conforme é apontado nos *Cadernos de estudos*, “[...] o planejamento que se faz e a maneira como a atividade se desenrola, se favorecem determinados tipos de aprendizagem” (BRASIL, 2011c, p. 1), isto é, de acordo com o que foi exposto, além dos elementos que proporcionam o acontecimento da aula, a intenção do professor alfabetizador, com práticas qualificadas, críticas, criativas, inventivas e sistemáticas podem contribuir com a melhoria das ações educativas com as crianças matriculadas nas turmas do primeiro ano do EF. Todavia, não basta executar uma atividade que a criança internalizará um conhecimento do universo cultural. Para isso, é fundamental a intenção, a sistematização e a organização do conhecimento construído socialmente, uma vez que a linguagem escrita é um processo complexo determinado pelos sentidos atribuídos pelos sujeitos que a (re)constituem.

Logo, a inferência dos sujeitos-autores sobre a compreensão do texto escrito, dos usos e dos valores materializados dentro das esferas discursivas nos chama a atenção, uma vez que, ao conceber o processo de alfabetização, por meio da compreensão do texto, isto é, dos sentidos atribuídos e dos usos entre as pessoas, em determinadas esferas discursivas, não enuncia a importância da dimensão produção de textos escritos, que é fundamental, no processo de alfabetização, para a criança refletir sobre a linguagem escrita, o que inclui fazer uso dos sistemas de escrita alfabética, entre eles, as relações entre sons-letras e letras-sons, que estão em processo de apropriação pela criança no período de alfabetização.

Em todas as esferas da atividade humana, compreendemos a importância do texto, como condição necessária para a nossa constituição, uma vez que é por meio desse trabalho discursivo que damos sentido às coisas. Diante disso, é fundamental que, no processo de alfabetização, também, seja privilegiado o desenvolvimento das capacidades de produção de textos. Sobre esse posicionamento, percebemos que, para os sujeitos-autores dos impressos do Projeto Trilhas,

Começar a ensinar e aprender com texto faz toda a diferença. Ingressar no mundo da leitura e escrita a partir de discursos significativos, como são os textos, contribui para que, ao mesmo tempo que está aprendendo, a criança vivencie situações sociais reais, em que compartilha com um grupo [...] o gosto por ouvir histórias (BRASIL, 2011c, p. 7).

Todavia, a alfabetização com textos é além do gosto por ouvir histórias. É importante que o professor alfabetizador tenha o hábito de ler diferentes gêneros textuais, em salas de aula, mas privilegiar a leitura, em detrimento de outras dimensões do conceito de alfabetização, é limitar as possibilidades do trabalho educativo com textos. Acreditamos que, além da leitura, o desenvolvimento da produção de textos e o trabalho com o sistema de escrita da língua portuguesa são essenciais no processo de alfabetização.

Neste momento, sintetizamos alguns enunciados materializados nos *Cadernos de orientações* que compõem o conjunto de impressos *Trilhas para abrir o apetite poético*. São eles: *Caderno de orientações: canções*, *Caderno de orientações: histórias rimadas*, *Caderno de orientações: parlendas* e *Caderno de orientações: poemas*. Com isso, temos o intuito de compreender como o conceito de alfabetização se constitui antes das oito atividades sequenciais preparadas pela equipe da Comunidade Educativa CEDAC, que serão desenvolvidas, pelo professor alfabetizador, com as crianças. Pensamos que é fundamental analisarmos os enunciados que estão fixados antes das atividades sequenciais, pois eles são orientações que demonstram a importância dos gêneros e da formação discursiva contemplados no conjunto de impressos.

A seguir, observamos um enunciado do *Caderno de orientações: canções*: “As canções com letras simples são mais fáceis de memorizar. O mesmo vale para as brincadeiras com objetivos pouco complicados e que permitem a participação de todos” (BRASIL, 2011d, p. 1). É muito importante, na alfabetização, a exploração de textos que são conhecidos, oralmente, pelas crianças. Sabemos que elas, quando são colocadas em contextos desconhecidos, têm insegurança, o que pode prejudicar uma ação educativa. Dessa forma, os textos de tradição oral, como os do gênero canções, contribuem significativamente no processo de apropriação da linguagem escrita, quando há planejamento, organização, intenção e coerência teórica.

Segundo os autores dos impressos do Projeto Trilhas, “As letras das canções são um tipo de texto que representa características peculiares que favorecem a descoberta, por parte das crianças, das relações entre o oral e o escrito” (BRASIL, 2011d, p. 1). As canções, conforme salientam os autores dos impressos do Trilhas,

são ricas em repetição de palavras que podem ser exploradas, por meio da mediação do professor alfabetizador, no que diz respeito à distinção das unidades dos sons da nossa fala e à criação das condições para que tenham consciência de como esses sons são representados na linguagem escrita. Todavia, é um equívoco pensarmos que as crianças podem, sozinhas, descobrir material puramente de naturezas social e cultural. Para que haja sentido para o outro, a linguagem escrita – que é constituída com o trabalho humano, ao longo dos tempos – necessita que o outro, que já se apropriou dos sentidos possíveis que são veiculados socialmente, possibilite que o outro também os compreenda. Logo, a compreensão é possibilitada por meio do trabalho mediado de um sujeito qualificado para tal ofício. Assim, as crianças não descobrem as características somente com a memorização de um texto. Elas necessitam que, por meio da mediação, o professor alfabetizador possibilite que elas comecem a se conscientizar das relações que os sons da fala possuem como signos linguísticos que podem representá-las socialmente, uma vez que compreender é muito mais complexo do que associar os sons da fala a signos linguísticos que representam tais sons.

Vejamos, a seguir, o enunciado materializado no *Caderno de orientações: parlenda*: “A fácil memorização do texto é um dos principais critérios que norteiam a sua escolha no trabalho com crianças em fase de alfabetização” (BRASIL, 2011j, p. 2). Com isso, é possível observar que os autores inferem que a ampla utilização de textos breves e com fácil memorização norteia o trabalho educativo. Com isso, podemos inferir que o conjunto de impressos do Projeto Trilhas se apropriou dessa dinâmica para possibilitar uma penetração do material nas salas de aula. Se nos detivermos ao detalhe da afirmação, podemos compreender que a alfabetização é um trabalho mecânico, pois possui

[...] uma estrutura fixa e repetitiva, o que facilita sua memorização. Favorecer que as crianças memorizem [...] permite que elas aproximem a linguagem oral da escrita. Isso porque a memorização [...] prepara as crianças para acompanhar a letra escrita, procurando ajustar o que é falado às partes do texto (BRASIL, 2011d, p. 2).

Além disso, no *Caderno de orientações: poemas*, observamos que a alfabetização é norteada pela aquisição de determinadas habilidades, pois os textos poéticos, privilegiados pelos sujeitos-autores para o processo de alfabetização infantil,

caracterizam-se pela repetição, já que ela é um recurso linguístico. O enunciado, a seguir, está na cadeia discursiva coerente ao conceito de alfabetização materializado no conjunto dos impressos do Projeto Trilhas:

A liberdade de jogar com as palavras é outra característica dos textos poéticos. Além de colocar a linguagem em cena, uma das qualidades de um poema é justamente a sugestão, ou seja, a propriedade de dialogar com impressões, emoções e pensamentos do leitor a partir das imagens que surgem em sua mente. Esses estímulos podem ser visuais, sonoros, táteis ou articulados em torno de pensamentos e emoções (BRASIL, 2011k, p. 1).

Podemos inferir que, para os sujeitos-autores dos impressos do Projeto Trilhas, a alfabetização é uma atividade sensorial e fisicamente observável. É por meio do ato sensorial, uma vez que somente o outro subjetivará as sensações, e pela natureza individual, pois são emoções e pensamentos que passarão por visões internas, que será adquirida a linguagem escrita pela criança. Com elos discursivos ao que foi exposto, evidenciamos, abaixo, um enunciado contido no *Caderno de orientações: histórias rimadas*, que dá sentido, no pensamento dos autores dos impressos do Projeto Trilhas, ao uso dos textos poéticos nas salas de aula de alfabetização infantil, conseqüentemente, proporciona a materialização do conceito de alfabetização desse conjunto de impressos:

O fato de serem breves e possuírem uma estrutura fixa facilita a memorização. É comum as crianças desejarem que o professor repita a leitura dessas histórias para certificarem de que suas hipóteses sobre o som e o sentido apreendidos durante a leitura são verdadeiras. É também comum desejarem contar, elas próprias, a história ouvida, na tentativa de concretizar o máximo possível aquela experiência cheia de significados (BRASIL, 2011j, p. 02).

Os sujeitos-autores dos impressos do Projeto Trilhas ressaltam a importância, no processo de alfabetização, dos textos que estão no cotidiano das crianças, isto é, sobre a memorização, no processo de alfabetização, ao usar o conjunto de materiais elaborados por ele, conforme demonstramos, durante a construção deste texto. O enunciado acima reafirma que, segundo eles, na alfabetização, a presença de textos de fácil memorização é fundamental, pois proporciona que a criança, por meio do gosto de ouvir essas histórias, coloque em jogo suas descobertas sobre os sons da fala e suas respectivas representações. Além disso, é evidente que os autores do projeto desconsideram a dimensão discursiva dos textos, pois, de acordo com o

enunciado que fixamos anteriormente, o desejo, nos pensamentos deles, das crianças em (re)contar está relacionado com a verificação das hipóteses criadas por elas, isto é, são momentos simplesmente de interpretação de palavras que possuem significados.

Dessa forma, quando as crianças (re)contam um texto ouvido, conseguem experimentá-lo. É necessário apontar que esse pensamento se distancia das ideias de Bakhtin (2011, p. 307) e, conseqüentemente, da nossa posição, pois concebemos que “O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento”. Desse modo, acreditamos que (re)contar histórias é ir além de interpretar e colocar suas hipóteses sobre os recursos linguísticos em xeque. Pensamos que, por meio do texto, a criança, autora, manifesta-se, isto é, materializa o seu pensamento, posicionando-se sobre o evento. Não é um ato ingênuo de interpretar palavras. É a realização de um evento no qual a criança, responsivamente, se expõe, o que, conseqüentemente, por meio de uma mediação, aceita o sistema de linguagem que usamos de forma convencional.

Conforme anunciamos, os livros de literatura estão influenciando o pensar a alfabetização na contemporaneidade. Além do texto, os elementos contextuais contribuem significativamente com o processo de alfabetização. No conjunto de *Cadernos de orientações*, que estão ancorados ao *Caderno de estudos: trilhas para ler e escrever textos*, identificamos enunciados que apontam a importância de criar condições que favoreçam o processo de alfabetização. Entre essas condições, acentuamos a questão dos elementos contextuais, conforme observamos no *Caderno de orientações: histórias com repetição*: “A apresentação de um livro às crianças deve ser pensada e planejada com muito cuidado para que elas possam conhecer não somente aquilo que está dentro do livro, sua história, mas também aquilo que está fora do livro [...]” (BRASIL, 2011h, p. 1).

Desse modo, ao aprender a ler e a escrever, as crianças vão além do processo de associar os sons da fala a letras que socialmente as representam e o contrário. Elas também buscam compreender as funções e os usos que, em nosso contexto, a escrita tem. Sendo assim, além de contribuir significativamente com uma das

dimensões do processo de alfabetização das crianças, pensar a alfabetização para além do aprender a ler e a escrever é fundamental, pois a escrita foi inventada com determinados objetivos constituídos socialmente que, ao longo do percurso humano, vão ganhando acabamentos pelos usuários por meio do trabalho.

Sendo assim, esse pensamento evidencia que o conjunto de impressos do Projeto Trilhas tenta contemplar tensões teóricas na tentativa, a nosso ver, de ter uma penetração cristalizada nos processos de alfabetização infantil, pois, conforme já materializamos, de acordo com os enunciados dos autores, os impressos do Projeto Trilhas se baseiam em um conceito de alfabetização que prevê a leitura e a escrita como uma ação mecânica, conforme é evidenciado no enunciado abaixo fixado no *Caderno de orientações: histórias com engano*, “Para formar leitores e escritores, não basta ler histórias. Uma das grandes diferenças que a escola pode fazer na vida futura das crianças é, desde cedo, oferecer a possibilidade de aproximação com o universo da escrita” (BRASIL, 2011g, p. 1).

Dessa forma, parece-nos que os autores dos impressos do Projeto Trilhas concebem que a alfabetização está relacionada com as demandas sociais. No entanto, no mesmo caderno, distanciam-se dessa reflexão, inferindo que:

[...] é preciso programar leituras e a exploração de livros a partir de objetivos bem definidos, indo além da compreensão da história. É possível estruturar atividades que permitam explorar os textos lidos, colocando em ‘lente de aumento’ em variados aspectos: podemos ler para que as crianças memorizem o texto, aprendam alguma informação específica, conheçam as características de um gênero textual ou debatam o tema (BRASIL, 2011g, p. 1).

Tomando como referência a argumentação anterior dos autores do Projeto Trilhas, entendemos que há um retrocesso ao invés de ir além. Compreender o discurso do outro é essencial em nossa constituição humana. Parece-nos um equívoco pensar que as categorias enunciadas pelos sujeitos-autores dos impressos possam ir além da compreensão do texto. As histórias que ouvimos ou os textos que produzimos, em determinados contextos, são carregados de significados. Memorizar um texto, localizar informação, reconhecer características de um determinado gênero não são aspectos que podem colocar em segundo plano a principal função da comunicação:

a alfabetização. A nosso ver, deve também integrar essas características ao processo de compreensão. O aspecto mecânico do aprender a ler e a escrever por si só pouco contribui com a alfabetização que é direito essencial das crianças. Pensamos que a alfabetização, deve ir além dessas categorias elencadas pelos autores.

Na escola, é fundamental que seja um lugar que privilegia um trabalho sistemático de compreensão das relações entre sons-letras e letras-sons, capaz de proporcionar o desenvolvimento das capacidades de leitura e produção de textos em contextos determinados. Neste momento, o leitor deste texto está responsivamente dialogando conosco. Se, em qualquer instância da nossa sociedade, produzimos textos com eles a enunciados de outrem, por que a escola desconsidera que a criança em processo de alfabetização é uma autora de textos? A prática educativa, que é uma ação intencional, sistematizada e organizada – por isso a escola foi pensada – deve contribuir com os usos e as funções da escrita socialmente utilizada, isto é, oportunizar com a passagem de textos orais para o escrito, uma vez que as crianças são produtoras de textos que materializam sentidos em determinados contextos.

Se seguirmos a sugestão dos autores do Projeto Trilhas e olharmos os enunciados fixados nos impressos, compreenderemos que há uma tentativa de apreender tensões. Todavia, o aspecto mecânico da alfabetização é a gênese. No *Caderno de orientações: histórias de acumulação*, os autores inferem que:

[...] é importante ‘desmontar’ o texto. Dessa forma, pouco a pouco, as crianças percebem cada vez mais como se escreve. Assim, gradualmente, podem ler mais e melhor. ‘Desmontar’ o texto quer dizer criar situações em torno da leitura e do livro para que seja possível conhecer as diferentes dimensões que compõem uma história [...] (BRASIL, 2011f, p. 1).

Ao enfatizar que é necessário, para que as crianças percebam como é escrever, desmontar o texto, os autores inferem que a leitura é uma tarefa visual, isto é, a criança, ao observar as unidades maiores para as unidades menores, conseguirá desenvolver esse conhecimento que, de acordo com os autores, não é complexo. Assim, podemos inferir que, com esse enunciado, a alfabetização, que é concebida como um ato mecânico, aproxima-se do princípio teórico-procedimental do método analítico. Segundo Carvalho (2008), o método analítico tem como proposta a

progressão das unidades de sentido mais amplas (palavra, frase, texto) a unidades menores (sílabas e sua decomposição em grafemas e fonemas). Dessa forma, a criança, com o apoio do conjunto de materiais do Projeto Trilhas, pode reconhecer globalmente palavras, o que possibilitará a leitura das unidades menores com sentido.

O enunciado abaixo, fixado no *Caderno de jogos*, possibilita um maior aprofundamento, do fragmento fixado no *Caderno de orientações: histórias de acumulação*. Nele observamos a seguinte afirmação:

[...] o Trilhas de jogos, a ênfase se dá no trabalho sistemático com as palavras. Envolve propostas que ajudam as crianças a, desde cedo, ter acesso à cultura escrita, ao mesmo tempo que constroem conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabético. Elas são levadas a refletir sobre características das partes orais e escritas e a pensar sobre as propriedades do sistema alfabético que devem ser compreendidas, para que possam dominar as correspondências letra-som de nossa língua (BRASIL, 2011, p. 9).

Tomando como referência o enunciado acima, inferimos que a constituição do material do Projeto Trilhas está à luz da fundamentação do método analítico. Sabemos que é fundamental, para a realização individual do sujeito, isto é, a fala, que os conhecimentos internalizados da língua sejam mediados. Essa mediação acontece por meio dos enunciados – que estão carregados de sentidos. Segundo Bakhtin (2011, p. 291-292), “Quando escolhemos as palavras, partimos do conjunto projetado do enunciado, e esse conjunto que projetamos e criamos é sempre expressivo e é ele que irradia a sua expressão (ou melhor, a nossa expressão) a cada palavra que escolhemos [...]”, isto é, ao construirmos o nosso discurso, trazemos de antemão o todo da enunciação.

Assim, para que haja relação entre os conhecimentos da língua e a realização individual do sujeito, essa relação necessita se ancorar nas categorias da enunciação: sujeito, espaço e tempo. Dessa forma, compreendemos que os enunciados estão ancorados – ou seja, há elos – na cadeia da comunicação discursiva. Logo, podemos inferir, de acordo com o enunciado acima, que, para os sujeitos-autores do Projeto Trilhas, a alfabetização está também relacionada com o acesso à cultura escrita. São concepções distintas que se complementam. Então,

para os autores dos impressos do Projeto Trilhas, a alfabetização é o reconhecimento global das palavras, o que possibilitará a leitura das unidades menores com sentido, e a cultura escrita está associada a saber usar a linguagem escrita em contextos sociais, isto é, relacionar-se com o outro por meio da linguagem (oral ou escrita). Diante disso, compreendemos que o conceito de alfabetização engendrado aos impressos do Projeto Trilhas considera que a alfabetização se completa com a cultura escrita.

Antes de sinalizarmos um acabamento possível sobre as compreensões do conceito de alfabetização que orientam os impressos do Projeto Trilhas, consideramos, neste momento, importante propor reflexões nos entrelaçamentos discursivos. Para Bakhtin (2010a, p. 299), “O primeiro e mais importante dos critérios de acabamento do enunciado é a possibilidade de responder – mais exatamente, de adotar uma atitude responsiva para com ele [...]”. Sendo assim, sentimo-nos incomodados com alguns enunciados dos sujeitos-autores do Projeto Trilhas. Logo, nossa reação é respeitar o local do outro, mas, “do meu lugar, devo responder responsivamente o que me impactou”. É claro que com isso não queremos desconsiderar o que foi proposto pelos sujeitos-autores do Projeto Trilhas. O que realizaremos é proporcionar ao leitor o nosso acabamento possível que as relações dialógicas com os enunciados dos sujeitos-autores do Projeto Trilhas nos permitem.

No artigo publicado para a revista *Caderno do professor* (2006), Gontijo (2006) assinala que os professores alfabetizadores têm considerado complexa a tarefa de ensinar as crianças a ler e a escrever. Porém, para a autora (2006, p. 7), “[...] é possível alfabetizar com sucesso, se tivermos, dentre outras condições essenciais para o exercício do magistério, como referência duas premissas fundamentais”. De acordo com Gontijo (2006), é essencial que o professor compreenda que todas as crianças têm condições de ser alfabetizadas, independentemente de sua origem social, das condições econômicas e culturais. É direito da criança a apropriação da linguagem escrita. Reconhecendo o direito à educação, “[...] é necessário ter em mente a segunda premissa: o trabalho educativo é uma atividade intencional, organizada e sistemática que visa ao alcance da aprendizagem” (GONTIJO, 2006, p. 8).

A linguagem escrita é uma produção cultural. Sendo assim, é necessária a mediação do professor (sujeito socialmente qualificado) no ato da apropriação da leitura e da escrita. Conforme aponta Gontijo (2006, 2008), nenhuma criança aprende a ler e a escrever apenas manipulando ou interagindo com os materiais impressos. As crianças não apreendem apenas pela observação e pela assimilação do que conseguem apreender. Mediante essa ponderação, é importante proporcionar ao leitor algumas reflexões sobre o conceito de alfabetização que defendemos.

Segundo Gontijo (2002, p. 7), “Em sentido amplo, a alfabetização [...] é o processo de inserção no mundo da linguagem escrita”. Partindo dessa concepção, a alfabetização inicia-se a partir do nascimento da criança, pois ela vive em uma sociedade que utiliza a linguagem escrita em diversas situações sociais. Então, as crianças “[...] têm a oportunidade de compreender as finalidades e os usos sociais da escrita mesmo antes de serem matriculadas nas escolas e começar a aprender a ler e a escrever” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 14).

Para Gontijo e Schwartz (2009, p. 14, destaques conforme o original), “Em termos etimológicos, a palavra alfabetização significa *levar à aquisição do alfabeto* e, portanto, das *habilidades de ler e de escrever*”. No entanto, a prática educativa não pode se restringir as habilidades de aquisição dos signos linguísticos. Desse modo, a produção de atividades para a aprendizagem das crianças do primeiro ano do EF deve considerar a complexidade do processo de alfabetização. Conforme apontam Gontijo e Schwartz (2009), o conceito etimológico do termo alfabetização pouco contribui para a construção de um conceito que abranja as diferentes dimensões desse processo. Assim, pensou a alfabetização:

[...] na sociedade atual, é importante pensar a alfabetização como uma prática social e cultural em que se desenvolvem a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras (GONTIJO, 2008, p. 198).

A complexificação proposta por Gontijo (2008) permite-nos ponderar sobre o conceito de alfabetização que fundamenta os impressos do Projeto Trilhas na medida em que esse projeto afirma importantes enunciados sobre o que pensa ser o processo de apropriação da leitura e da escrita pelas crianças. Todavia, não

podemos reduzir os desafios de se propor um material que promete contribuir com o ensino e a aprendizagem em um suporte acabado com orientações para o professor executá-lo, conforme pensado pelos sujeitos-autores. Assim, ao se pensar em impressos para a alfabetização, compreendemos que ela deve ser concebida como prática emancipatória, na qual as pessoas podem transformar o seu contexto sócio-histórico. Deve ultrapassar as habilidades mecânicas do ler e escrever e levar as crianças a construírem uma compreensão crítica das esferas discursivas.

3.2 CONCEPÇÃO DE LEITURA

A mediação da palavra [...] permite chegar a outra palavra, deixando – a outra, escutando – na sua alteridade, não a reduzindo a objeto, nem a reportando tal e qual como palavra do eu, ou seja, do ponto de vista do sujeito que a considera “própria”, sua palavra ‘propriedade’, sua posse, seu instrumento, palavra para ele totalmente familiar e por ele domesticada, sem estranheza, sem alteridade, sem liberdade (PONZIO, 2010).

Os enunciados fixados neste texto estão entrelaçados em uma preocupação que envolveu um diálogo com os discursos dos sujeitos-autores do Projeto Trilhas. Nossa inquietação provocou uma discussão sobre a concepção de leitura que orienta os impressos desse projeto. Nesse sentido, as análises que foram materializadas durante a participação do diálogo buscaram compreender a concepção de leitura que está inserida nas vozes que dão eco aos fios dos discursos dos sujeitos-autores. Para isso, foi importante “[...] dar tempo ao outro. Da centralização de si mesmo à centralização do outro” (PONZIO, 2010, p. 4), pois o diferente promove a desconfiança. Não queremos interpretar os enunciados com seus véus. Almejamos compreendê-los.

Nessa perspectiva, analisamos os discursos dos sujeitos-autores fixados nos seguintes impressos: *Caderno de apresentação, Cadernos de estudos: trilhas para abrir o apetite poético; Caderno de estudos: trilhas para ler e escrever textos, Caderno de orientações: histórias clássicas, Caderno de orientações: histórias com acumulação, Caderno de orientações: histórias com repetição; Caderno de orientação: historia com animais, Caderno de orientações: histórias rimadas e*

Caderno de orientações: poemas. Na epígrafe desta seção, Ponzio (2010), em uma perspectiva bakhtiniana, leva-nos a considerar a escuta das vozes, neste momento de análise, pois a compreensão exige dos sujeitos-pesquisadores olhares sensíveis. O outro do seu lugar participará da ampliação da nossa consciência, do nosso horizonte.

Para início de diálogo, compreendemos que o processo de alfabetização necessita de coerência. Para isso, antes de iniciar a inserção dos impressos do Projeto Trilhas nas práticas educativas, o professor necessita considerar o aporte teórico que orienta o material. Usar um recurso didático somente porque ele infere contribuir com a melhoria da ação do professor na garantia da aprendizagem das crianças necessita ser fomentado.

No *Caderno de apresentação*, observamos que a leitura está no centro da preocupação dos sujeitos-autores. Para eles, “[...] a formação de leitores deve ser uma das prioridades da área de educação e, assim, esse tema precisa ter a atenção de todos, inclusive dos professores que trabalham com crianças de 6 anos” (BRASIL, 2011a, p. 5). De fato, essa inquietação também é fruto de interesse recente de pesquisadores da linguística e da alfabetização, conforme aponta Kato (1999, p. 1-2): “O interesse entre nós é bastante recente e, em algumas universidades [...], esse interesse desenvolveu-se a partir da preocupação com o ensino da leitura instrumental em língua estrangeira”. Não é de se estranhar que a dimensão leitura esteve, em sua historicidade, às margens da atenção dos estudos e das pesquisas.

Carvalho (2008), em suas reflexões, aponta-nos que a identidade das práticas de ensino da leitura e da escrita, ao longo dos tempos, se cristalizou em métodos sintéticos e analíticos. O que nos chama a atenção é a ressalva que a autora anuncia, como veremos a seguir: “Embora pareça anacrônico, o método sintético de silabação ainda continua em uso tanto nas cidades quanto no interior, talvez porque do ponto de vista do adulto pareça fácil de aplicar” (CARVALHO, 2008, p. 23). Atualmente, a alfabetização está em ênfase nas discussões nos diversos contextos. Um ótimo exemplo é o PNAIC que tem colocado algumas questões em debates. Caso apareçam pesquisas contemporâneas sobre as didáticas de alfabetização,

será que as denominadas práticas tradicionais foram rompidas? Conforme defendemos:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2010a, p. 127).

Desse modo, com base em Bakhtin (2010a), compreendemos que o ponto de partida para se pensar em impressos que contribuam com a melhoria do ensino e da aprendizagem das crianças do primeiro ano do EF é compreender as necessidades das esferas sociais, isto é, os enunciados são materializados em (con)textos. Logo, o desenvolvimento da leitura e da escrita tem que considerar os processos de interação verbal.

Estudos recentes da história da alfabetização no Estado do Espírito Santo (SCHWARTZ, 2007, 2008, 2009; SOUZA, 2008; CAMPOS, 2008, 2013; GOMES, 2008; GONTIJO, 2008; ASSUNÇÃO, 2009; DIAS, 2013) apontam que diferentes concepções de leitura tensionaram os discursos dos sujeitos que influenciavam a adoção de métodos e técnicas para se alfabetizar as crianças das épocas. Observamos também a preocupação em adotar um ensino que se preocupasse com as necessidades dos usos sociais da linguagem. No entanto, no que se refere às concepções de leitura, a ênfase era ora na decodificação, ora na compreensão de significados. Contemporaneamente, os sujeitos-autores do Projeto Trilhas inferem que “A decodificação é, sem dúvida, uma dimensão importante, mas não a única implicada na aprendizagem da leitura, uma vez que de nada serve saber decodificar sem poder ir além da letra do texto” (BRASIL, 2011a, p. 7). Nesse sentido,

O Trilhas propõe que a leitura seja um momento em que se explorem os questionamentos das crianças sobre as histórias, ao mesmo tempo que se converse sobre a língua e suas características. É uma ocasião para aproveitar e incrementar seus conhecimentos prévios, para que arrisquem, por exemplo, dando explicações sobre o significado do texto quanto das palavras desconhecidas, ou mesmo para que observem os sons das palavras e as comentem (BRASIL, 2011a, p. 7).

Nos enunciados, notamos que, em parte, os sujeitos-autores defendem uma concepção de leitura ora como decodificação, ora como compreensão, mas, como eles acentuam, é preciso ir além, isto é, concomitantemente ao processo de decodificação, as crianças precisam ser incentivadas a reconhecer as características da língua, ou seja, a concepção de leitura está preocupada com a aprendizagem da estrutura linguística. Assim, é comum encontramos atividades para “[...] realizar uma reconstrução oral de um conto imitando ao máximo a linguagem do texto” (BRASIL, 2011c, p. 11).

Nos *Cadernos de estudos*, observamos a preocupação em proporcionar a prática de leitura diária, pelo professor, em salas de aula. Para os sujeitos-autores, a leitura “[...] requer a criação de uma rotina em que a leitura ocorra diariamente. O recurso da leitura em voz alta pelo professor é uma das situações que permitem criar essa rotina” (BRASIL, 2011c, p. 11). Sendo assim, é possível perceber que a concepção de leitura coloca o foco da aprendizagem no texto, pois, para a criança apreender, ela necessita que o professor mostre como se lê. Logo, é necessário que os textos estejam no cotidiano das crianças para facilitar a discriminação visual que é intencionada pelos estímulos. Nessa perspectiva, no decorrer do *Caderno de estudos: trilhas para ler e escrever texto*, a leitura ganha maior consistência por conta da questão poética que envolve os *cadernos de orientações*. Desse modo,

[...] as atividades sempre partem da história, mas isso não quer dizer que a cada atividade seja necessário ler o livro antes. A proposta é que a leitura do livro se dê em diferentes momentos da rotina da sala e que as atividades do Caderno possam considerar que as crianças já têm uma familiaridade com o conteúdo e com o texto da história (BRASIL, 2011c, p. 10).

Assim, o enunciado nos leva a perceber que o contato com os textos, na verdade, trabalha com a assimilação. Além disso, podemos observar uma ênfase na questão da decodificação e na compreensão estrutural do discurso. Para os sujeitos-autores, “A repetição favorece que as crianças se apropriem do enredo e criem intimidade com a história” (BRASIL, 2011c, p. 10). O enunciado evidencia que o texto também pode aparecer como pretexto, isto é, com a repetição, as crianças terão condições de, em eventos posteriores, reconhecer instantaneamente um determinado texto. Já é possível perceber que os sujeitos-autores propõem que a leitura seja uma

condição de se trabalhar o código escrito. Passemos a observar o enunciado a seguir:

São diversas as situações em que as crianças podem ser convidadas a ler e escutar histórias. Nos Cadernos de orientações deste conjunto trabalhamos com algumas delas: leitura em voz alta pelo professor, leitura de partes do texto, leitura compartilhada e leitura teatralizada (BRASIL, 2011c, p. 15).

O enunciado acima indicia algumas características de práticas de leituras com e pelas crianças. É importante considerar que a leitura em voz alta realizada pelo professor envolve a observação para apreensão. A leitura de partes dos textos é para possibilitar a apreensão dos significados mediados por uma decodificação daquilo que está na memória. A leitura compartilhada e teatralizada é voltada para o reconhecimento instantâneo do texto. Nesse contexto, podemos compreender que a concepção de leitura pode considerar o reconhecimento visual por meio da apreensão do significado que será decodificado.

No *Caderno de estudos: trilhas para abrir o apetite poético* a proposta sugerida pelos sujeitos-autores é que a leitura de textos poéticos, o que compreende um leque de gêneros discursivos, se torne uma rotina cotidiana nas salas de alfabetização. Dessa forma, as estratégias didáticas e pedagógicas são fundamentais, pois elas são elementos que proporcionarão, na aprendizagem das crianças, reflexões de caráter técnico da leitura. Além disso, “Sabemos que quando as crianças gostam de um texto, apreciam ouvi-lo e pedem que seja relido ou recitado diversas vezes” (BRASIL, 2011b, p. 10).

Sendo assim, durante o processo de aquisição do código linguístico, a criança terá um conjunto de itens que permitirá a antecipação do escrito proporcionada pelo conhecimento prévio do conjunto do texto. Devemos evidenciar que, possivelmente, nesta relação do sujeito-leitor com o texto, ocorrerão algumas apropriações equivocadas, isto é, durante o processo de aquisição do código escrito, as crianças foram estimuladas a compreender o significado possível fixado naquele texto, ou seja, o dito pelo dito. Logo, o que se quis aferir foi a capacidade de decodificar sem considerar o sentido do (con)texto. Nessa dinâmica, esquecimentos ou acréscimos estão às margens da leitura. Desse modo, é coerente que as atividades fixadas nos

cadernos de orientações determinem a leitura global, isto é, acentua-se a compreensão do significado, conforme podemos observar no enunciado que se segue:

A leitura de textos como poemas, parlendas, canções ou histórias rimadas precisa acontecer mais de uma vez. Isto porque essa repetição permite às crianças: **Memorizar** e participar durante a leitura, acompanhando o professor, 'atuando' e antecipando o que se segue. Chamar **atenção sobre a forma ou o significado do texto**, já que cada leitura pode revelar um aspecto antes não percebido. Conforme participam de diferentes situações de leitura pelo professor e junto com ele, as crianças ganham cada vez mais condições para **atuar de forma ativa na leitura**. Uma leitura em que o professor faz perguntas às crianças, como, por exemplo: '*O que pensam disto que está escrito?*', favorecendo que pensem sobre a língua e a linguagem (BRASIL, 2011b, p. 17 grifos nossos).

Como vemos, a concepção de leitura que se pressupõe está relacionada com alguns aspectos. Para os sujeitos-autores, a leitura necessita ser memorizada, com ênfase sobre sua estrutura para apreensão do significado, o que lhes permitirá uma autonomia na dinâmica do ler. Assim, o processo de leitura se limita a aspectos abstratos. Nesse contexto, o enunciado acima nos leva a compreender que a concepção de leitura que orienta os impressos do Projeto Trilhas toma "[...] a leitura como decodificação e se propõem técnicas que derivassem do conhecimento linguístico estrito. Dir-se-ia, então, que o texto tem um sentido e o aluno deveria apreender esse sentido" (ORLANDI, 2012, p. 37). Essa afirmação pode ser constada no enunciado a seguir:

Memorizar um texto requer algum tempo e sistematização. A leitura do texto pode ocorrer em diferentes momentos ao longo de alguns dias. Para que as crianças memorizem, é importante envolvê-las nessa leitura e, pouco a pouco, deixar que recitem as partes que já conhecem de cor até que memorizem o texto por completo. Muitas crianças realizam essa atividade de repetição para si mesmas de forma espontânea, como um recurso de aprendizagem; outras necessitam de estimulação e ajuda do adulto (BRASIL, 2011b, p. 20).

Na leitura de textos poéticos, como as parlendas, as canções, as brincadeiras cantadas, os poemas, para os sujeitos-autores, a necessidade está centrada na decodificação e na apreensão do significado que está dito nos textos. Assim, percebemos que essa concepção desprivilegia alguns elementos que poderiam ser trabalhados no processo de apropriação de alguns conhecimentos. Conforme pressupõem os sujeitos-autores, os textos poéticos são encarados como um produto

que necessita ser observado e assimilado. Por isso, na compreensão dos sujeitos-autores,

A leitura de textos poéticos permite um trabalho diferente em relação ao que frequentemente se propõe com narrativas porque implica não só ler, mas também representar a estrutura do texto, com suas peculiaridades sonoras e visuais, procurando reproduzi-la oralmente. A voz que lê é muito importante porque requer cuidados com aspectos próprios da oralidade, como a entonação, a acentuação e o ritmo, aspectos não verbais importantes em todo contato com um público ouvinte e o respeito à literalidade do texto (BRASIL, 2011b, p. 16).

No enunciado acima, a leitura proposta pelos sujeitos-autores não é aquela que habitualmente acontece, conforme eles afirmam. Para eles, o trabalho com a leitura de gêneros de textos poéticos está voltado à concepção de decodificar. O que eles propõem é que essa concepção vá além do simples decodificar, isto é, além dessa ação, é necessário evidenciar a compreensão da estrutura textual (simbólica e fonêmica) que proporcionará uma influência na leitura, pois a criança conseguirá apreender o que lhe é necessário. Nesse sentido, podemos perceber que a aprendizagem é vista como processo ativo, pois a criança construirá o conhecimento a partir das inferências. Ela atribuirá valores simbólicos aos sons do nosso discurso.

Aparentemente, notamos que os enunciados dos sujeitos-autores fixados nos impressos procuram mostrar ao professor alfabetizador que o material do Projeto Trilhas não está afastado de suas práticas. Assim, observamos que, com base no que está materializado, o ensino e a aprendizagem acontecem em um caráter sincrônico. Na escola, justifica-se a proposta do Projeto Trilhas, isto é, não se rompe com o valor atribuído à escrita, pois a base é estruturalista, é privilegiada. Logo, eles tentam construir uma lógica de demonstrar que os impressos não estão distantes dessa lógica. A título de exemplificar o que afirmamos, observamos o enunciado a seguir:

A leitura de poemas pode proporcionar às crianças momentos de intenso prazer no contato com a linguagem. Aprende-se muito sobre a língua lendo, ouvindo, recitando ou se deliciando com os sons e as rimas presentes em um poema. Fora da escola, os poemas ocupam espaços nos recitais, saraus, festas populares, nos lares das crianças. Na escola, ele ainda é pouco trabalhado. Recentemente, diferentes autores têm mostrado que a relação entre o oral e o escrito presente nos textos poéticos revela-se um aspecto importante para o aprendizado da língua e do sistema de escrita pela criança. O

trabalho com poemas é, portanto, possível e desejável, pois favorece que se criem situações didáticas com o uso de textos significativos e contribui para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita na medida em que os aspectos sonoros, a linguagem usada, o aspecto formal, assim como a literalidade e a fixação desse tipo de texto, possibilitam que as crianças reflitam sobre as relações entre o oral e o escrito (BRASIL, 2011I, p. 1-2).

Os sujeitos-autores iniciam sua argumentação evidenciando que é possível apreender o conhecimento por meio da leitura. Em seguida, fazem constatações sobre os usos de gêneros textuais poéticos em contextos escolares e não escolares, para dizer que, referenciando-se a estudos, é possível criar práticas que incluam os textos poéticos na aquisição do código escrito, pois há relação desses textos com os aspectos fonêmicos e simbólicos. Uma vez mais, acentua-se a relação estruturalista que pode permear as reflexões metodológicas em se valorizar o escrito ou a oralidade na aprendizagem das crianças.

Essa compreensão é fio condutor do conjunto de impressos do Projeto Trilhas. A aprendizagem das crianças matriculadas nas turmas do primeiro ano do EF é concebida pela concepção de leitura estruturalista, isto é, pela constatação de que a criança tem capacidade de apreender informações do código escrito. Por isso, há uma ênfase em compreender os significados com o auxílio do estímulo de caráter perceptivo, da memorização, da oralidade e dos seus respectivos signos linguísticos. Todavia, os sujeitos-autores inferem um valor à oralidade. Para eles,

Não é tão complicado transformar a leitura numa aliada do ensino. Basta um cuidado especial, com alguns detalhes que muitas vezes passam despercebidos. Um bom caminho é partir da seleção de textos que estejam de acordo com o momento em que as crianças se encontram [...] (BRASIL, 2011h, p. 1).

Assim, a proposta prática para a aprendizagem que se relaciona com a concepção de leitura reconhece que as crianças tenham um estado de prontidão para apreender o conhecimento. Além disso, os sujeitos-autores do Projeto Trilhas tentam penetrar nas práticas de alfabetização, potencializando a leitura para se ensinar as crianças a aprender. Dessa forma, é necessário considerar algumas orientações, segundo os sujeitos-autores, quando se tem a leitura como o ponto de partida do ensino e da aprendizagem das crianças em processo de alfabetização, conforme fixamos a seguir:

Variar as situações de leitura também é algo a ser planejado: na leitura diária realizada pelo professor, é possível fazer com que as crianças participem ativamente, falando algumas partes do texto que sabem de memória, como os diálogos, por exemplo. A leitura deve se configurar como um ato bem distinto do de contar histórias. Na leitura, reproduz-se o texto tal como está escrito, enquanto, ao contar histórias, é possível falar de um jeito diferente sobre um conteúdo que já foi memorizado. São situações diferentes que proporcionam aprendizagens diversas (BRASIL, 2011h, p. 1).

Desse modo, percebemos a preocupação em evidenciar, para o professor alfabetizador, a diferença entre leitura e contação de histórias. Para eles, reconhecer essa diferença é fundamental para se promover um desenvolvimento das atividades fixadas nos cadernos de orientações que compõem o conjunto de impressos do Projeto Trilhas. Conforme podemos observar, para os sujeitos-autores, “[...] a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que ‘tudo está dito no dito’” (KOCH; ELIAS, 2013, p. 10). Por isso, basta às crianças prontas apreender os significados que são decodificáveis, uma vez que essa concepção de leitura “[...] faz do texto um meio de estimular operações mentais e não um meio de, operando mentalmente, produzir conhecimentos” (GERALDI, 1997, p. 170). Nesse sentido, consideramos pertinente ressaltar algumas compreensões bakhtinianas materializadas sobre o fenômeno da interação verbal.

Bakhtin (2010a) desenvolveu duras críticas às correntes teóricas da Linguística de sua contemporaneidade, em especial, aquela oriunda da filosofia idealista. Para a corrente idealista, a língua apresentava um sistema de signos imutáveis, sincrônicos, o que possibilitava a apreensão do dito por qualquer sujeito presente nas esferas discursivas. Segundo Bakhtin (2010a, p. 84, destaque conforme o original),

A lógica da língua não é absolutamente a da repetição de formas identificadas a uma norma, mas sim uma renovação constante, a individualização das formas em enunciações estilisticamente únicas e não reiteráveis. *A realidade da língua constituiu também sua evolução.*

Conforme vimos, os impressos do Projeto Trilhas vão ao encontro de uma noção questionada por Bakhtin (2010a). Afinal, como podemos propor que a leitura seja ensinada por meio da observação e assimilação do conhecimento, uma vez que os sentidos são atribuídos pelos sujeitos socialmente constituídos? Para Geraldi (2009,

p. 227), “Talvez ensinar a língua também signifique ensinar que a vida não está pronta, não está acabada e que sempre há um horizonte para aquilo que virá”. Sendo assim, concordamos com Orlandi (2012, p. 38), que compreende que

[...] a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. No momento em que se realiza o processo da leitura, se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico.

Dessa forma, durante este processo de entrelaçamento de vozes com os enunciados dos sujeitos-autores do Projeto Trilhas, percebemos que a leitura é tratada como um momento de inferência de um conteúdo visualmente estimulado por meio de um processo de memorização, com ênfase na compreensão do código linguístico. Como vimos no enunciado de Ponzio (2010), fixado na epígrafe desta seção, o discurso nos permite compreender o outro na alteridade.

Logo, a concepção de leitura necessita observar “[...] os sujeitos (autor e leitor), a ideologia, os diferentes tipos de discurso, a distinção entre leitura parafrástica (que procura repetir o que o outro disse) e a polissêmica (que atribui múltiplos sentidos ao texto) [...]” (ORLANDI, 2012, p. 38). Enfim, temos que considerar os motivos que nos levam a ler e o que lemos. Além disso, Geraldi (1999) nos lembra de que, como professores alfabetizadores, temos que considerar, em nossos planejamentos, os interesses das crianças matriculadas no primeiro ano do EF em aprender a ler. Nesse contexto, propomo-nos a reflexão de como os textos literários que foram selecionados pelo Projeto Trilhas para a construção das propostas práticas contribuirão com o ensino e a aprendizagem das crianças. Para isso, citamos um enunciado de Geraldi (1997, p. 169, destaques conforme o original) a seguir:

Ancorada na autoridade, a legitimidade se impõe. Os procedimentos são, aqui, os mesmos que, na passagem do produto do trabalho científico a conteúdos de ensino, reificam estes produtos. Tornam textos, que se elegem para as aulas, em leitura obrigatória, cujos temas valem por si e cujas estratégias de construção são também válidas em si. Reificam-se os textos. E, contraditoriamente, ‘repartindo-os’ pela escolarização, sacralizam-nos (e na ambigüidade do *nos* incluem-se todos os sentidos: os textos, seus autores, seus selecionadores e, por mais incrível que pareça, seus leitores, pois estes, no contato magicamente imposto, ‘eruditos’ se tornam porque leram o que selecionado a ler se lhes ‘deu’ a ler – escolarizados estão).

3.3 CONCEPÇÃO DE ESCRITA

Os vestígios da distribuição de enunciados que possibilitaram a compreensão responsiva da concepção de escrita que orienta os impressos do Projeto Trilhas foram selecionados do *Caderno de apresentação*, do *Caderno de estudos: trilhas para abrir o apetite poético* e do *Caderno de estudos: trilhas para ler e escrever textos*. Como podemos observar, os cadernos de orientações não apontaram elementos significativos que pudessem contribuir com a construção do sentido ao escrito. Os sujeitos-autores deixam muito claro qual é a concepção de escrita nos próprios cadernos de aporte teórico, uma vez que, nas compreensões sobre a concepção de leitura, evidenciamos a ênfase dos impressos na oralidade.

Logo, aparentemente, essa característica é compreensível, se os sujeitos-autores privilegiam uma dimensão e a movimentação das demais dimensões são assujeitadas às possibilidades que a concepção majoritária proporcionará.

O *Caderno de apresentação* aponta a importância da escrita em nossa esfera discursiva. Como veremos, a aquisição da escrita não pode ser desarticulada de outras dimensões. Segundo os sujeitos-autores (2011a, p. 9),

A escrita, além de ser uma ferramenta social e de comunicação, é um poderoso instrumento de desenvolvimento intelectual. Ao terem oportunidade de participar de espaços estimulantes é que as crianças desenvolvem seu pensamento (ampliam suas capacidades cognitivas).

Conforme percebemos, a aquisição da escrita está articulada aos estímulos visuais que a esfera discursiva possibilita e ao psiquismo, pois se compreende como uma atividade do sujeito. Contudo, há vestígios que nos apontam perceber que, no discurso que orienta a constituição das atividades que estão nos cadernos de orientações, a historicidade também é um fator influenciador, como veremos no enunciado abaixo:

A invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação e não a invenção de um código de transcrição. Para compreender o funcionamento de um sistema de representação, ao aprender a escrever, as crianças se deparam com questões conceituais. Nesse processo, elas precisam ter

oportunidades de pensar sobre a escrita, pois, se apenas copiarem palavras ou sílabas, não terão possibilidades de entender e construir os conceitos (BRASIL, 2011b, p. 28).

Conforme acontece na fundamentação da concepção de leitura, a escrita é concebida por um caráter estruturalista. Entretanto, os sujeitos-autores afirmam que, no caso do escrito, há um posicionamento diacrônico, pois, para eles, a concepção de escrita avança na compreensão de ser um código de representação. Esse avanço foi permitido por conta das interferências de como os sujeitos utilizam o escrito ao longo dos tempos. Sobre esse aspecto, Ferreiro (2011, p. 16) infere que, “[...] no caso da codificação, tanto os elementos como as relações já estão predeterminados; [...] No caso da criação de uma representação, nem os elementos nem as relações estão predeterminados”. Sendo assim, para Ferreiro (2011), conceber a escrita como um sistema de representação pressupõe avançar nas práticas normalmente impostas, isto é, para o processo de aquisição da língua escrita, o centro das atenções não está mais no estado de prontidão da criança e na didática escolhida pelo professor. A autora afirma que é muito mais do que isso, ou seja, para que as crianças aprendam a aquisição do código escrito, necessitam, “[...] por um lado, [d]o sistema de representação alfabética da linguagem, com suas características específicas; por outro, [d]as concepções que tanto os que aprendem (as crianças) como os que ensinam (os professores) têm este objeto” (FERREIRO, 2011, p. 13-14). Nesse pensamento, os sujeitos-autores inferem que

Ao serem postas diante do desafio de escrever, [as crianças] são ‘desafiadas’ a produzir e, portanto, a colocar em prática suas ideias e testá-las, procedimentos fundamentais no processo de aprendizagem. Por exemplo, para escrever é necessário utilizar letras, não basta desenhar; precisa-se de uma quantidade mínima de letras para que uma palavra seja lida; o conjunto de letras de uma palavra deve ser variado para que possa ser lido, e assim por diante. Essas conclusões e aprendizados influenciam suas ideias quando estão diante do desafio de ler textos de outros (BRASIL, 2011c, p. 22-23).

Como se vê, a concepção de escrita que norteia os impressos do Projeto Trilhas concebe a criança como um ser ativo no processo de construção do seu conhecimento. Para afirmar essa inferência, os sujeitos-autores exemplificam apontando que os conhecimentos são construídos por meio de desafios, isto é, a ação da criança que está em processo de aquisição do código escrito sobre o objeto

que se configura como o texto de outros. Além disso, os sujeitos-autores fazem menção às fases da pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999), como constatamos no enunciado a seguir:

Somente se aprende a escrever escrevendo – e cometendo ‘erros’, as chamadas hipóteses. Os erros construtivos são mais do que necessários para que as crianças aprendam. Esses ‘erros’ são brechas que também permitem ao professor observar o percurso intelectual das crianças para poder ajudá-las a avançar em suas reflexões. O mesmo ocorre no plano oral, pois o fato de a criança não ser capaz de verbalizar algo que lhe foi solicitado não significa que não esteja refletindo sobre a linguagem (BRASIL, 2011b, p. 28).

Observamos, com o enunciado acima, que os sujeitos-autores se preocupam com a aprendizagem que as crianças vão construir por meio de estímulos. Sobre isso, Ferreiro (1999, p. 27) infere que “[...] os estímulos não atuam diretamente mas são transformados pelos sistemas de assimilação do sujeito”. Logo, o centro do conhecimento está no processo de interação entre a criança em processo de alfabetização e os textos das atividades do Projeto Trilhas, isto é, as crianças são estimuladas a assimilar aquilo que o código linguístico denota. Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 26), a criança é:

[...] um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que 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, que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo.

Observamos que, no processo de execução das atividades do Projeto Trilhas, as crianças têm um papel ativo na apreensão por intermédio da assimilação. Logo, como são esquemas lineares, os erros que serão identificados poderão ser vencidos, pois cabe ao professor alfabetizador estimular as crianças a resolverem as barreiras cognitivas, uma vez que o conhecimento é acomodado pela própria ação da criança sobre o objeto de conhecimento. Desse modo, conceber a escrita como um sistema de representação, conforme recomendam os sujeitos-autores do Projeto Trilhas, “[...] não se trata de que as crianças reinventem as letras nem os números, mas que, para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema, devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção [...]”

(FERREIRO, 2011, p. 17). Diante disso, reconhecer a escrita como um sistema de representação exigirá que o professor alfabetizador perceba que

Escrever é, necessariamente, uma atividade analítica, pois se escreve por partes. Pertence ao ato de escrever controlar o que já foi escrito e o que ainda falta. Se as crianças têm oportunidade de ser incentivadas a escrever, sem medo de errar, certamente estarão tendo uma chance de ingressar nas práticas letradas de forma positiva. Quanto mais escreverem do seu jeito, desde muito cedo, mais garantia teremos de que se alfabetizarão na época esperada (BRASIL, 2011b, p. 26-27).

Conforme podemos perceber, conceber a escrita como um sistema de representação é um avanço em relação à concepção de escrita como um código que se restringe como um simples instrumento para os sujeitos se comunicarem, o que requer dos sujeitos a codificação de um e a decodificação do outro, pois o (con)texto é determinado pelo sistema de escrita. Em parte, concordamos, pois, segundo Bakhtin (2010b, p. 80),

[...] qualquer enunciado concreto, de um modo ou outro ou em um grau ou outro, faz uma declaração de acordo ou de desacordo com alguma coisa. Os contextos não estão apenas justapostos, como se alheios uns aos outros, mas encontram-se num estado de tensão constante, ou de interação e conflitos ininterruptos.

Conforme assinala Bakhtin (2010b), também não seria apropriado conceber a escrita como um sistema de representação, pois compreendemos que a escrita é uma necessidade do eu e do outro. Logo, sua natureza está voltada para a interação social. Para que uma criança consiga compreender a natureza viva da comunicação dentro das esferas discursivas, ela necessita se enunciar responsivamente. Concordamos com Gontijo (2008, p. 20) que, por sua vez, infere que

[...] a alfabetização não envolve apenas os processos de compreensões das relações entre fonemas e grafemas e de passagem/recriação do discurso oral para/em discurso escrito e vice-versa, mas é também um processo de produção de sentidos por meio do trabalho de leitura e de escritura.

Nessa perspectiva, pensamos que uma concepção de escrita necessita superar o ensino pelo trabalho demasiado das unidades menores, pois, segundo Bakhtin (2010a, p. 36),

Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência e a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada.

Diante do exposto, concordamos com Bakhtin (2010a) quando afirma que somente o texto nos permite compreender como a língua se realiza em sua totalidade. Assim, é fundamental perceber que a escrita é uma das dimensões que orientam a prática educativa dos professores alfabetizadores. Por isso, para entender como os impressos do Projeto Trilhas podem contribuir com a melhoria do ensino e da aprendizagem das crianças matriculadas nas turmas do primeiro ano do EF, precisamos analisar a materialização do conceito de alfabetização e das concepções de leitura e de escrita nas atividades dos cadernos de orientações. É o que passamos a realizar, no próximo capítulo.



**4 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DOS CADERNOS
DE ORIENTAÇÕES**

No capítulo precedente, analisamos o conceito de alfabetização e as concepções de leitura e de escrita. Essa análise se constituiu como uma arena, isto é, um palco de alteridade, no qual os enunciados dos sujeitos-autores, fixados nos impressos do Projeto Trilhas, que nortearam a materialização das **atividades práticas** pensadas pelos sujeitos-autores, contidas nos *Cadernos de orientações*, nossas vozes e vozes alheias se entrelaçaram. Esse evento foi concebido pela interação de vozes, uma vez que, conforme salienta Bakhtin (2010a), não é possível compreender o outro sem suas marcas, isto é, seu discurso, uma vez que “*A enunciação é de natureza social*” (BAKHTIN, 2010a, p. 113, grifos conforme original).

Logo, para compreender responsivamente os impressos do Projeto Trilhas, reconhecemos a existência das enunciações dos sujeitos-autores, já que nossa compreensão nasce no processo de interação. Se optássemos por analisar os signos linguísticos em um processo de silenciamento dos sentidos encarnados nos enunciados dos sujeitos-autores, nosso propósito não seria alcançado, pois nos limitaríamos a um conteúdo abstrato. A nosso ver, a verdadeira natureza da compreensão está em um processo dialógico, uma vez que os sentidos são dados por sujeitos, não pelos sistemas de uma língua. Para Bakhtin (2010a, p. 117, grifos conforme o original),

[...] toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Nesse sentido, nossa compreensão foi construída por meio do desdobramento materializado entre as vozes que nos constituem – o que inclui o momento em que nos colocamos no lugar do outro –, ancorado nos discursos fixados nos impressos do Projeto Trilhas. Os diálogos tecidos com o conceito de alfabetização e as concepções de leitura e de escrita materializados nos impressos do Projeto Trilhas foram essenciais, pois nos auxiliaram na compreensão das atividades elaboradas pelos sujeitos-autores, bem como sinalizaram como estas poderão melhorar a

prática do professor alfabetizador com a execução das **atividades práticas** propostas fixadas nos cadernos de orientações do conjunto de impressos do Projeto Trilhas.

Assim, neste capítulo, temos como questão a compreensão das atividades produzidas pelos sujeitos que idealizaram esse projeto. Tais atividades compõem o conjunto de impressos do Projeto Trilhas, enviado às escolas públicas brasileiras com o IDEB abaixo do recomendado pelo MEC, com a tentativa de contribuir com a prática dos professores alfabetizadores, a fim de garantir a melhoria do ensino e da aprendizagem das crianças, por meio de, conforme apontam os sujeitos-autores, **propostas práticas de qualidade comprovada**.

Antes de iniciarmos as análises das atividades fixadas nos *Cadernos de orientações*, destacaremos, brevemente, a questão da formação em serviço, formação esta que proporcionará subsídios para o desenvolvimento das **propostas práticas** aplicáveis às crianças matriculadas nas turmas do primeiro ano do EF. Nessa direção, os sujeitos-autores (BRASIL, 2011n, p. 12) salientam:

É recomendável que você [diretor ou coordenador pedagógico] organize uma sequência de encontros com seus professores para discutir o uso do material que está recebendo e assuntos vinculados à aprendizagem das crianças. As reuniões de equipe são espaços importantes para favorecer a divulgação de novas propostas e o planejamento da atuação de toda a equipe escolar. No caso do material que sua instituição está recebendo, a necessidade de uma apresentação coletiva é fundamental, pois ele é composto de diferentes itens, cada um deles destinado a propósitos específicos.

O enunciado acima leva-nos a compreender que uma premissa dos sujeitos-autores para a garantia do sucesso do Projeto Trilhas é a formação dos profissionais vinculados ao projeto. Esse *espaçotempo* de formação também tem diretrizes que contemplam: a) o uso dos impressos do projeto; b) a aprendizagem das crianças matriculadas no primeiro ano. Logo, compreendemos que, para os sujeitos-autores, a garantia para a melhoria da qualidade das práticas dos professores alfabetizadores está vinculada a como o professor planejará a organização da interação entre os impressos e as crianças.

Assim, conforme apontado, é fundamental que o gestor escolar ou o coordenador pedagógico incentive o uso dos impressos e proporcione o relato de experiências para contribuir com a aprendizagem das crianças. Apesar da ênfase na formação, no conjunto dos impressos – observaremos, posteriormente, nas análises das atividades dos *Cadernos de orientações* – há um desejo de contemplar um reflexo dos enunciados dos sujeitos-autores nos professores alfabetizadores. Aparentemente, os espaços da formação são pensados, pelos sujeitos-autores, como condicional de modulação que proporcionará segurança ao professor na execução do roteiro de atividades presentes nos *Cadernos de orientações*. Dessa maneira, não há materiais que proporcionem reflexão dos impressos, nem impressos para estudos aprofundados sobre a alfabetização. Os *Cadernos de estudos* se limitam a breves informações empíricas. Nos curtos *Cadernos de estudos* se adiciona um glossário, no término de cada um, que tem por finalidade esclarecer o significado de determinados termos usados nos *Cadernos de orientações* e também a apresentação da organização dos impressos.

Além disso, o enunciado nos provocou duas questões: 1.^a) de propriedade de um espaço público, que tem, nessa instância, profissionais de diversos cargos e diversas funções, que servem ao público; 2.^a) na qualificação de quem apresentará na escola os impressos. Sobre a primeira questão, demonstra um discurso hegemônico que perpassa as escolas públicas brasileiras. Em algumas escolas, percebemos que o gestor escolar tem uma relação de alteração de propriedade, isto é, a escola, um órgão do Poder Público, é tratada como um bem privado do diretor. Nesse contexto, parece comum considerarmos um movimento de aceitação de propostas governamentais que consideram a escola um quase mercado. Diante dessa compreensão, defendemos, em linhas gerais, que os sujeitos das escolas devem potencializar a alteridade nos ambientes escolares públicos brasileiros, na tentativa de proporcionar continuidades e descontinuidades de discursos com a finalidade de garantir a qualidade da educação.

A segunda questão é um desafio contemporâneo, uma vez que, a nosso ver, a alfabetização não deve ser tratada com ações paliativas. Nas direções escolares e nas coordenações pedagógicas, encontramos diversos profissionais que, de acordo com a legislação brasileira, não têm necessidade de ser um especialista em

alfabetização. Nessa direção, pensamos que a formação do Projeto Trilhas tem que privilegiar a reflexão e a criticidade da prática educativa, mas é necessário que ela não se distancie da reflexão do(s) grupo(s) da(s) escola(s) e que se constitua como espaço contínuo, articulando à formação realizada nos *espaçostempos* privilegiados para a reflexão da prática educativa, ancorada em uma cadeia de discursos qualificados. Assim, consideramos o percurso de formação em serviço importante e essencial em todas as escolas, mas o contato superficial, não qualificado, de uma **proposta prática** que garante a melhoria da prática do professor alfabetizador, mediado por um sujeito que materializará um discurso raso, não é o bastante, pois a realidade social está em constante movimento, exigindo dos professores respostas aos novos desafios oriundos da prática.

De modo geral, os *Cadernos de orientações* apresentam um roteiro de atividades fixados composto com duas categorias: 1.^a) título que se configura com a intenção da atividade que a criança executará; 2.^a) roteiro que compreende o planejamento da tarefa que o professor desenvolverá durante a execução da atividade proposta pelos sujeitos-autores. Destacamos que os sujeitos-autores apontam que o roteiro das atividades não precisa ser executado fielmente. Todavia, salientamos que, no processo de formação para o planejamento, o intuito do diretor escolar ou do coordenador pedagógico é levar o professor a executar o que foi proposto, isto é, a garantia da melhoria da aprendizagem das crianças está condiciona à aplicabilidade de um conjunto de atividades executáveis conforme pensadas pelos sujeitos-autores, caso contrário, eles não enfatizariam que o material é uma **proposta prática** de qualidade comprovada por pesquisas realizadas pela Comunidade Educativa CEDAC, conforme já destacamos.

A segunda categoria – na qual está o planejamento da execução da atividade – é composta por sete subcategorias: 1.^a) a preparação que se configura no que o professor precisa fazer previamente à execução; 2.^a) a organização do espaço e das crianças para a execução da atividade; 3.^a) as orientação ao professor alfabetizador que é a previsão do que as crianças farão, legitimando que o professor necessita executar as duas etapas anteriores, conforme previsto, pois, nesta subcategoria, eles tentam legitimar a comprovação da atividades usadas em outras salas de aula; 4.^a) as possíveis adaptações, já que, para os sujeitos-autores, as crianças passam

por etapas distintas, em uma mesma sala, e o professor deverá adequar a proposta aos estudantes que demonstrem facilidade na execução da atividade proposta; 5.^a) os conhecimentos que as crianças poderão adquirir, se a atividade for executada pelo professor, conforme prescrição; 6.^a) sugestão de atividades, isto é, eles definem o que o professor fará, caso seja ousado e queira ir além do que foi pensado pelos sujeitos-autores; 7.^a) possibilidade de uma atividade extraescolar em uma perspectiva de incluir o contexto externo à escola à aprendizagem das crianças.

Além disso, os sujeitos-autores destacam, no que denominam *link*, “[...] o que as crianças podem pensar, dizer e fazer a partir das intervenções e ações do professor, de modo a evidenciar o papel ativo da criança na sua aprendizagem” (BRASIL, 2011b, p. 9). Ao realizar a proposta *link*, podemos inferir, por evidência, que os sujeitos-autores dos impressos do Projeto Trilhas desconsideram a complexidade do processo de alfabetização e o fato de que a criança é um sujeito singular, inacabado, criativo, crítico, inventivo, interativo e responsivo. Levando em conta o pensamento de Bakhtin (2010a), para pensarmos em um ato responsivo, no que tange ao processo de alfabetização, necessitamos romper com a “divisão arquitetônica do mundo” entre eu e outro. Um ato responsivo no ato-ação educativo em salas de aula de alfabetização deve estar em correlação “comigo, como eu, enfim, devo potencializar o entrelaçamento de vozes que se manifestam nos eventos”. Todavia, percebemos que, no discurso materializado nos impressos do Projeto Trilhas, os professores e as crianças, que serão os sujeitos aos quais o material é destinado, têm suas vozes abafadas.

Diante dessa limitação dos sujeitos-autores, Bakhtin, (2011) salienta: “**Quantos véus necessitamos tirar** da face do ser mais próximo – que nela foram postos pelas nossas reações casuais e por nossas posições fortuitas na vida –, que nos parecia familiar, **para que possamos, ver-lhe a feição verdadeira** e integral[?]” (BAKHTIN, 2011, p. 4, grifos nossos). Ancorado no pensamento bakhtiniano, compreendemos que os enunciados do Projeto Trilhas trata a criança e o professor alfabetizador como sujeitos acabados e passivos ao conteúdo-sentido, consideram previsíveis suas vozes, uma vez que, para os sujeitos-autores, quaisquer reações diante dos impressos serão afetadas da mesma maneira, o que garante um discurso das crianças e dos professores alfabetizadores, a priori.

Entretanto, é um equívoco determinar os discursos do outro. As crianças e os professores alfabetizadores são sujeitos dialógicos, com marcas dos contextos com que (con)vivem, isto é, político, dialético, social, cultural e histórico, e não produto tecido pelas narrações previsíveis dos sujeitos-autores do Projeto Trilhas, ou seja, assujeitados aos papéis que foram determinados sem sua participação, pois quem definirá a identidade de cada sujeito é a Rede de Ancoragens, na qual as ações serão executadas em desconsideração de que as crianças e os professores alfabetizadores também estão inseridos nessa rede e também serão produtores nessa rede enunciativa. Por isso, pensamos que é necessário que os professores alfabetizadores (re)signifiquem os *espaçotempos* em momentos de reflexão com o *locus* para ver ou se aproximar da face verdadeira, ou seja, olhar os sujeitos das escolas como ativos (produzidos pela ação singular) que “[...] se dá sempre na ação, no ato, isto é, como o que me é dado para realizar [...]” (BAKHTIN, 2010a, p. 98).

Figura 2 – Capa do *Caderno de orientações: canções*



Fonte: Portal do Projeto Trilhas, 2013.

Figura 3 – Capa do *Caderno de orientações: histórias rimadas*



Fonte: Portal do Projeto Trilhas, 2013.

Figura 4 – Capa do *Caderno de orientações: parlendas*



Fonte: Portal do Projeto Trilhas, 2013.

Figura 5 – Capa do *Caderno de orientações: poemas*



Fonte: Portal do Projeto Trilhas, 2013.

As capas das figuras acima apresentam ilustrações de Vicente Mendonça, nas quais se apresentam crianças com características peculiares: em interação com outras crianças e/ou com adultos, felizes e relacionando-se com os materiais impressos, isto é, todas as figuras, como podemos observar, compreendem que as crianças, ao se relacionarem com o conjunto de impressos do Projeto Trilhas, têm características determinadas *a priori*. Assim, a perspectiva semiótica que aparenta as capas do *kit* “Trilhas para abrir o apetite poético” está coerente com os enunciados aqui evidenciados, isto é, os sujeitos-autores pensam que é possível determinar um acabamento para as crianças, assujeitá-las. Entretanto, consideramos que

A imagem externa não deve ser tomada isoladamente em relação à criação literária; aí, certa incompletude do retrato puramente pictural se completa em toda uma série de elementos imediatamente contíguos à imagem externa, pouco acessíveis ou totalmente inacessíveis às artes plásticas: o andar, os modos, a expressão cambiante do rosto e de toda a imagem externa nesses ou naqueles momentos históricos da vida do homem, a expressão dos momentos

irreversíveis do acontecimento da vida na série histórica do seu fluxo, os momentos de crescimento gradual do homem que passa pela expressividade externa das idades [...] (BAKHTIN, 2011, p. 33).

Conforme aponta Bakhtin (2011), as crianças que se relacionarão com os impressos do Projeto Trilhas se apresentarão com múltiplos discursos, isto é, são sujeitos com acabamentos provisórios. Logo, não nos parece apropriada uma construção de imagens infantis, por conta da carência de material que se materializa em múltiplos momentos de nossas vidas. A nosso ver, a compreensão que os sujeitos-autores têm das crianças – interlocutoras dos impressos – demonstra uma artificialidade extrema, pois, conforme observamos nas capas das figuras acima, os sujeitos que são retratados em cada capa expressam uma concepção de possíveis interlocutores dos impressos, isto é, acabados, controlados pela memória estética absoluta dos sujeitos-autores – que de fato, “[...] pode-se irresponsavelmente fazer passar o sentido por cima do existir” (BAKHTIN, 2010a, p. 101). Diante disso, pensamos que o olhar dos impressos, materializados nas imagens retratadas das crianças, nas figuras apresentadas, é “[...] esteticamente falso, criado de modo interesseiro da posição do outro possível, desprovido de autonomia” (BAKHTIN, 2011, p. 33).

A despeito da questão de compreender também algumas concepções que estão entrelaçadas ao conceito e as concepções que nos propusemos analisar, queremos evidenciar que, do nosso campo de visão, de sujeito-pesquisador, compreendemos que:

[...] a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extraverbal e verbal (isto é, as outras enunciações) (BAKHTIN, 2010a, p. 129).

Assim, quando nos aproximamos dos pontos de contato com os enunciados que, nos desdobramentos, envolvem concepções para além daquelas que nos propomos analisar, consideramos pertinente ter o diálogo como prerrogativa, pois, de acordo com os pensamentos bakhtinianos acima evidenciados, a compreensão é determinada pela situação da enunciação. Logo, é essencial, a nosso ver, evidenciar todos os sujeitos que estão encarnados nos enunciados fixados nos impressos do Projeto Trilhas, o que inclui os professores alfabetizadores e as crianças, sujeitos

diretamente determinados como pontos de contato nos discursos produzidos. Assim sendo, a fim de que nossa compreensão seja tomada como nossos atos ético, responsável e responsivo, lançamos mão das implicações dos impressos pela prerrogativa do diálogo que se sustenta sobre a equivalência de vozes. Por isso, acreditamos que:

[...] a orientação dialógica, coparticipante é a única que leva a sério a palavra do outro e é capaz de focalizá-la como posição racional ou como um outro ponto de vista. Somente sob uma orientação dialógica interna minha palavra se encontra na mais íntima relação com a palavra do outro, mas sem se fundir com ela, sem absorvê-la nem absorver seu valor, ou seja, conserva inteiramente a sua autonomia como palavra (BAKHTIN, 2010a, p. 72).

Para iniciarmos os elos dialógicos com as atividades fixadas nos cadernos do *kit Trilhas para abrir o apetite poético*, observaremos, nesse contexto, os objetivos propostos para o conjunto de atividades contido em um *Caderno de orientação* que podem ser considerados para todos os demais cadernos, isto é, ao observar os impressos, percebemos que seria uma atividade repetitiva analisar o sumário de cada um, pois eles ecoam o conteúdo ideológico definido pelos sujeitos-autores. Sendo assim, a elaboração das atividades fixadas nos cadernos está balizada por enunciações comuns. Consideramos pertinente pensar a aprendizagem das crianças por meio da riqueza e da multiplicidade dos discursos presentes nas diversas esferas sociais, uma vez que, para Bakhtin (2010a, p. 107), “A concretização da palavra só é possível com a inclusão dessa palavra no contexto histórico real de sua realização primitiva”.

Desse modo, caso a atividade pensada seja construída, considerando os contextos das nossas esferas sociais, será viável possibilitar às crianças a aprendizagem por meio de atividades que consideram as cadeias discursivas imediatas e amplas, o que poderá possibilitar a apropriação de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos pertinentes. Conforme anunciamos nos impressos do Projeto Trilhas, os títulos das atividades apresentam a intenção dos sujeitos-autores para o desenvolvimento da aprendizagem da criança. Assim, para a execução das **atividades práticas** propostas, consideramos que um princípio essencial para o

desenvolvimento da prática do professor, em salas de aula, é a consciência de uma intenção.

Portanto, os sumários das atividades dos *Cadernos de orientações* aparecem como elementos capazes de nos motivar a refletir sobre as intenções que os sujeitos-autores pretenderam ao fixar as atividades que estão analisadas neste texto. Vejamos, a seguir, o sumário de um *Caderno de orientação*:

Figura 6 – Sumário retirado do *Caderno de orientações: canções*

Sumário	
Atividade 1	Conhecer e brincar com canções 8
Atividade 2	Identificar palavras na letra da canção 10
Atividade 3	Ordenar a letra de uma canção 12
Atividade 4	Completar palavras no texto da canção 14
Atividade 5	Trocar nomes e sons na canção 16
Atividade 6	Brincar com a sonoridade da canção 18
Atividade 7	Ditar a letra da canção 20
Atividade 8	Fazer quebras de linha no texto da canção 22

Fonte: Portal do Projeto Trilhas, 2013.

Podemos observar que todos os títulos das atividades dão ecos do que, possivelmente, contribuiu para a organização de todos os *Cadernos de orientações*, isto é, percebemos que os objetivos das atividades estão determinados por eles

discursivos amplos, presentes em todas as atividades da nossa sociedade, ou seja, os sujeitos-autores, ao organizar a cadeia de atividades dos cadernos, elaboraram tarefas que permitem ao professor trabalhar diferentes gêneros discursivos. No que se refere ao trabalho com gênero, no *Caderno de orientações: canções*, os sujeitos-autores limitaram-se “[...] exclusivamente pelas cantigas de roda” (BRASIL, 2011d, p. 6). Nesse sentido, eles buscam potencializar o gosto pelo aprender a aprender, já que acreditam que as crianças tenham gosto por esse gênero. Segundo Bakhtin (2011, p. 279),

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Dessa maneira, se os sujeitos-autores considerassem que todos os sujeitos são afetados e afetam e, conseqüentemente, essas ações potencializam a apropriação dos conhecimentos que são produzidos em esferas reais, as atividades dariam conta do que o conjunto de impressos do Projeto Trilhas propõe: a melhoria da aprendizagem das crianças. No entanto, se os sujeitos-autores generalizaram a produção de conhecimentos, na qual são desconsideradas as construções históricas, sociais e dialógicas, e trilharam um percurso em que cabe ao aprendiz apreender aquilo que está posto, pois há uma esfera que produz regimes de verdade, ou seja, instauram balizas para o certo e o errado, para o verdadeiro e o falso, para o necessário e o não necessário. Então, o professor alfabetizador das escolas públicas tem o papel de executar roteiros predefinidos, uma vez que o saber da sociedade moderna foi referendado a partir de verdades científicas, tidas como absolutas e inegáveis, tendo em vista suas condições de produção: neutralidade, imparcialidade, voltada para a solução de problemas sociais e para uma suposta qualidade de vida. Em contrapartida, acreditamos que o professor alfabetizador é autor das aulas. Elas são pensadas e produzidas na condição de garantia dos direitos de aprendizagens das crianças matriculadas no primeiro ano do EF.

Retomando as observações do sumário apresentado, em suma, destacamos os seguintes aspectos: a) as atividades se iniciam pelo trabalho com textos; b) as crianças reconhecem palavras que são memoráveis e aparecem com certa

frequência dentro do texto; c) uma vez que já existe uma familiarização do todo, parte-se para a organização, que tem como fio condutor o estímulo visual, pois as crianças já tiveram contato *a priori* com o texto sentenciado; d) as porções do texto permitem um maior reconhecimento de unidades menores, o que possibilita a identificação de determinadas palavras que serão recolocadas; e) continua-se dando ênfase às palavras; f) enfatizam-se os sons constitutivos da nossa língua; g) trabalha-se com a categorização gráfica; h) observam-se as disposições das palavras em sentenças dentro do todo.

Começamos nossas observações pelo *Caderno de orientações: canções*. De acordo com o sumário, o caderno é composto por oito atividades que envolvem a aprendizagem das crianças nas canções infantis, conforme salientam os sujeitos-autores, “[...] quase sempre com rimas, refrão, letra e melodia simples, de fácil memorização, o que permite que sejam lembradas e cantadas com muita facilidade” (BRASIL, 2011d, p. 2). A primeira atividade orienta o professor alfabetizador para apresentar “[...] o livro *Brinque-book canta e dança*, mostrando o CD e lendo partes do texto presente no final do livro para as crianças. Lê o título das canções e canta algumas conhecidas do grupo” (BRASIL, 2011d, p. 8). O livro *Brinque-book canta e dança*, lançado em 2003, pela editora Brinque-Book, foi organizado por Suzana Sanson, com ilustrações de Graça Lima. Conforme apontam os sujeitos-autores, “O livro contém 28 cantigas de roda, a maioria de domínio público, cujas letras são apresentadas juntamente com a partitura e as cifras musicais em cada uma das páginas” (BRASIL, 2011d, p. 4). No roteiro de trabalho, solicita que o professor alfabetizador faça a leitura prévia, “[...] para conhecer a história das canções presentes no livro” (BRASIL, 2011d, p. 4) e informa a modalidade da aula (coletiva) que será realizada em dois momentos: a) escuta das cantigas; b) sentadas no chão ou em volta de uma mesas para brincar. Para deixar o professor tranquilo, os sujeitos-autores orientam-nos no que enunciar:

[...] dizer: ‘*Hoje vamos conhecer um livro diferente. Ele tem letras de músicas e vem acompanhado de um CD com canções*’. Dizer às crianças que você [professor] lerá cada um dos títulos das canções que estão no índice e ver se elas conhecem alguma. Caso conheçam, propor que elas cantem essa canção para os colegas. Perguntar às crianças quais canções gostariam de ouvir a partir da leitura de títulos que você fez. **Tocar as canções e conversar com as crianças, ressaltando ora a letra, ora o ritmo, ora a**

sonoridade das palavras. Por exemplo: ‘*O que mais chamou a atenção de vocês nesta canção?*’ ou ‘*Se a gente tivesse de bater com a mão no ritmo da canção a gente conseguiria?*’ Ou ainda, ‘*Como terminam os versos desta canção?*’ (BRASIL, 2011d, p. 8, destaque conforme o original).

Após esse breve roteiro, propõe ao professor ler as instruções da brincadeira e permitir que as crianças brinquem algumas vezes. Nessa atividade, os sujeitos-autores inferem que, “Ao propor que as crianças cantem as canções com o CD, favorece-se que as memorizem, fazendo uso delas em brincadeiras” (BRASIL, 2011d, p. 9). Nesse sentido, observamos que, nessa atividade inicial, a intenção dos sujeitos-autores é proporcionar a aprendizagem pela fixação da relação entre melodia e rimas que são acentuadas no momento das brincadeiras, uma vez que “[...] nos versos que se repetem (estribilho) elas irão fazer movimentos explicados no texto do livro” (BRASIL, 2011d, p. 9). Sendo assim, a atividade sugerida coloca o foco da aprendizagem da criança no texto, uma vez que às crianças cabe o reconhecimento da natureza do objeto aprendido.

Após essa dinâmica de reconhecimento do texto, isto é, memorização, conforme anunciam os sujeitos-autores das canções, a segunda atividade propõe que as crianças localizem palavras, previamente determinadas, em grupos. A título de exemplificação, vejamos o enunciado a seguir:

O professor coloca a canção *O cravo brigou com a rosa* para as crianças escutarem e cantarem. Depois, apresenta um cartaz com a letra da canção e pede que elas leiam com ele. Por fim, divide a sala em grupos de três e pede que localizem na letra da canção a palavra ROSA (BRASIL, 2011d, p. 10).

No enunciado, observamos que as crianças executarão um movimento que lhes é familiar: ouvir uma cantiga de roda com a finalidade de familiarizar-se até saber de cor. O avanço, em relação à primeira atividade, está na apreciação do texto que será decodificado pelas crianças com o professor alfabetizador. Uma vez que as crianças terão a oportunidade de aprender a ler por estímulos visuais, o professor produzirá “[...] um cartaz, com letra de imprensa maiúscula [...]” (BRASIL, 2011d, p. 10). O cartaz será afixado na sala de aula e a proposta da leitura é para que seja acompanhada com o dedo. Após esse movimento, as crianças serão organizadas para o reconhecimento da palavra que, possivelmente, aparecerá repetitivamente no

texto, já que “Em sua maioria, as canções possuem uma estrutura fixa e repetitiva, o que facilita sua memorização” (BRASIL, 2011d, p. 3).

Em suma, compreendemos que “Ao propor que as crianças leiam a letra da canção identificando as palavras no texto, favorece-se que correspondam às partes escritas da canção que cantam localizando a palavra no texto”, isto é, a intenção dos sujeitos-autores, ao propor tal atividade, considera que a aquisição do conhecimento será por reconhecimento global do texto, o que justifica a apresentação gráfica em um cartaz com a decodificação induzida por estímulo visual.

Concluída a etapa de memorizar um texto e reconhecer partes menores, os sujeitos-autores, na atividade três, convidam as crianças a ordenar a letra de uma canção. Pode-se observar que esse desafio é proposto após duas etapas que contribuirão para a garantia da eficácia da atividade: a) as crianças, previamente, decoraram a letra da canção, o que possivelmente facilitará na ordenação das sentenças; b) elas também foram estimuladas a visualizar o gênero textual em um suporte, isto é, houve uma interação com o texto, além de identificar partes menores, o que possivelmente contribuirá na lembrança da sequência do texto, já que, ao localizar algumas palavras, as crianças foram estimuladas a conhecer a estrutura do gênero textual, o que poderá determinar a compreensão de que as palavras reconhecidas não poderão sofrer alteração no momento de montar novamente o texto.

As estruturas das atividades assumem um papel linear, o que, possivelmente, facilitará, conforme os sujeitos-autores, a aprendizagem. Para verificação dessa inferência, observaremos alguns enunciados destinados à orientação para o professor, fixados na atividade três, a seguir:

Convidar as crianças a escutarem a canção *Marcha soldado* e propor que elas cantem e dançam junto com a música. Deixar que elas brinquem enquanto se apropriam da letra da canção, memorizando-a.

Finalizar a brincadeira e contar que farão outra atividade com essa canção.

Dividir as crianças em duplas e explicar a proposta: ***‘Vocês vão receber tiras como essas (mostrar) com os versos da canção *Marcha soldado*, que estávamos cantando. Acontece que as tiras estão fora de ordem e vocês vão ordená-las seguindo a canção’.***

Entregar um conjunto de tiras para cada dupla de crianças.

Combinar com as crianças que elas devem conversar com o seu par e decidir qual a ordem das tiras, justificando suas escolhas.

Circular entre os grupos problematizando suas produções e auxiliando com dicas: perguntar como as crianças descobriram que determinado verso deve vir antes de outro, mesmo que tenham feito escolhas corretas.

Propor que, no caso de não saberem qual o próximo verso, cantem a canção acompanhando o que já ordenaram para saber qual o próximo verso (BRASIL, 2011d, p.12, destaques conforme o original).

Os enunciados nos possibilitam perceber algumas similaridades nas estruturas de organização das orientações destinadas ao professor. A primeira orientação aparece nas três atividades produzidas pelos sujeitos-autores com as quais já dialogamos, isto é, as crianças são levadas a conhecer ou a rememorar o gênero oral, o que poderá contribuir na percepção global do texto. As atividades estão entrelaçadas ao brincar. O brincar tem um aspecto importante, pois, conforme apontam os sujeitos-autores, “[...] canção e brincadeira convidam ao movimento, seja ele para fazer adormecer, seja para despertar, e podem ser transmitidas de geração em geração” (BRASIL, 2011d, 2). Sendo assim, “A canção e a brincadeira de tradição oral formam um dupla feliz” (BRASIL, 2011d, p. 2) porque contribuem significativamente no processo de aprendizagens das crianças e com as interações com outros sujeitos, pois as brincadeiras necessitam do eu e do outro para acontecer.

Outro movimento, já de conhecimento das crianças, é a relação com outros aprendizes em determinados níveis de aquisição do objeto de estudos, pois, na observação atenta aos sentidos atribuídos pelo outro, a criança terá interesse, uma vez que captará informações, o que contribuirá com a percepção de características globais de um texto, ou seja, por meio da observação, elas poderão reconhecer a estrutura identificando semelhanças e diferenças memoráveis, uma vez que o estímulo em saber de cor as canções é significativamente expressivo nessas atividades propostas. O que podemos observar foi a redução de um integrante do grupo, pois, na atividade dois, os agrupamentos foram de três crianças, agora, as junções são de duplas. Uma característica que marca as atividades, principalmente das crianças que podem apresentar uma dificuldade em conseguir realizá-las, é a ênfase ao estímulo por meio da memorização. Queremos destacar a questão da solidariedade que as atividades propõem. As crianças trabalham cooperativamente.

Essa característica pode contribuir com estímulos na percepção do texto e, posteriormente, de suas unidades menores.

No fio que permite uma evolução linear de desafios propostos pelas atividades práticas, a atividade quatro enfatiza a estimulação visual, isto é, as crianças tiveram contatos com as canções fixadas no livro de literatura *Brinque-Book canta e dança* e puderam movimentar-se por meio de brincadeiras, reconheceram unidades mínimas dentro do global e ordenaram o texto, conforme anunciamos nas enunciações anteriores. Agora, o desafio proposto é: “Completar palavras no texto da canção” (BRASIL, 2011d, p. 14). Como se vê, as atividades são pensadas didaticamente diferentes com a finalidade de proporcionar às crianças a aquisição do conhecimento do uso da língua por estímulos visuais e perceptíveis. A seguir, fixamos alguns enunciados que são destinados à orientação do professor alfabetizador que contribuíram na compreensão da proposta:

Apresentar a canção *Escravos de Jó* às crianças e perguntar se já conheciam a canção ou alguma brincadeira que é possível fazer com ela.

Ler para as crianças a sugestão de brincadeira proposta no texto final do livro e convidá-las para brincar.

Caso ache necessário você pode, além de ler como se brinca, explicar mostrando os movimentos que devem ser feitos durante a brincadeira.

Mostrar às crianças o cartaz que preparou com a letra da canção. Perguntar o que está escrito no primeiro verso, apontando para ele. **Pedir que uma criança venha, até o cartaz, e mostre aos colegas onde está escrito o que estão falando.** Propor que cantem enquanto a criança acompanha a canção apontando com o dedo o texto no cartaz.

Seguir com essa mesma orientação para o restante da letra, variando a criança que vai ao cartaz. **Você pode fazer perguntas que as ajudem a corresponder partes da canção com fragmentos do texto:** *‘Onde está escrito neste verso a palavra GUERREIROS? Como você sabe?’ ‘Essa palavra aparece duas vezes na canção, quem sabe onde está a outra? Me mostre’.*

Deixar o cartaz colado na parede e entregar, para cada criança, uma folha com a letra da canção com algumas lacunas. Você pode dizer: ***‘Eu preparei para cada um de vocês uma folha com a letra desta canção. Mas, ao escrevê-la, deixei algumas palavras em branco para vocês completarem’.***

Observar as estratégias utilizadas pelas crianças para completar as palavras que faltam.

Propor que compartilhem as estratégias utilizadas, conversando com elas sobre a eficiência de cada um desses procedimentos: *‘O Rodrigo disse que ia até o cartaz, procurava o verso da canção em que faltava a palavra e achava o que precisava escrever. A Rita*

disse que conforme cantava a canção, passava o dedo nas partes do texto. Qual dos dois jeitos vocês acham que melhor ajuda a saber qual palavra está faltando?’ (BRASIL, 2011d, p. 14, destaque conforme o original).

Nas orientações, podemos observar que as crianças possivelmente estão familiarizadas em executar atividades a partir do estímulo, pois as atividades anteriores proporcionaram essa experiência. Assim, na atividade quatro, elas vivenciam situações semelhantes a outros contextos experimentados em outros momentos, nas salas de aula. As novas situações centralizam-se na movimentação das crianças até o cartaz para identificar a palavra ou a sentença, a distribuição da letra da cantiga para completar com as palavras que estão ausentes e a execução da proposta individualmente. Todavia, os sujeitos-autores proporcionam uma interação das crianças com o gênero em questão, uma vez que, se as crianças demonstraram insegurança, elas permitem que o professor distribua “[...] junto com o texto da canção as palavras que devem ser utilizadas para completá-la para que elas possam localizar aquela que deve ser escrita” (BRASIL, 2011d, p. 15). É claro que não podemos esquecer que o cartaz com a letra da canção também está afixado em um local visível das salas de aula.

Destacamos também algumas vantagens, se considerarmos a aprendizagem das crianças, apontadas pelos sujeitos-autores, ao desenvolver essa atividade nas turmas do primeiro ano do EF: a) “[...] favorece-se que possam memorizá-la e brincar com ela” (BRASIL, 2011d, p. 15); b) “[...] favorece-se que localizem partes do texto, colocando em jogo estratégias de leitura” (BRASIL, 2011d, p. 15); c) “[...] favorece-se que relacionem a canção com o texto escrito” (BRASIL, 2011d, p. 15); d) “[...] contribui-se para que pensem sobre como se escreve” (BRASIL, 2011d, p. 15). Sendo assim, podemos perceber uma linha condutora coerente das atividades propostas, pois elas pressupõem a memorização do texto entrelaçado ao momento do brincar; a identificação de palavras dentro do texto, o que possivelmente contribui na sistematização estrutural do gênero; o reconhecimento da relação do som da canção que é representado por signos linguísticos; e o reconhecimento de um texto. Em partes, também possibilita compreender como se escreve, pois propõe que as crianças produzam enunciados orais que materializam o pensamento de como executou a atividade.

A atividade cinco retoma a metodologia utilizada nas atividades anteriores. Os desafios propostos são: a) substituir palavras por outras palavras, isto é, “Ao propor que as crianças cantem a canção substituindo as palavras do texto, possibilita-se que se apropriem da estrutura do texto criando novas canções” (BRASIL, 2011d, p. 17); b) identificar onomatopeias, uma vez que, em algumas canções, elas se repetem com uma certa frequência, logo, “Ao propor que identifiquem palavras na cantiga observando a sua repetição no texto, favorece-se que as crianças localizem partes do texto, colocando em jogo estratégias de leitura” (BRASIL, 2011d, p. 17). Dessa maneira, podemos observar a ênfase em atividades que privilegiam a identificação da decodificação de todo o texto em códigos que o decifrem. Destacamos que, ao propor a troca de palavras por outras palavras (não por singularidades), as crianças mudam o sentido atribuído ao texto. No entanto, não aparece, nas recomendações dos sujeitos-autores, refletir com as crianças essa situação. O que se enfatiza, na atividade, é a possibilidade de aferir se elas reconhecem a estrutura do texto.

A atividade seis, denominada “Brincar com a sonoridade da canção” (BRASIL, 2011, p. 18), propõe que as crianças façam novas combinações com os sons que são representados por algumas letras do nosso alfabeto. Segundo os sujeitos-autores, “Ao propor que as crianças atentem para os aspectos sonoros da linguagem, particularmente no que se refere às vogais, se contribui para que desenvolvam consciência fonológica” (BRASIL, 2011d, p. 19), isto é, privilegia-se a dimensão sonora da nossa língua, pois a atividade está enfatizada na capacidade de aprendizagem das crianças em compreender especificamente os fonemas, sem requerer que essa relação tenha sentido. Desse modo, veremos, a seguir, o que os sujeitos-autores orientam o professor alfabetizador a realizar:

O professor coloca a canção *O sapo não lava o pé* para as crianças escutarem, cantarem e memorizarem. Em seguida, pede que acompanhem a versão da canção em que há apenas o uso da vogal A e depois propõe que escutem e cantem as versões com as vogais E e I (BRASIL, 2011d, p. 18).

No enunciado acima, observamos que algumas etapas do roteiro de trabalho estão cristalizadas nas propostas práticas das atividades. Nessa proposta, podemos dizer que a aprendizagem é incentivada pelo processo de associações auditivas dos sons

que determinadas letras representam. A atividade propõe que seja reconhecida a existência de regularidades na relação entre som e letra. Todavia, a compreensão dessas relações é silenciada, pois, conforme podemos observar, os sujeitos-autores recomendam que as crianças memorizem os sons como são enunciados convencionalmente e estabeleçam associações sincrônicas.

Depois de enfatizar alguns conhecimentos para a aprendizagem das crianças em processo de aquisição da linguagem escrita, os sujeitos-autores propõem, na atividade sete, que as crianças cantem e ditem as letras das canções. Isso proporcionará que elas “[...] relacionem a letra da canção com o ritmo de sua melodia” (BRASIL, 2011d, p. 21) e, também, “[...] que se aproximem das características da escrita desses textos que, tal como a poesia, são escritos em versos” (BRASIL, 2011d, p. 21). Sobre essas questões, “Ditar e letra da canção” (BRASIL, 2011d, p. 20), nos dizeres dos sujeitos-autores, busca-se facilitar que as crianças aprendam, sobre estímulos, conhecimentos relativos que facilitem o reconhecimento das unidades gráficas da nossa língua.

A atividade oito é um avanço na compreensão do texto escrito. Anteriormente, observamos que a atividade centralizou seus esforços na intenção das crianças em compreender, por estímulo visual, a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Na atividade oito, encontramos, além de algumas características peculiares registradas nas **atividades práticas** propostas (as crianças trabalham em duplas, cantam a cantiga, observando a memorização, atenção sobre as repetições, distribuição do texto e reconhecimento das unidades gráficas), “[...] elas vão reescrever a letra da canção separando-a em linhas, tal como está no texto original” (BRASIL, 2011d, p. 22, *grifo nosso*). Essa dinâmica favorece, para os sujeitos-autores, a compreensão da segmentação dos versos, a disposição das palavras nas linhas e a identificação de outros conhecimentos dos quais cada criança se apropriou.

Nas observações anteriores, apontamos algumas características peculiares das **atividades práticas** fixadas no *Caderno de orientações: canções*. Depois de termos analisados o conjunto de oitos atividades que compõem esse caderno, o processo de análises dos demais que estão no *kit* “Trilhas para abrir o apetite poético” tornou-

se uma tarefa repetitiva, sem nenhuma contribuição significativa que proporcionasse uma compreensão diferente daquela que estamos tecendo, no decorrer deste texto, pois os sujeitos-autores entrelaçaram o fio condutor em uma estrutura que pudesse ser aplicada e aceita pelo professor alfabetizador, uma vez que ele a considera prática. Além disso, devemos destacar que as atividades executadas pelas crianças têm um cunho que proporciona a memorização e que aparecem repetitivamente em momentos singulares de outras atividades que estão fixadas. O que acontece, nas atividades, são avanços em desafios que elas propõem na execução da tarefa.

O compacto de oito atividades fixadas no *Caderno de orientações: poema* vai ao encontro da nossa inferência, isto é, três atividades apontam alguma contribuição significativa para a nossa compreensão. Não diferente, esse evento acontece com o *Caderno de orientações: histórias rimadas* que nos aponta duas atividades que orientam o professor a desempenhar, na rotina das atividades, etapas diferentes daquelas já eventualizadas. Temos que confessar que essa observação também é característica do *Caderno de orientações: parlendas*. Dele, consideramos pertinente analisar duas atividades que trazem, a nosso ver, alguma variedade significativa para as nossas compreensões. É claro que reconhecemos que cada caderno traz consigo características peculiares do gênero abordado. Logo, foram organizados para possibilitar, no processo de aprendizagem das crianças, interações com diferentes gêneros que se correlacionam com a questão poética dos textos. Sendo assim, optamos por realizar um ensaio das demais atividades, pois as compreensões possíveis vão ao encontro daqueles enunciados fixados nas observações do *Caderno de orientações: canções*.

As atividades propostas, fixadas no impresso *Caderno de orientações: poema*, destacam a repetição – uma característica peculiar desse gênero textual –, a memorização proporcionada pelas onomatopeias, a compreensão de determinados sons devido à característica da poesia, isto é, por conta das aliterações presentes, as possibilidades de jogos que as rimas e as estrofes permitem as crianças com a linguagem em questão. Para esse caderno, os sujeitos-autores desenvolveram atividades com base em dois livros poéticos: *A arca de Noé*, de Vinícius de Moraes, 1991, e *Boi da cara preta*, de Sérgio Capparelli, 2006. A obra de Vinícius de Moraes,

A arca de Noé, produzida pela Companhia das Letrinhas, em 1991, com ilustrações de Laura Beatriz. O conjunto de textos teve:

A primeira edição [...] publicada em 1970 e muito bem recebida pela crítica. A permanência desses poemas no imaginário das crianças é prova de que se trata de um clássico. Como o título sugere, a maioria dos poemas que compõem essa obra tem como tema os animais. São 32 poemas ao todo, sendo 23 dedicados aos bichos. Os demais versam sobre desde aspectos religiosos a objetos caseiros e elementos da natureza (BRASIL, 2011I, p. 4).

O enunciado acima nos leva a perceber que as atividades com os textos poéticos são bem-vindas por conta da própria característica diacrônica presente. Sendo assim, acreditamos que a permanência desse gênero discursivo na contemporaneidade é resultado dos sentidos construídos pelos sujeitos que se materializam pela produção da relação do eu e do outro nas esferas discursivas, ao longo dos tempos. Vale destacar um enunciado de Faraco (2009, p. 127) que pode se configurar como uma pista para a compreensão da dinâmica de permanência de determinados enunciados em nossos tempos:

Dar relevo à historicidade significa chamar a atenção para o fato de os tipos não serem definidos de uma vez para sempre. Eles não são apenas agregados de propriedades sincrônicas fixas, mas comportam contínuas transformações, são maleáveis e plásticos, precisamente porque as atividades humanas são dinâmicas, e estão em contínua mutação.

Nesse sentido, concordamos em parte com alguns posicionamentos dos sujeitos-autores do Projeto Trilhas, pois acreditamos que o processo de apropriação dos conhecimentos tem a inclusão dos sujeitos envolvidos. Além disso, compreendemos que o ensino e a aprendizagem só fazem sentido quando ocorrem com a alteridade que as esferas discursivas proporcionam, isto é, as salas de aula são arenas que devem potencializar a produção da constituição do discurso das crianças que estão em processo de alfabetização em oposição ao discurso do professor (principalmente um discurso que tenta silenciar a constituição da existência do ser). Não estamos desconsiderando a importância da mediação qualificada que tem que ocorrer nessa instância. O que estamos destacando é a questão das marcas do sujeito, do espaço e do tempo, essenciais para o discurso.

Além da obra de Vinícius de Moraes (1991), as atividades do *Caderno de orientações: poemas* contemplam poemas que estão fixados no livro *Boi da cara preta*, de Sérgio Capparelli, produzido pela editora L&PM, em 2006. Os textos têm a arte de Caulos. A orientação das atividades que envolvem os poemas está centralizada na questão dos animais, figura geralmente marcante na vida das crianças. O que nos chama a atenção é que o livro de Sérgio Capparelli (2006) transita, com discursos poéticos, em outros gêneros para constituir a orientação do *Caderno de orientações: poemas*, tais como: “[...] cantigas de ninar, trovinhas, parlendas e trava-línguas permeiam toda a obra” (BRASIL, 2011I, p. 4). Em suma, as atividades que estão fixadas nesse caderno têm a intenção de estimular a aprendizagem de alguns elementos linguísticos que fazem sentidos em textos com marcas poéticas. Em relação a essa inferência, a seguir, destacamos alguns enunciados que nos possibilitaram essa compreensão:

Em ambas as obras, encontramos poemas que têm os animais e seu curioso universo como tema. Com relação ao trabalho com a palavra, os poetas fazem uso de recursos linguísticos, como: 1 - Estrutura composicional em forma de diálogo ou suposta conversa, recheada de perguntas e respostas intrigantes ou engraçadas. Exemplos: ‘Bom dia, pinguim/ Onde vai assim/ Com ar apressado?’; ‘Cara barata! / Caro, meu caro!/ Sou o barato, barata./ Se vê pela cara, barato’. 2- Repetição de versos ou estrofes inteiras, compondo uma espécie de refrão que confere maior musicalidade aos poemas. Exemplos: ‘Dorme, dorme, meu menino’; ‘Leão! Leão! Leão!/ És o rei da criação!’ 3- Figuras de linguagem como a onomatopeia, em que um som lembra o do objeto ou situação: ‘O rato Roque/ roque roque/ rói o queijo’; ‘Passa, tempo, tic-tac/ Tic-tac, passa, hora/ Chega logo, tic-tac/ Tic-tac, e vai-te embora’. 4- Composições que têm um padrão fixo de estrutura, o que contribui para a memorização e a recitação, já que permitem ao leitor antecipar partes do poema. Exemplos: no poema ‘O buraco do tatu’, todas as estrofes se iniciam do mesmo modo: ‘O tatu cava um buraco...’ (BRASIL, 2011I, p. 05).

O enunciado acima leva-nos a perceber que um dos fatores condicionantes da escolha dos textos poéticos está na possibilidade de as crianças aprenderem os elementos linguísticos que são de predomínio nesse tipo de textos, como: a forma como os diálogos se apresentam; repetições de sentenças dentro de refrão; presença de figuras de linguagem (onomatopeia e aliteração); padrão estrutural fixo que possibilita a memorização e a recitação. Dessa forma, compreendemos que os sujeitos-autores dos impressos acreditam que essas características, presentes nos

textos poéticos, podem facilitar a aquisição dos conhecimentos da composição linguística.

Nesses termos, percebemos que o processo de aquisição dos conhecimentos está centralizado pelo gosto de ouvir histórias, o que permitirá a observação, a associação e a expressão, pois induz a criança à falsa ideia de que a língua possui relações biunívocas. Por isso, basta a criança desenvolver a discriminação visual, uma vez que, para os sujeitos-autores, a aquisição da língua é uma atividade receptiva, isto é, o professor apresenta o texto estruturado, faz a leitura com o uso do dedo, para facilitar a relação dos sons com sua representação gráfica. Na medida em que o processo acontece, a criança é incentivada a observar as unidades menores.

Assim, podemos compreender, com base nos enunciados dos sujeitos-autores, que esse processo contribui na aprendizagem, pois a criança tem o contato com o global, que será por ela assimilado no processo de apresentação do escrito pelo professor. Logo, para apreender o que está posto, cabe ao professor alfabetizador estimular, nas crianças, a extração dos significados contidos nos signos linguísticos.

A primeira atividade, do *Caderno de orientações: poema*, apresenta o texto que necessita ser visualizado pelas crianças, por meio da leitura realizada pelo professor. Diante disso, esse movimento permitirá que as crianças, ao “[...] observar o livro de poemas e escutar a leitura de alguns deles, [...] aprendam comportamentos leitores e explorem o livro como objeto, conhecendo suas características (BRASIL, 2011I, p. 9), além de possibilitar “[...] que ampliem seu conhecimento sobre a estrutura do texto para além de seu conteúdo” (BRASIL, 2011I, p. 9). Observamos que a atividade dois propõe a identificação de palavras dentro do texto em grupo. Diante disso, “Ao propor que as crianças identifiquem as palavras que rimam observando as partes semelhantes na grafia e na sonoridade, contribui-se para que elas aprendam sobre as características das palavras rimadas” (BRASIL, 2011I, p. 11).

Na atividade três, o centro continua sobre a palavra. Anteriormente, as crianças observaram palavras que rimavam em alguns textos poéticos. Agora, cabe ao

professor alfabetizador estimular a acomodação desse conhecimento, propondo atividades para que as crianças pensem outras palavras que podem rimar com algumas retiradas dos poemas.

A atividade quatro trabalha a observação da forma dos poemas. Então, alguns conhecimentos sobre as características dos poemas são rememorados para a realização da atividade que será proposta. Depois de observar, a proposta é que as crianças produzam oralmente novos versos para os textos. Em partes, essa ação aproxima-se do conceito de alfabetização que defendemos, pois, no processo de apropriação da linguagem escrita, as crianças têm que ser incentivadas a desenvolver a capacidade de produção de textos.

A atividade cinco, presente no *Caderno de orientações: poemas*, aproxima-se de uma prática que foi demasiadamente difundida nas atividades para se alfabetizar, em meados dos anos 1990. Nessa atividade, a proposta é: “Fazer uma lista de palavras que acham bonitas” (BRASIL, 2011I, p. 16). Para isso, o professor irá “Treinar a leitura do poema [...] com a entonação e ritmo” (BRASIL, 2011I, p. 16). Com isso, os sujeitos autores pensam que, “Ao propor que as crianças identifiquem no poema as palavras que consideram bonitas, favorece-se que atentem para a forma das palavras nesse texto e a função poética no poema” (BRASIL, 2011I, p. 17) e, também “[...] possibilita-se que ampliem o vocabulário de palavras que consideram bonitas” (BRASIL, 2011I, p. 17). Conforme observamos, uma característica peculiar dessa atividade é a proposta de as crianças relacionarem palavras ditas com as palavras descritas no poema. Nesse sentido, observamos que a atividade proposta está pautada na capacidade de as crianças associarem seus gostos às palavras fixadas no poema para construir a lista solicitada.

A atividade seis trabalha com a perspectiva de que as crianças sabem de cor o texto, pois para “Ditar um poema conhecido” (BRASIL, 2011I, p. 18), as crianças necessitarão apelar para a memória.

As atividades sete e oito estão voltadas para a utilização da memória, pois as crianças são convidadas a “Ensaïar um recital com diferentes vozes” (BRASIL, 2011I, p. 20) e, posteriormente, “Preparar a apresentação para o recital” (BRASIL,

2011l, p. 22). Para Bakhtin (2010a), nossas vidas são constituídas pelo entrelaçamento de vozes. Segundo os pensamentos bakhtinianos, nós, como sujeitos (co)textualizados, refletimos e refratamos no outro. Logo, parcialmente, acreditamos que as atividades propostas podem potencializar a compreensão de que a nossa língua é viva, pois, mesmo com auxílio de recursos memoráveis, as crianças darão um acabamento possível, no momento de encenar o recital, uma vez que a proposta sugere a alternância de vozes. Por isso, acreditamos que o processo de interação, mesmo ensaiado, proporcionará a singularidade do acontecimento.

As oito atividades que compõem o *Caderno de orientações: histórias rimadas* possibilitam ao professor alfabetizador trabalhar com a estrutura de mais de um gênero, pois histórias rimadas são características de alguns textos que temos em circulação em nossas esferas sociais. As atividades foram pensadas com base em dois livros de literatura infantil: *Pêssego, pera, ameixa e pomar*, de Janet e Allan Ahlberg, 2007, e *Fiz voar o meu chapéu*, de Ana Maria Machado, 1999. A obra *Pêssego, pera, ameixa e pomar*, criada e ilustrada por Janet e Allan Ahlberg,

Trata-se de um livro em que a ilustração tem o importante papel de ajudar a descobrir o que se está buscando. Isso dá lugar a uma atividade de denominação dos objetos ilustrados e de busca por sua localização que ajuda na aprendizagem do vocabulário (BRASIL, 2011j, p. 04).

Conforme podemos observar no enunciado dos sujeitos-autores, as propostas de atividades reforçam a ideia do uso dos textos para diversificar experiências que possibilitem a aprendizagem das estruturas linguísticas. No caso do fragmento acima, mesmo ao utilizar recursos extralinguísticos (objetos ilustrados), observamos a prevalência do sistema da língua, sem a preocupação de incentivar as crianças a dialogar com o autor. Elas somente necessitarão assimilar os códigos para decodificar o texto. A título de exemplificação do que acabamos de inferir, vejamos a orientação ao professor da atividade dois e, em seguida, da atividade oito: “O professor divide a sala em grupos e entrega cartelas com ilustrações da história *Pêssego, pera e ameixa no pomar*, pedindo que as crianças as organizem na ordem da narrativa, como está no livro” (BRASIL, 2011j, p. 10).

As crianças, na atividade um, tiveram contato com o texto e foram incentivadas a reconhecer “[...] os personagens e a ilustração” (BRASIL, 2011, p. 8) com a finalidade de “[...] relacionarem o texto às ilustrações” (BRASIL, 2011j, p. 8). Sendo assim, a orientação inicial ao professor alfabetizador da atividade dois é estimular que as crianças se lembrem da sequência do texto conhecido previamente e de suas passagens temporais, pois, no momento da leitura proposta na atividade um, as crianças foram incentivadas a “Observar as ilustrações, identificando onde aparecem os personagens” (BRASIL, 2011j, p. 8). Logo, é coerente que os sujeitos-autores orientem, na atividade dois, que os professores façam a seguinte ação: “Mostrar o livro às crianças e questionar quem lembra a ordem dos personagens que aparecem na história” (BRASIL, 2011j, p.10). Em seguida, após o auxílio à memória, pois a sequência da história foi mostrada e dialogada com o auditório social, o professor terá a segurança de:

Dividir as crianças em grupos, **entregar um conjunto de cartelas com as ilustrações** e pedir que ordenem essas cartelas conforme a sequência narrativa da história. Você [professor] pode dizer: *‘Cada grupo vai receber as cartelas com as ilustrações dessa história, mas estão fora de ordem e vocês devem organizá-las’* (BRASIL, 2011j, p.10, destaque conforme o original).

A estratégia dos sujeitos-autores, ao pedir que as crianças ordenem as ilustrações da história, possibilita que elas se apropriem da sequência da narrativa, isto é, as crianças, por meio da observação, poderão organizar a sequenciação dos acontecimentos visualizados, durante a leitura realizada pelo professor alfabetizador, em atividade prévia, com isso, terão condições, por meio do estímulo à memória, de lembrar-se dos fatos em sua sequência temporal, pois foram estimuladas a atentar aos personagens e aos espaços ilustrativos dos acontecimentos. Caso o professor inclua alguma cena que não faça parte, elas saberão, por conta do estímulo, que determinada cena não será conectada às demais, por conta da incoerência de composição.

Na execução das demais atividades, contidas no *Caderno de orientações: histórias rimadas*, não são evidenciados elementos extralinguísticos, como observamos na atividade dois.

A atividade três, as crianças são incentivadas a decodificar os nomes das personagens que aparecem nas histórias rimadas, pois, segundo os sujeitos-autores, contribui para que elas “[...] ampliem e se apropriem de estratégias de leitura” (BRASIL, 2011j, p. 13) e, também, “[...] coloquem em jogo estratégias de leitura para antecipar e verificar o que está escrito” (BRASIL, 2011j, p. 13), isto é, o que está em proposta é que as crianças, sujeitos que já memorizaram os textos trabalhados, tenham a capacidade de demonstrar o reconhecimento instantâneo de uma determinada palavra, no caso das histórias rimadas, das personagens.

Essa lógica é ampliada, na atividade quatro, na qual se propõe a “Observar a estrutura da história” (BRASIL, 2011j, p. 14), uma vez que, “Ao propor que as crianças organizem as linhas colocando nomes iguais um embaixo do outro, favorece-se que elas observem a repetição dos nomes no texto”. Como podemos perceber, na atividade anterior, as crianças são estimuladas a lembrar as sentenças que compõem as histórias rimadas para executar a tarefa solicitada. Agora, além desse estímulo, uma vez que, para conseguir organizar a estrutura do texto, elas, possivelmente, emitirão estímulos à memória, para adivinhar o todo do texto, com isso, conseguirão reconhecer instantaneamente as possíveis posições das sentenças por conta do trabalho visual desenvolvido desde a primeira atividade.

Esse estímulo instantâneo permeia a atividade cinco, pois não exige que a criança compreenda as relações entre os sons e as letras, para “Observar e localizar palavras que rimam no texto” (BRASIL, 2011j, p. 16), basta conseguir apreender o tamanho e a localização de algumas palavras, conhecimentos já previamente estimulados.

Com a apreensão do contorno e o estímulo à memorização das palavras rimadas, conforme observamos nas atividades anteriores, a proposta, para a atividade seis é “Fazer uma lista de palavras rimadas” (BRASIL, 2011j, p. 18). Acredita-se que as crianças já “[...] prestem atenção nas características da linguagem e na grafia das palavras, além de ampliarem o vocabulário” (BRASIL, 2011j, p. 19). Logo, na atividade, uma palavra, que já foi reconhecida em partes por propostas anteriores, uma vez que já existiram estímulos prévios, poderá ser executada, pois a lista com

as palavras obedecerá às semelhanças da organização dos signos linguísticos, o que favorecerá o desenvolvimento da atividade pela criança.

A questão da apreensão continua acentuada na atividade sete, pois solicita “[...] que as crianças localizem nomes no texto [...] que coloquem em jogo diferentes estratégias de leitura” (BRASIL, 2011j, p. 21). Nesse caso, podemos observar que a frequência com que as crianças tiveram contato com algumas palavras do texto que estão fixadas nas histórias rimadas facilitará o reconhecimento delas e possibilitará inferências prévias do todo das palavras.

Agora que vimos o que foi sugerido entre as tarefas dois e oito, podemos afirmar que nossa inferência parece coerente, pois as atividades desenvolvidas pelas crianças não exigem a compreensão dos sentidos produzidos pelos textos nos contextos. Com exceção da atividade dois, observamos que as outras atividades propõem estímulos instantâneos, pois as crianças, no processo de aprendizagem com o *Caderno de orientações: histórias rimadas*, foram levadas, na maioria das atividades, a inferir ou adivinhar o que estava escrito.

Para concluir a proposta com as histórias rimadas, na atividade oito, “O professor convida as crianças para ler os trechos do livro *Pêssego, pera, ameixa no pomar*, fazendo desse momento uma leitura compartilhada” (BRASIL, 2011j, p. 22).

Nesse contexto, observamos que o processo de leitura exigirá que as crianças que conseguiram apreender as informações necessárias durante o desenvolvimento das atividades anteriores conseguirão deduzir o que os signos linguísticos significam, o que contribuirá para que os desafios em adivinhar. As crianças com dificuldade em fazer alguma inferência, começam a se arriscar, pois é um momento coletivo. Essa evidência se clareia com a observação do enunciado a seguir: “Ao convidar as crianças para ler partes da história atentando para o apoio da ilustração e para a regularidade do texto, possibilita-se que experimentem ler com mais autonomia” (BRASIL, 2011j, p. 22). Como vimos, o uso dos recursos linguísticos e extralinguísticos tem a finalidade de contribuir com a decodificação que foi estimulada por apreensões do texto que já está acomodado na memória das crianças.

Antes de iniciarmos as nossas observações sobre o *Caderno de orientações: parlendas*, faz-se necessário informar que o livro *Pêssego, pera, ameixa no pomar* foi produzido, no Brasil, pela editora Moderna, em 2007 e traduzido pela renomada escritora Ana Maria Machado. Aliás, o segundo livro que deu base às atividades do *Caderno de orientações: histórias rimadas* foi pensado pela autora Ana Maria Machado. A obra, denominada *Fiz voar o meu chapéu*, publicada pela editora Formato Editorial, em 1999, com ilustrações de Zeflávio Teixeira, de modo geral, “[...] recorre à linguagem das parlendas, explorando o recurso da repetição e do encadeamento. O teor poético não se limita às rimas no final de cada verso, pois está também na brincadeira com as palavras e com o significado delas” (BRASIL, 2011j, p. 4-5).

Analisaremos, agora, o *Caderno de orientações: parlendas*. Com esta análise, concluímos o kit “Trilhas para abrir o apetite poético”. As compreensões que estamos tecendo, ao longo deste texto, estão contribuindo significativamente com os nossos propósitos, uma vez que, para problematizar como o conjunto de impressos do Projeto Trilhas contribuirá com o processo de ensino e aprendizagem das crianças matriculadas no primeiro ano do EF, faz necessário dar voz aos sujeitos-autores. Para esse processo, Bakhtin (2011) nos diz que devemos reunir esforços em compreender os enunciados alheios, pois:

Ver e compreender [...] significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito [...]. Na *explicação* existe apenas uma consciência, um sujeito; na *compreensão*, duas consciências, dois sujeitos. Não pode haver relação dialógica com o objeto, por isso a explicação é desprovida de elementos dialógicos (além do retórico-formal). Em certa medida, a compreensão é sempre dialógica (BAKHTIN, 2011, p. 316, destaques conforme original).

Sendo assim, nossas análises não são simples explicações das orientações descritas nos impressos do Projeto Trilhas. Nossa proposta é permitir que os enunciados dos sujeitos-autores se enunciem para compreendermos o que os ecos dialógicos expressam. Logo, nossa posição se baseia na concepção de alteridade. Assim, podemos penetrar nos discursos alheios, compreendê-los e materializar os nossos enunciados responsivos.

Afinal, o que propõe o *Caderno de orientações: parlendas*? Por que privilegiar esse gênero na aprendizagem das crianças em processo de alfabetização? Anteriormente, realizamos entrelaçamentos com os discursos dos sujeitos-autores do Projeto Trilhas com a intenção de compreender os sentidos atribuídos aos impressos. Optamos por iniciar os diálogos com os cadernos de orientações que estão no kit *Trilhas para abrir o apetite poético*. Para os sujeitos-autores (2011k, p. 2), “Os textos poéticos, nos quais a intencionalidade estética da linguagem é primordial, são construídos com base na palavra, explorando-se ao máximo as suas propriedades: ritmo, sonoridade, significado, forma dos caracteres etc.”. Assim, podemos perceber que a base central das atividades que compõem os cadernos do *kit Trilhas para abrir o apetite poético* está na associação visual e auditiva com os signos linguísticos e com os sons que eles representam, uma vez que os sujeitos-autores recomendam explorar as propriedades estruturais da palavra. Por isso, eles consideram que:

[...] as parlendas são especialmente eficazes nas atividades que ajudam as crianças a refletir sobre a relação fonema-grafema (relação entre o que se fala e o que se escreve). A proximidade sonora entre as palavras que compõem esses textos favorece a reflexão acerca do sistema de escrita, pois fornece pistas importantes às crianças sobre as possíveis letras a serem usadas em cada palavra (BRASIL, 2011k, p. 2).

É claro que, em parte, concordamos com o trabalho com o gênero parlendas. Entretanto, acreditamos que as atividades com esse gênero vão além da possibilidade de facilitar a relação de som e letra, o que somente possibilitará a decodificação que é artificial. Defendemos o trabalho com textos poéticos com as crianças em processo de alfabetização. Para isso, devemos ter como premissa as intenções de leituras que proporcionamos durante a alfabetização. Sabemos que um texto, para se materializar, necessita de elementos linguísticos. Não negamos tal afirmativa. Afinal, como conseguiríamos materializar esse texto sem os recursos linguísticos que permeiam os nossos (con)textos? Porém, eles só terão finalidades com os sentidos que lhes atribuímos. Por isso, também devemos nos apropriar desses conhecimentos.

Para a construção das atividades fixadas no *Caderno de orientações: parlendas*, foram usados dois livros de literatura infantil. O livro *Salada, saladinha: parlendas*

organizado por Maria José Nóbrega e Rosane Pamplona, publicado, em 2005, pela editora Moderna, tem ilustrações de Marcelo Cipis. Segundo os sujeitos-autores:

Esse livro pertence a uma coleção intitulada *Na panela do mingau*, cujos títulos priorizam a tradição oral, como as parlendas, trava-línguas e adivinhas, entre outros. Em *Salada, saladinha*, as organizadoras apresentam cerca de cem parlendas, classificadas segundo a temática e a função que costumam desempenhar nas brincadeiras infantis (BRASIL, 2011k, p. 5).

Além das parlendas fixadas no livro *Salada, saladinha: parlendas*, os sujeitos-autores consideraram os conhecimentos que as crianças poderão apreender a partir da utilização da obra *Quem canta seus males espanta 2: mais músicas, parlendas, adivinhas e trava-línguas*, coordenado por Theodora Maria Mendes de Almeida, composto por desenhos infantis, publicados em 2000, pela editora Caramelo. Nele, os gêneros aparecem aleatoriamente. O leitor conseguirá localizar 36 parlendas, que são base para se pensar as atividades do *Caderno de orientações: parlendas*. Nesse contexto, os sujeitos-autores destacam os aspectos linguísticos das parlendas que podem contribuir com a aquisição do sistema de escrita da nossa língua. É o que evidenciaremos, a seguir:

[...] alguns recursos linguísticos presentes nas parlendas que facilitam a memorização e a repetição: 1. Brevidade e texto dialogado, no qual predominam a simplicidade do vocabulário e a sonoridade expressa pela rima. Exemplo: 'Nunca me viu, cara de pavio?/ Sempre te vejo, cara de percevejo!' 2. Predomínio da repetição, recurso de linguagem recorrente nesse texto. Pode-se repetir uma mesma palavra ou rerepresentá-la inserida em outros termos do texto, como se observa nos trechos em negrito. Exemplo: '**Serra, serra, / Serrador, /** Quantas tábuas já **serrou?** / Já **serrei** vinte e quatro / Uma, duas, três, quatro!' 3. Outra forma de repetição, presente em ambas as obras, é o encadeamento que consiste na reaparição da última palavra de um verso no início do verso seguinte. Exemplo: 'Hoje é domingo / Pede **cachimbo** / O **cachimbo** é de barro / Bate no **jarro** / O **jarro** é fino (...)'. 4. A enumeração, seja ela dos dias da semana, meses do ano, números, seja das partes do corpo, também é frequente em muitas parlendas. Exemplo: 'A galinha do vizinho / Bota ovo amarelinho / Bota **um** / Bota **dois** / Bota **três** (...)'. 5. Outra recorrência é a possibilidade de variação de uma ou mais palavras, permitindo ao leitor interagir com o texto e modificá-lo dentro de um contexto dado. Exemplo: 'Você tem uma boneca? / Tenho / Como é o nome dela? / **Milu** / Quantos anos ela tem? / **Cinco** / **Um, dois, três, quatro, cinco**'. (Nesse caso, as crianças podem dizer o nome e a idade que quiserem para a boneca, alterando trechos do texto). 6. Construção textual caracterizada pelo *nonsense*, ou seja, significado não lógico, na qual se enfatizam a sonoridade e o

ritmo. Exemplo: 'Viva eu/ Viva tu/ Viva o rabo do tatu!' (BRASIL, 2011k, p. 4, destaques conforme o original).

Já é de nosso conhecimento que a premissa para a aprendizagem das crianças está centrada na possibilidade de que os textos abordados, neste caso, as parlendas, possam contribuir para a apreensão e a inferência por meio dos estímulos visual e sonoro. Por isso, os itens acima podem proporcionar ao professor alfabetizador uma relativa segurança no desenvolvimento das atividades. Se a dificuldade do professor alfabetizador, para proporcionar que as crianças em período de apropriação de uma nova linguagem, esbarra na impossibilidade do sucesso, por falta da adaptação do que fundamenta a organização do trabalho, com o Projeto Trilhas, isso poderá ser superado, no que inferem os sujeitos-autores, pois, na visão deles, as atividades desenvolverão a aprendizagem satisfatória e a confiabilidade que a criança precisa para extrair do campo visual e sonoro o que necessita para interpretar e explicar. A fim de exemplificar nossa afirmação, vamos observar as atividades do *Caderno de orientações: parlendas*. A seguir, fixamos um enunciado de orientação da atividade um ao professor alfabetizador:

O professor apresenta o livro *Salada, saladinha* às crianças e conversa com a turma compartilhando as parlendas que já conhecem. Lê algumas do livro e depois as convida a recitar juntos. Por fim, fala sobre as brincadeiras que são acompanhadas de parlendas e as convida a brincar (BRASIL, 2011k, p. 8).

Podemos observar, com base no trecho acima, que a atividade se iniciará para aproximar o gênero das crianças, com a finalidade de potencializar o interesse pelo que está por vir. Será que as crianças conhecem as características do gênero parlenda? Será que é um conhecimento importante que os professores alfabetizadores podem trabalhar? No *Caderno de orientações: poemas* e no *Caderno de orientações: história rimada*, os sujeitos-autores colocam atividades que proporcionarão o conhecimento de determinados gêneros abordados nos respectivos impressos. Por que isso não acontece no *Caderno de orientações: parlenda*? Sendo assim, o interesse pela atividade é proporcionar a observação das “[...] repetições das palavras e dos sons e sua característica rítmica, favorecendo que elas atentem para um aspecto da forma da linguagem: seu componente sonoro” (BRASIL, 2011k, p. 9).

Após esse movimento, a atividade dois propõe a seguinte ação às crianças: “Ler um texto memorizado” (BRASIL, 2011k, p. 10). Sendo assim, é recomendado ao professor: “Garantir que as crianças memorizem algumas das seguintes parlendas do livro *Salada, saladinha: Macaco foi à feira* (pág. 9), *Quem cochicha* (pág. 19), *Santa Luzia* (pág. 24) e *Uma, duas angolinhas* (pág. 43)”. Com isso, será permitido que a criança, que, aparentemente, tem um vocabulário visual limitado, pois ainda não memorizou os textos que necessita para a execução da atividade, com esta tarefa, seja autora do seu processo de aprendizagem, uma vez que a leitura envolverá uma tentativa de estímulo do reconhecimento visual, já que a apreensão será garantida por meio da mediação da decodificação das palavras pronunciadas pelo professor.

Agora que as crianças memorizaram as parlendas, a proposta da atividade três é: “Recitar parlendas com diferentes vozes” (BRASIL, 2011k, p. 12). Para isso, as crianças serão estimuladas a recitar coletivamente, junto com o professor, o que garantirá uma facilidade do reconhecimento da parlenda. Em seguida, haverá alternância de vozes, isto é, as crianças juntas farão uma voz e o professor será o responsável pela outra. Esta etapa possibilita que elas compreendam a dinâmica da atividade que irão executar. Agora, preparadas, elas serão organizadas em duas (duplas) para ensaiar o recital da parlenda. O que se pretende é possibilitar que as crianças identifiquem que, em um recital, há alternância de vozes e também reconheçam uma ordem sequencial de um determinado texto.

A atividade quatro aparentemente se aproxima da atividade dois contida no *Caderno de orientações: histórias rimadas*. Lá as crianças organizaram a sequência dos acontecimentos com recursos extralinguísticos. Aqui elas que terão que produzir esses recursos com o auxílio da reconstituição do texto, com o apoio do arquivo internamente memorável. Assim, a atividade favorece “[...] que retomem a parlenda memorizada em razão da sequência” (BRASIL, 2011k, p. 15).

As atividades cinco, seis e sete aproximam-se do que foi proposto em outros momentos, isto é, “Localizar e identificar as palavras da parlenda” (BRASIL, 2011k, p. 16), “Ditar ao professor uma parlenda conhecida” (BRASIL, 2011k, p. 18) e “Ordenar os versos de uma parlenda conhecida” (BRASIL, 2011k, p. 20). Podemos

observar que essas atividades vêm em coerência com as orientações que norteiam o conjunto de impressos. As crianças são estimuladas a memorizar, identificar, apreender, sempre com uma perspectiva de estímulos visuais e sensoriais. Logo, o processo de decodificação não está correlacionado com a compreensão, uma vez que o que lhes é exigido é inferência de cunho linguístico. As crianças não precisam saber o conteúdo das parlendas para localizar e identificar palavras, ditar uma que lhes é memorizada e ordenar a sequência. Assim, com essas atividades, pressupõe-se que a aprendizagem é um processo de memorização e adivinhações. Já o processo de aquisição da leitura é uma atividade de apreensão que envolve o reconhecimento visual.

Depois desses processos descritos, a atividade oito aparece para estimular o que inicialmente foi proposto: trabalhar o sistema de escrita alfabético. Para os sujeitos-autores, antes que se possibilite a aquisição do sistema de escrita da nossa língua, as crianças devem passar por alguns estímulos que, assim pensamos, facilitarão na acomodação de determinados conhecimentos. Nesta atividade, é proposta as crianças: “Escrever nomes de uma parlenda com letras móveis” (BRASIL, 2011k, p. 22). Assim,

Ao pedir que as crianças escrevam palavras com letras móveis dando a elas as letras necessárias para escrever a palavra, favorece-se que ao ordenar façam uma escrita analítica que ajuda a compreender um aspecto da estrutura do sistema de escrita (como as letras são ordenadas dentro de uma palavra).

Conforme podemos observar, nesta atividade, os sujeitos-autores privilegiam um conhecimento necessário ao processo de alfabetização. Antes de iniciá-lo, as crianças foram estimuladas a reconhecer o todo, processá-lo, realizar composições e decomposições. Diante disso, acreditamos que, para os sujeitos-autores, existem algumas categorias que darão uma prontidão ao processo de aquisição do sistema de escrita alfabético.

Sendo assim, o modo pelo qual os sujeitos-autores constroem o desenvolvimento da aprendizagem das crianças se aparenta como uma atividade de associação direta, progressiva e linear, o que pode justificar o trabalho com o sistema de escrita, ao término das atividades contidas no *Caderno de orientações: parlendas*. Além disso,

observamos uma ênfase em assegurar que as crianças necessitam de treinamentos e estímulos para conseguir apreender determinados conhecimentos. Contudo, essas atividades eram cuidadosamente orientadas para que não houvesse desinteresses das crianças, uma vez que a centralidade da aprendizagem está no modo como elas aprendem. Outro aspecto que foi possível observar, no decorrer das análises das atividades do *kit* “Trilhas para abrir o apetite poético”, está centrado no pensamento de que todas as crianças passam pelos mesmos momentos de aquisição de conhecimento, isto é, os sujeitos-autores se preocupam com diferentes níveis dentro de uma coletividade, tanto que, em todos os cadernos, são propostas possíveis adaptações, caso a atividade seja muito difícil ou muito fácil para as crianças. Todavia, as propostas estão vinculadas a práticas lineares. Além disso, observamos que as atividades estão nutridas por discussões das últimas décadas.

De acordo com Gontijo (2008), estudos fomentaram o processo de alfabetização e, dependendo do campo de conhecimento, esse processo se restringe especificamente à aquisição do código escrito, às técnicas de codificação (escrever) e decodificação (ler). No que tange às atividades dos cadernos do *kit* “Trilhas para abrir o apetite poético”, observamos que os sujeitos-autores centralizam os esforços em possibilitar que as crianças aprendam a decodificar os signos linguísticos por estímulos apreendidos.

Os cadernos que compõem o *kit* “Trilhas para ler e escrever textos” foram pensados para contribuir com a aprendizagem das crianças matriculadas nas turmas do primeiro ano do EF com o foco no objeto de conhecimento. Para isso, os sujeitos-autores levam em consideração que “[...] conforme o planejamento que se faz e a maneira como a atividade se desenrola, se favorecem determinados tipos de aprendizagem” (BRASIL, 2011c, p. 3). Esses tipos de aprendizagem, conforme compreendemos com as análises do conceito e das concepções que nortearam a constituição dos cadernos que estão neste *kit*, acontecem também por meio dos estímulos dos professores alfabetizadores, isto é, durante o desenvolvimento das **atividades práticas** que são propostas, os docentes têm a possibilidade de destacar os dizeres das crianças, em uma perspectiva de alternância. Com isso, a metodologia adotada, por meio do roteiro previamente definido pelos sujeitos-autores, fixado nas atividades, descrito como orientação ao professor, favorece a

interação das crianças com o objeto de conhecimento, uma vez que os sujeitos-autores dão “[...] especial atenção aos processos de aprendizagem da criança” (BRASIL, 2011c, p. 3) e essa atenção acontece “Porque as crianças são capazes de refletir sobre o escrito” (FERREIRO, 2013, p. 60).

Anteriormente, anunciamos ênfase à concepção da leitura que está fixada nas **propostas práticas**. A importância da leitura, no processo de alfabetização, é significativa. Diante disso, os sujeitos-autores desenvolveram o conjunto de cinco impressos para despertar o interesse nas crianças pelo conhecimento do escrito com textos fixados em alguns suportes, que compõem os diversos materiais da caixa enviada às escolas, com o intuito de criar oportunidades para que as crianças matriculadas nas turmas do primeiro ano do EF tenham maior acesso à literatura infantil, conseqüentemente, nos dizeres dos sujeitos-autores, à cultura escrita. Dessa maneira, os sujeitos-autores inferem que, por meio da observação dos usos da escritura nas esferas discursivas, as crianças são estimuladas a fazer descobertas porque as culturas do escrito possibilitam que elas “[...] realizam avanços substanciais no que diz respeito à compreensão do sistema [de escrita], sem ter recebido informação sobre a denominação de letras particulares” (FERREIRO, 2009, p. 17-18).

Sendo assim, os sujeitos-autores partem do pressuposto de que, “Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado” (FERREIRO, 2009, p. 16-17). Esse documento precisa ser apreciado pelos professores-alfabetizadores, pois ele oferece pistas que necessitam ser compreendidas, isto é, apontam como as crianças assimilam o objeto de conhecimento. Logo, os docentes terão a fonte da construção de propostas para “[...] a apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 16).

Entre os impressos que estão inseridos na caixa do Projeto Trilhas, encontramos o *kit* “Trilhas para ler e escrever textos”. Neste *kit*, há cinco cadernos e orientações com os quais tecemos alguns diálogos que nos proporcionaram os elementos de compreensão das atividades propostas. Portanto, privilegiamos a alteridade, isto é,

[...] o que conhecemos e presumimos de nós mesmos através da visão do outro se torna totalmente imanente à nossa consciência, parece ser traduzido para a linguagem da nossa consciência, sem nela alcançar consistência e autonomia, sem romper a unidade de nossa vida orientada para frente de si mesma, para o acontecimento por-vir e que não fica em repouso e jamais coincide com a sua própria atualidade dada, presente (BAKHTIN, 2011, p. 36).

Nesse sentido, compreendemos que as nossas análises dos impressos que compõem o kit “Trilhas para ler e escrever textos” têm que ter a premissa de respeitar os enunciados alheios. Todavia, o que é relevante, nesse acontecimento, é a materialidade que os entrelaçamentos oportunizaram, isto é “[...] aqui nos importa apenas o vivenciamento concreto, sua pura capacidade de persuasão estética” (BAKHTIN, 2011, p. 37). Portanto, evocamos os enunciados dos sujeitos-autores fixados nesse *kit* que nos possibilitaram compreender como os impressos ajudam os processos de ensino e aprendizagem das crianças matriculadas nas turmas do primeiro ano do EF. É o que realizamos a partir deste ponto. Para isso, usamos os enunciados fixados nos cinco cadernos de orientações que apresentaremos a seguir:

Figura 7 – Capa do *Caderno de orientações: histórias clássicas*



Fonte: Portal do Projeto Trilhas, 2013.

Figura 8 – Capa do *Caderno de orientações: histórias rimadas*



Fonte: Portal do Projeto Trilhas, 2013.

Figura 9 – Capa do *Caderno de orientações: histórias com acumulação*



Fonte: Portal do Projeto Trilhas, 2013.

Figura 10 – Capa do *Caderno de orientações: histórias com repetição*



Fonte: Portal do Projeto Trilhas, 2013.

Figura 6 – Capa do *Caderno de orientações: histórias com engano*



Fonte: Portal do Projeto Trilhas, 2013.

Estamos diante de cinco impressos que têm como foco textos, pois “Ingressar no mundo da leitura e escrita a partir de discursos, significativos, como são os textos, contribui para que, ao mesmo tempo que está aprendendo, a criança viva situações sociais reais [...]” (BRASIL, 2011c, p. 7). Em outras palavras, para os sujeitos-autores, os professores alfabetizadores devem estimular a aquisição da escrita pela compreensão, por parte da criança, da cultura do escrito, isto é, “[...] na escola, é importante trabalhar com os textos de forma a garantir situações em que apareçam as diferentes linguagens e seus usos. Assim, o professor deve procurar ler diariamente para as crianças os mais diversos tipos de textos” (BRASIL, 2011c, p. 7). Desse modo, quando os professores alfabetizadores leem gêneros textuais diversos, para os sujeitos-autores, as crianças “[...] enfrentam tarefas de comparação que superam, em muitos sentidos, as tarefas habituais de discriminação perceptiva. A escola tradicional separa e diferencia para facilitar a tarefa das crianças” (FERREIRO, 2013, p. 49).

Observamos que as atividades fixadas nos cadernos de orientações do *kit* “Trilhas para ler e escrever textos” propõem às crianças o acesso às obras literárias, por meio da leitura em voz alta do professor alfabetizador de histórias fixadas nos livros de literatura. Diante disso, esses livros vêm enriquecer as leituras das crianças. Todavia, para que isso aconteça, os professores alfabetizadores precisam despertar o gosto pelo ato de ler, pois, conforme assinalam os sujeitos-autores, professores alfabetizadores que são seduzidos pela leitura tornam crianças leitoras sem nenhuma dificuldade. Essa constatação se acentua nas ilustrações fixadas nas capas dos impressos deste *kit*, conforme podemos observar nas figuras anteriores anunciadas. Nelas, constatamos que os sujeitos-adultos são os leitores e as crianças estão atentas às leituras. Nesta proposta, compreendemos que os sujeitos-autores inferem que, quando lemos livros de literatura infantil em nossas salas de aula, oportunizamos às crianças muitas reflexões do escrito nas esferas discursivas. Sendo assim, a maioria dos cadernos de orientações têm atividades que tomam como referência três livros de literatura infantil. Somente o *Caderno de orientações: histórias clássicas* que utiliza duas obras literárias infantis.

Entre os impressos do *kit Trilhas para ler e escrever textos*, iniciamos as nossas análises pelo *Caderno de orientações: histórias com repetição*. Segundo os sujeitos-

autores, “[...] as histórias com repetição oferecem as crianças a possibilidade de imaginar acontecimentos, que ocorrem de forma muito parecida, diversas vezes em uma mesma narrativa” (BRASIL, 2011h, p. 1). Desse modo, podemos observar que, conforme apontam os sujeitos-autores, uma das vantagens dos textos com repetição é o processo de assimilação do código escrito, isto é, quando o professor alfabetizador lê histórias com repetição, às crianças têm a oportunidade de compreender a natureza do sistema de representação, uma vez que, para Ferreiro (2005, p. 17), a alfabetização “[...] requer superar a visão da introdução à leitura e à escrita como a aprendizagem de uma técnica, e essa medida está indissoluvelmente ligada ao problema da qualidade de ensino”. Assim, construir um conjunto de material que oportunize ao professor alfabetizador a realização dessa superação é fundamental, já que, conforme nos lembra Carvalho (2008, p. 17),

[...] Emilia Ferreiro e seus colaboradores [...] forneceram uma excelente base teórica para a compreensão da maneira pela qual as crianças aprendem a língua escrita (psicogênese da língua escrita), mas de fato não propuseram quaisquer recomendações metodológicas [...].

Nesse sentido, os professores alfabetizadores, principalmente aqueles que estavam nas salas de aula em meados da década de 1990 e no início dos anos 2000, vivenciaram um contexto singular, isto é, romper com as práticas que se baseavam na capacidade de a criança captar o código escrito por meio de estímulos visuais e auditivos, valendo-se apenas da memorização como recurso didático. Conseqüentemente, desconsideravam que o sistema de escrita alfabético só tem significado dentro dos usos nas esferas discursivas. Sendo assim, na tentativa de integrar as práticas educativas, os sujeitos-autores estão propondo um recurso didático com base nas contribuições de Ferreiro (1999, 2005, 2009, 2013), isto é, se, nas décadas anteriores, o principal problema era a ausência de materiais didáticos para se alfabetizar as crianças nessa perspectiva, eles tentaram solucionar tal embate.

Nas atividades do *Caderno de orientações: histórias com repetição*, observamos que os sujeitos-autores organizam atividades que possibilitem às crianças assimilar o código escrito e compreender seus usos e suas funções nas esferas discursivas. As atividades foram pensadas em uma perspectiva de potencializar que as crianças

observassem as características do signo linguístico e desvelar os usos que os outros fazem do escrito, isto é, as crianças são possibilitadas a pensar sobre o escrito, construir suas interpretações, ultrapassar a concepção de que os códigos escritos são meros instrumentos de comunicação. Nesse sentido, a proposta é permitir que as crianças construam inferências sobre o código escrito, uma vez que, “Para compreendê-lo enquanto sistema estão obrigadas a reconstruí-lo internamente, em vez de recebê-lo como um conhecimento pré-elaborado” (FERREIRO, 2009, p. 95). Veremos essas evidências, a seguir, nas atividades deste caderno.

O título que nomeia o *kit* nos induz a inferir que os cadernos de orientações contribuirão com a aquisição do código escrito por meio da leitura e da escrita. No *Caderno de orientações: histórias com acumulação*, os sujeitos autores relatam a importância da literatura nas salas de alfabetização. Propõem aos professores alfabetizadores a leitura de livros de literatura, conforme podemos observar no trecho a seguir: “Se as crianças que estão em sala tiverem a oportunidade de escutar ou ler de dois a três livros por mês, em um ano terão lido uma média de 20 livros. Isso fará uma diferença significativa na vida dessas crianças”. Esse enunciado aponta a importância da literatura para a aprendizagem da criança. Em relação a esse posicionamento, concordamos. Todavia acreditamos que é muito limitador conceber a literatura para “[...] que elas [as crianças] sejam convidadas a participar do mundo letrado” (BRASIL, 2011f, p. 2). Aliás, vamos aproveitar que as reflexões que os enunciados nos propõem se iniciaram com a questão da literatura e vamos anunciar, neste momento, os livros de literatura que são fundamentos para a constituição das atividades deste impresso.

O *Caderno de orientações: histórias com acumulação* se utiliza de três livros que possibilitam compreender algumas características do gênero literário abordado. Passemos a essas características: narrativas engraçadas e fantásticas, universo encantado das histórias, repetição acumulativa, surpresas no percurso do texto, participação mais autônoma das crianças, antecipação de acontecimentos e memorização. O livro *A casa sonolenta* publicado pela Editora Ática, em 2005, foi pensado e escrito por Audrey Wood e tem as ilustrações de Don Wood. Nesse contexto, os sujeitos-autores fazem algumas inferências das possibilidades de as

crianças apreenderem conhecimentos. Passemos, a seguir, ao discurso fixado no impresso:

A ilustração reforça a história, porque o espaço da narrativa não muda: todos dormem no mesmo quarto, na mesma cama; os personagens vão se amontoando na cama para dormir. A diagramação do texto enfatiza essa ideia, pois as frases que se repetem e se acumulam também são representadas graficamente desta forma: as linhas aumentam em quantidade, fazendo com que o texto seja maior conforme as pessoas e os bichos se acumulam na cama (BRASIL, 2011f, 4).

Assim, observamos que, com o livro, é possível proporcionar que as crianças aprendam informações do escrito com o texto, considerando o seu aspecto acumulativo e, concomitantemente, a memorização, pois as frases se repetem. Sendo assim, os sujeitos-autores inferem que dessa maneira a criança terá uma leitura autônoma. Além do livro *A casa sonolenta*, outras duas obras literárias entraram nas mesmas pontes discursivas, pois os três livros exploram a compreensão do escrito possibilitada pela ênfase na estrutura acumulativa das histórias.

Os outros livros são: *Uma girafa e tanto*, obra escrita e ilustrada por Shel Silverstein, com a tradução de Ivo Barroso. Em nosso país, ela foi produzida pela Editora Cosac Naify, em 2003. Uma característica que se diferencia dos outros livros está no aspecto poético com que o texto se configura. Também, encontramos o livro *O grande rabanete* escrito pela autora Tatiana Belinky e as ilustrações ficaram sob a responsabilidade de Claudius. Ilustrador com o qual as crianças se familiarizarão, se considerarmos que outros textos também foram ilustrados por ele. O suporte textual foi elaborado pela Editora Moderna, em 2002. Uma característica que devemos considerar é a compreensão por estímulo visual do sistema de escrita principalmente para a superação das fronteiras entre as letras, característica que, conforme aponta Ferreiro (1999), é da fase silábico-alfabética. Sendo assim, a possibilidade de compreender que as sílabas têm pares é um grande desafio para a criança assimilar.

Com a atividade um, as crianças são incentivadas a observar e a relacionar a ilustração da capa do livro apresentado e o título. Nesse sentido, observamos uma

tentativa de associar o desenho à escrita, já que ambas são representações gráficas em nossas esferas discursivas. Assim, os sujeitos-autores inferem que, “Ao falar sobre a história antes de ler o livro (relacionando o texto [com] a ilustração), favorece-se que as crianças imaginem e antecipem a narrativa” (BRASIL, 2011f, p. 9), além de ser trabalhada a questão da sonoridade presente nos versos que estão na estrutura textual. Outro conhecimento dos sujeitos-autores é em relação ao suporte fixo que materializa o texto. Para eles, “Ao apresentar o livro ‘por fora’ e ‘por dentro’, explorando a capa, o título e as ilustrações, as crianças aprendem sobre o livro como objeto e observam suas características” (BRASIL, 2011f, p. 9, destaques conforme o original).

Nesse sentido, observamos na atividade um que o principal conhecimento está associado à distinção entre desenho e escrita, que é muito importante no processo de alfabetização. A relação entre o título e as ilustrações é próxima, pois elas são representações gráficas, isto é, “[...] ora representando objetos ou idéias do mundo, ora como escrita representando a linguagem” (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999, p. 12).

Uma questão integrante está associada à concepção daquilo que fixa os textos. Para os sujeitos-autores, o suporte textual é visto como objeto. Conforme assinalamos, todo texto tem um suporte para fixá-lo. Reconhecemos a existência de suportes acidentais. No entanto, conforme ponderamos, nossas relações empíricas evidenciam que os objetos são constituídos de sentidos dentro de uma ação em alguma esfera discursiva, ora envolve a fixação do gênero textual, ora não há empatia entre as partes envolvidas.

Também consideramos importante trabalhar como os textos circulam em nossas esferas enunciativas. Nesse sentido, a proposta da atividade em ter um momento para que sejam exploradas características fixadas no suporte textual tem importância, mas talvez se devesse avançar nos aspectos informativos ou no trabalho de associação entre desenho e escrita.

Na atividade seguinte, a questão da relação imagem e escrita é intensificada. Os sujeitos-autores consideram que, “Ao propor que as crianças observem detalhes da

ilustração e os relacionem com a história, contribui-se para que elas aprendam sobre a relação entre texto e ilustração e o que se apropriem melhor da narrativa” (BRASIL, 2011f, p. 11). Assim, com essa atividade, acentua-se a possibilidade de as crianças assimilarem ou acomodarem a questão da diferença entre o que representa a oralidade e o que representam os objetos do mundo. Outra característica apontada se relaciona com as interferências das crianças que acontecem nesta proposta, isto é, ao reler a história já narrada, as crianças realizam inferências e expõem suas ideias sobre o escrito. Diante disso, a criança desencadeia algumas indagações sobre os usos da escritura nas esferas discursivas, ou seja, é possibilitado compreender as culturas do escrito. Dessa maneira, observamos que, para os sujeitos-autores, a atividade é importante, pois proporciona que a criança assimile com os conhecimentos já aprendidos.

Na atividade seguinte, as crianças passam pelo desafio de associar os fatos aos personagens presentes na história. Segundo os sujeitos-autores, “Ao propor que as crianças retomem as ações dos personagens, favorece-se que elas recuperem a história memorizada e se detenham no recurso da descrição em uma narrativa” (BRASIL, 2011f, p. 15). Assim, é importante propor atividades de levem em consideração a contribuição advinda da memorização e da repetição presente nas obras literárias trabalhadas. Nas atividades seguintes, as propostas se relacionam com os fatores que proporcionam a compreensão dos elementos constitutivos do código linguístico e da percepção da representação da língua via a cultura do escrito. Portanto, o aprendizado da criança está voltado para “Localiza[r] nome no texto” (BRASIL, 2011f, p. 16), “Listar o nome dos personagens” (BRASIL, 2011f, p. 18) e “Escrever os nomes dos personagens da história” (BRASIL, 2011f, p. 20). Com isso, os sujeitos-autores inferem o seguinte, sobre essas atividades: “Ao solicitar às crianças que encontrem no texto escrito os nomes dos personagens da história, favorece-se que coloquem em jogo o uso de indicadores textuais para discriminar as diferentes palavras” (BRASIL, 2011f, p. 17), “Ao propor às crianças que pensem sobre a quantidade de personagens, favorece-se que consigam, de memória, retomar a sequência da narração” (BRASIL, 2011f, p. 19) e “Ao escrever o nome dos personagens lentamente na frente das crianças, favorece-se que elas observem as relações entre o que foi falado e o que está sendo escrito” (BRASIL, 2011f, p. 21). Podemos observar a predominância do aspecto representativo da linguagem para a

aprendizagem das crianças. Com esse pretexto, as obras literárias contribuem para o aprendizado sistemático, uma vez que os sujeitos-autores materializam nas atividades práticas aquilo que Ferreiro (2013, p. 29) chama de “visão revolucionista”, pois:

Para compreender este processo de apropriação, foi necessário renunciar à visão da escrita como ordem técnica (ou ‘código de transcrição’, se preferir) e despojar-se de toda ideia instrumental. Foi necessário tornar complexa nossa própria concepção da escrita, para compreender o processo de alfabetização, para entender o que as crianças estavam dizendo (FERREIRO, 2013, p. 30, destaque conforme o original).

Essa mesma compreensão fundamenta as atividades fixadas no *Caderno de orientações: histórias com repetição*, no *Caderno de orientações: histórias com engano* e no *Caderno de orientações: histórias clássicas*. Nesses cadernos, observamos que, além das atividades de identificação dos elementos fixados no suporte textual – leitura dos livros de literatura para a apreensão de conhecimentos sobre as representações da linguagem, características gerais de nossa linguagem, estímulo via memorização e repetição, observação passiva das crianças sobre as personagens, iniciação da aproximação global do texto de forma linear para fragmentações que intensifiquem as apreensões do proposto, propostas relacionadas com o plano da língua, baixa complexidade em propor interações ativas das crianças nos discursos, proposta única com possíveis adequações se a atividade for de fácil desafio e difícil desafio para as crianças e sem provocações –, encontramos elementos significativos que, para os sujeitos-autores, contribuem para a compreensão do código linguístico, isto é,

O escrito é um conjunto de marcas não figurativas, organizadas prolixamente em linhas e cadeias gráficas emolduradas por espaços em branco, marcas que suscitam de forma misteriosa uma oralidade adulta com alto grau de estranhamento léxico e sintático (FERREIRO, 2013, p. 31).

No *Caderno de orientações: históricas com engano*, estão fixadas propostas que levam a criança a aprender a “Ler os nomes e escrever uma lista” (BRASIL, 2011g, p. 14), a “Escrever nomes com letras móveis” (BRASIL, 2011g, p. 16), a “Reescrever o fim da história” (BRASIL, 2011g, p. 20), a “Revisar coletivamente o texto produzido” (BRASIL, 2011g, p. 22) e “Ler partes da história (BRASIL, 2011g, p. 18).

Para os sujeitos-autores, as atividades possibilitam as seguintes aprendizagens, respectivamente: “Ao propor que identifiquem um nome na lista pedindo que olhem para ‘dentro da palavra’, possibilita-se que as crianças desenvolvam estratégias de leitura” (BRASIL, 2011g, p. 17), “Ao propor que as crianças escrevam os objetos citados [...] na sequência em que aparecem na história, favorece-se que elas retomem o texto de memória e pensem sobre como se escreve” (BRASIL, 2011g, p. 17), “Ao solicitar que as crianças ditem um texto, favorece-se que elas coloquem em jogo seus conhecimentos sobre as marcas e características da linguagem escrita” (BRASIL, 2011g, p. 21), “Ao participar de uma reescrita coletiva e planejar oralmente o que vão ditar para a professora, as crianças podem aprender alguns comportamentos de escritor e atentar para a estrutura da narrativa” (BRASIL, 2011g, p. 21), “Ao propor que as crianças ouçam o texto que elas mesmas escreveram para avaliar se falta algo, favorece-se que elas se apropriem mais da estrutura da narrativa e da sequência de episódios da história” (BRASIL, 2011g, p. 23).

Conforme podemos observar, a sequência das atividades encadeiam alguns conhecimentos, os quais os sujeitos-autores julgam ser apropriados para a aprendizagem da criança com textos para aprender a ler e a escrever. A nosso ver, podemos perceber que essas aprendizagens proporcionam à criança um conhecimento sobre a estrutura normativa do sistema da nossa língua, ênfase na leitura pelo processo de decodificação dos signos linguísticos, estímulo da percepção visual e assimilação de conhecimentos sobre o objeto por meio de livros literários que são pretextos para enfatizar esses conhecimentos.

Pensamos também que as atividades instigam sobre a diversidade de textos em salas de alfabetização e até propõem a reescrita como possibilidade de produção de texto. É notório que, com os impressos do Projeto Trilhas, o ingresso de diversos suportes influencia as práticas dos professores alfabetizadores, o que consideramos fundamental. Todavia, percebemos que as atividades propostas estão voltadas para a aquisição de conhecimentos sobre o código linguístico em uma perspectiva de fragmentação do global para a apreensão do que foi proposto. Queremos colocar em questão a possibilidade de autoria pelo processo de reescrita. Afinal, se as crianças reproduzem fragmentos do texto passivamente, é possível inferir que elas

são autoras do produzido? Essa é uma questão que necessita ser problematizada. Além disso, evidenciamos a aprendizagem a seguir:

Ao propor que escrevam nomes com letras móveis favorece-se uma escrita ainda mais analítica, porque as crianças colocam em jogo informações e hipóteses sobre quantas letras é preciso para escrever cada palavra e sobre quais letras e em que ordem devem ser escritas (BRASIL, 2011g, p. 18).

No enunciado acima, observamos que as crianças são estimuladas a produzir inferências sobre o código escrito pela indagação do que esses signos linguísticos representam, isto é, as crianças são incentivadas a construir hipóteses sobre a constituição da estrutura das palavras que irão escrever. Esse processo pode ser uma possibilidade de desencadeamento dos conhecimentos assimilados durante o desenvolvimento das atividades anteriores propostas e executadas com o Projeto Trilhas. Nesse sentido, observamos que a proposta da atividade se aproxima dos pensamentos de Ferreiro e Teberosky (1999, p. 22), as quais consideram a criança ativa e estimulada por aquilo que é possível apreender por meio da observação dos usos dos textos em nossas esferas discursivas, isto é, pela cultura do escrito. Nesse contexto, a criança busca “[...] compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática [...]”.

O impresso denominado *Caderno de orientações: histórias com repetição* propõe, entre as atividades práticas, a criança a aprender a “Localizar nomes e ditar uma lista” (BRASIL, 2011h, p. 12), a “Desenhar os convidados que aparecem no livro” (BRASIL, 2011h, p. 14), a “Relacionar ilustrações e diálogos” (BRASIL, 2011h, p. 16), “Escrever nomes com letras móveis” (BRASIL, 2011h, p. 18), a “Escrever em texto com lacunas” (BRASIL, 2011h, p. 20) e a “Ordenar diálogos” (BRASIL, 2011h, p. 22). Segundo os sujeitos-autores, essas atividades possibilitam algumas aprendizagens que evidenciaremos a seguir: “Ao propor que as crianças localizem nomes no texto, possibilita-se que elas coloquem em jogo diferentes estratégias de leitura” (BRASIL, 2011h, p. 13), “Ao propor às crianças que observem e conversem sobre as ilustrações, possibilita-se que elas pensem sobre a relação entre texto e ilustração” (BRASIL, 2011h, p. 15) e “Ao propor que as crianças ordenem tiras com um texto que sabem de memória, favorece-se que elas coloquem em ação suas estratégias de leitura e identifiquem as palavras conhecidas” (BRASIL, 2011h, p. 23).

Em consequência dos enunciados dos sujeitos-autores, podemos observar que as atividades propostas nesse caderno estabelecem o processo de leitura pela codificação que foi proporcionada pela da assimilação do que a criança aprendeu no percurso das atividades propostas pelos impressos do Projeto Trilhas. Além disso, observamos uma proposta de aprendizagem do código linguístico por meio da compreensão dos sentidos que elas atribuirão às imagens, isto é, daquilo que as crianças perceberão ou aquilo que as imagens possibilitam significar. Também, percebemos que os textos literários são desmembrados para possibilitar o reconhecimento das unidades mínimas. Entre as aprendizagens que são possíveis de serem aprendidas pelas crianças, no pensamento dos sujeitos-autores, queremos evidenciar a atividade que propõe uma escrita analítica que se segue no enunciado abaixo:

Ao propor que as crianças escrevam nomes com letras móveis, favorece-se que elas realizem uma escrita analítica, porque colocam em jogo suas informações e hipóteses sobre quantas letras são necessárias para escrever cada palavra, sobre quais letras usar e em que ordem essas letras devem aparecer (BRASIL, 2011h, p. 19).

Nesse enunciado, podemos identificar algumas aproximações com a pesquisa realizada por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) que resultou na produção da veiculação do que elas denominaram de *psicogênese da língua escrita*. De modo geral, a pesquisa foi desenvolvida em meados da década de 1970 por meio de um experimento com crianças matriculadas no sistema de ensino argentino. Com isso, foram criadas, pelas autoras, algumas estratégias que permitiam a observação de como as crianças inferiam sobre a constituição do escrito. Assim, as autoras realizaram interpretações das produções infantis e, com os dados coletados, propuseram a constituição de três níveis lineares pelos quais as crianças passam para compreender o sistema de escrita. Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 183), no primeiro nível, “[...] escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica de escrita”.

Logo, a reprodução dessa escrita dependerá dos tipos de alfabeto com que as crianças terão contato em sua esfera discursiva. Superado esse nível, no próximo, a criança adquire um “[...] controle progressivo sobre as variações qualitativas e quantitativas” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 28), o que lhes possibilitará

compreender que sequências de signos linguísticos idênticos não podem ter significantes diferentes. Após a superação desse nível, as crianças começam a relacionar sons com o escrito em três hipóteses superadas linearmente. Na hipótese silábica “[...] as crianças podem passar a procurar letras semelhantes para escrever ‘sons’ semelhantes [...]” (FERREIRO, 1999, p. 30, destaque conforme o original). Assim, uma letra é representada por um sílaba. Na hipótese seguinte, “[...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá ‘mais além’ da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a quantidade mínima de grafias [...]” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 196, destaque conforme o original). Por fim, a hipótese alfabética é o momento em que a criança compreende o sistema de escrita, percebendo que cada signo linguístico corresponde a um determinado valor sonoro menor que uma sílaba.

Encontramos no *Caderno de orientações: histórias clássicas* as seguintes propostas de atividades que objetivam em contribuir com a aprendizagem das crianças: “Memorizar as falas dos personagens” (BRASIL, 2011e, p. 14), “Treinar a entonação dos diálogos” (BRASIL, 2011e, p. 20) e “Ensaiai e apresentar o teatro” (BRASIL, 2011e, p. 22). É preciso, portanto, apontar quais aprendizagens estão engendradas às atividades anteriormente anunciadas. Vamos aos enunciados dos sujeitos-autores que contribuíram com as nossas compreensões, a seguir: “Ao convidar as crianças a falar os diálogos da história, favorece-se que retomem o texto de memória e se apropriem de sua estrutura narrativa” (BRASIL, 2011e, 15), “Ao propor que as crianças pensem em como devem dizer as falas de seus personagens, favorece-se que elas relacionem informações sobre as características dos personagens, suas ações e intenções na narrativa” (BRASIL, 2011e, 21) e “Ao propor que as crianças ensaiem a peça organizando as ações, falas e posições dos diferentes personagens, possibilita-se que tenham a experiência de representar um conto em forma de teatro” (BRASIL, 2011e, 22).

Nesse sentido, podemos observar que os impressos fixados nesse caderno propõem, entre outras ações anunciadas, pela oralidade, possibilitar que as crianças compreendam questões relativas à estrutura de narrativas. Além disso, há indícios da possibilidade de inferir sobre assuntos relativos ao texto por meio da fala do outro, isto é, as crianças se assujeitam ao discurso das personagens estabelecido

pelo texto e são estimuladas a repetir o que está em sua memória, uma vez que as atividades anteriores, propostas pelo impresso do Projeto Trilhas, incentivaram-nas decorar o que lhes foi lido pelo professor alfabetizador.

A proposta do impresso *Caderno de orientações: histórias de animais* é para as crianças realizar inferências que possibilitem relacionar o título, que é uma representação da linguagem oral, e as imagens, que é uma representação dos objetos presentes em nossas esferas enunciativas. Na atividade seguinte, a proposta é “Ordenar as ilustrações” (BRASIL, 2011i, 10). Compreender as sequências dos fatos no contexto é importante para que as crianças entendam o sentido, isto é, nessa atividade é proposto à criança entender a necessidade da coerência dos acontecimentos, uma vez que elas já tiveram vivência com a história de animais, tarefa proposta em atividades anteriores. Esse tipo de atividade, segundo os sujeitos-autores, deve ser trabalhado após uma aproximação da criança com o suporte textual, para que ela tenha familiaridade e êxito em sua aprendizagem e contribua para a compreensão de que todo texto, para ser compreendido, nesse sentido, é necessário que sejam proporcionadas atividades que possibilitem a criança perceber quando o texto tem progressão. Quando não há essa característica, encontramos incoerências.

Conforme aconteceu com os cadernos anteriores, o professor inicia pela apresentação do livro de literatura para possibilitar que as crianças, por meio da observação das figuras, possam antecipar informações. Após esta etapa, o professor fala sobre o livro para propiciar que as crianças compreendam a relação entre texto e ilustração.

Nesse contexto, podemos observar as contribuições significativas dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) para a fundamentação das propostas das atividades práticas fixadas nos cadernos de orientações. As atividades propostas aprisionaram elementos fundamentais dos textos literários que poderiam ser enfatizados nas atividades práticas. O que podemos constatar foi que as obras escolhidas apresentam as características para se explorar a memorização e os aspectos representativos da linguagem nas esferas discursivas. Logo, observamos que o professor alfabetizador está assujeitado aos enunciados sem a possibilidade de

interagir e ser um sujeito qualificado para desenvolver suas atribuições docentes, uma vez que os impressos do Projeto Trilhas contextualizam o aprisionamento do processo de ressignificar as possibilidades, isto é, de permitir práticas significativas de aprendizagens com as contribuições dos textos literários, já que cabe ao professor alfabetizador o papel de executor daquilo que está pronto *a priori* e é o desenvolvimento do proposto pelos sujeitos-autores que garantirá a melhoria da alfabetização infantil nas turmas do primeiro ano do EF. Um destaque que devemos anunciar é em relação ao que vamos denominar invasão dos suportes que fixam textos literários nas salas de aula do primeiro ano do EF.

Desse modo, nunca foram registrados incentivos com base nas políticas educacionais para a alfabetização tendo em vista possibilitar uma cachoeira de aquisição de livros de literatura infantil para as turmas do primeiro ano do EF. Todavia, devemos proporcionar que os professores problematizem os pretextos fixados em atividades prontas que devem apenas ser executadas. Trabalhar os elementos que constituem o sistema de escrita é fundamental, mas eles não podem obscurecer as outras dimensões do objeto de conhecimento, isto é, a linguagem escrita.



**5 POR UM NÃO ACABAMENTO: a dinâmica dos enunciados
alheios nas esferas discursivas**

Não pretendemos anunciar o acabamento da compreensão do discurso materializado nos impressos do Projeto Trilhas. Configurar-se-ia em uma grande pretensão e incoerência. Acreditamos que os nossos discursos não estão prontos. Agora, que os fixamos neste suporte, eles se constituem em ecos com transformações contínuas, pois a vida é dinâmica. O compromisso que assumimos, ao materializar os vestígios das vozes que estão entrelaçadas em nossa consciência é evidenciar nossa compreensão, pois a riqueza da interação é a possibilidade em responder.

Neste momento, pretendemos contribuir com os possíveis desdobramentos dos impressos do Projeto Trilhas para a melhoria do ensino e da aprendizagem das crianças matriculadas nas turmas do primeiro ano do EF. Para isso, temos como premissa que devemos reconhecer a importância dos sujeitos envolvidos, uma vez que nossas esferas discursivas são produtoras de ideologias historicamente determinadas. Desse modo, vamos sacudir este texto e brevemente elencar o caminho que trilhamos para possibilitar a ampliação das pontes que desejamos por vir.

Nosso ponto de partida, ao desvelar os nosso (con)textos, foi anunciar o que este texto se propôs a realizar, isto é, problematizar como o conjunto de impressos do Projeto Trilhas pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem das crianças matriculadas nas turmas do primeiro ano do EF, com foco na análise do conceito de alfabetização e das concepções de leitura e escrita, engendradas no material. Além disso, consideramos importante apontar algumas pontes que contribuíram com as questões ora propostas na pesquisa. Destacamos, na produção anterior (projeto de pesquisa), alguns acontecimentos de aprisionamentos dos impressos do Projeto Trilhas nas escolas de educação básica, no município da Serra/ES, nas quais atuamos como professor alfabetizador. A inquietação se destacou em desvelar as esferas discursivas de circulação do conjunto de materiais sobre a importância de se investigar esses impressos. Acreditamos que os conhecimentos produzidos em nossos (con)textos não estão assujeitados em signos estritamente linguísticos, isto é, sem identidades, sem o eu e o outro que se constitui na alteridade, sem a interação entre os sujeitos. Então, compreendemos que os impressos do Projeto

Trilhas apontam importantes aspectos sobre o objeto de conhecimento fundamentado em uma concepção de linguagem.

Sendo assim, esses impressos são elos das políticas educacionais da alfabetização com as escolas de educação básica. Logo, os professores necessitam tirar quaisquer vestígios de poeiras e teias de aranha que as caixas acomodaram e (re)significá-los, isto é, torná-los coerentes com as metodologias de ensino do professor alfabetizador, pois são sujeitos constituídos cultural, criativa, inventiva, crítica e historicamente dentro das esferas discursivas com capacidades de analisar, compreender, problematizar e repensar os usos com a possibilidade de contribuir com a melhoria do ensino e da aprendizagem das crianças matriculadas nas turmas do primeiro ano do EF. Sendo assim, é necessário, uma vez mais, enunciar que os impressos do Projeto Trilhas não se constituem como livro didático. São propostas práticas fixadas em cadernos que devem, na visão dos sujeitos-autores, ser executadas para enfatizar os elementos que analisamos.

Também observamos, a partir dos discursos materializados sobre impressos, com compromisso em contribuir com o ensino e a aprendizagem das crianças em processo de apropriação da linguagem escrita, até o momento em que nos propusemos estudar os materiais do Projeto Trilhas, a ausência de pesquisas sobre essa temática, com esse objeto de pesquisa. Inferimos sobre a contemporaneidade dos impressos, isto é, consideramos que esse fator possivelmente está condicionado ao breve tempo de inserção do Projeto Trilhas nas salas de aula do primeiro ano do EF das escolas de educação básica às quais foi aferido um desempenho inferior ao recomendado pelos descritores do IDEB.

Nesse sentido, eis que necessitávamos pensar um conceito de alfabetização que contribuísse com a nossa problematização. Assim, realizamos alguns diálogos com alguns sentidos com os quais a alfabetização se materializa na contemporaneidade e lançamos ancoragens no conceito de alfabetização proposto criticamente por Gontijo (2008). Também enunciamos a metodologia trilhada durante o processo de pesquisa fundamentada na perspectiva bakhtiniana de linguagem e estabelecemos o nosso *corpus* discursivo. Propusemos o desafio de definir o impresso como suporte, embasado nas contribuições de Marcuschi (2003), pois consideramos que

os textos que se materializam nas esferas discursivas têm sentidos. Os objetos podem fixar os textos ou são apenas instrumentos para alguma ação humana. Assim, propomos ao leitor conceber o impresso como suporte e ultrapassar a visão como objeto. Também ampliamos a compreensão do Portal do Projeto Trilhas e fixamos no texto alguns sentidos de sua existência dentro do contexto deste projeto. Neste texto, apresentamos ainda as linhas discursivas pelas quais trilhamos o conceito de alfabetização, as concepções de leitura e escritas e as atividades práticas fixadas nos cadernos de orientações.

Em seguida, com a noção de alteridade, dedicamo-nos a compreender o conceito de alfabetização e as concepções de leitura e de escrita que fundamentam os impressos do Projeto Trilhas. Grosso modo, observamos que o conceito que fundamenta a constituição dos impressos desse projeto se aproxima das contribuições de Ferreira e Teberosky (1999), isto é, a alfabetização é o processo pelo qual as crianças assimilam o código escrito e compreendem os usos que lhe damos por meio das culturas do escrito. A leitura se configurou como decodificação dos signos linguísticos e compreensão do significado, e a escrita como codificação de um sistema de representação. Com base nessas compreensões, analisamos os cadernos de orientação e problematizamos empiricamente como os impressos do Projeto Trilhas contribuem para a melhoria do ensino e da aprendizagem das crianças matriculadas no primeiro ano do EF.

De modo geral, propomos alguns desafios que se constituem como um acabamento provisório. Conforme preconizamos, os impressos do Projeto Trilhas dão ênfase à aquisição do sistema de escrita pela compreensão dos significados, pela decodificação e pela codificação proporcionadas pela cultura do escrito. É possível perceber uma ênfase na dimensão da leitura que se articula com os textos literários como pretextos para se trabalhar o sistema da escrita da língua portuguesa.

Pensar a melhoria da aprendizagem da criança com atividades padronizadas, enfatizando o assujeitamento delas aos textos que são usados como pretextos somente possibilitará apreender as unidades menores da nossa língua limitadas às informações da estrutura da língua. As questões que aparecem nas margens do nosso pensamento são: a aprendizagem das crianças é de fato a preocupação do

Poder Público e do terceiro setor? Como os impressos do Projeto Trilhas garantirão a melhoria da aprendizagem das crianças, uma vez que não há enunciados dialógicos? Quais são os sentidos que as salas de alfabetização nos proporcionam com o ingresso desses impressos? Quais são os enunciados dos professores alfabetizadores que foram inseridos na Rede de Ancoragens?

Afinal, por que demos ênfase às atividades/propostas práticas? Esperamos que os nossos entrelaçamentos ofereçam fundamentos para nos responder. Para não prolongarmos as nossas inquietações, queremos que o nosso texto se constitua como possibilidades de outros ecos com novos entrelaçamentos de vozes. Acreditamos que este texto possa ser considerado um acabamento provisório, assim, outras vozes poderão tecer ancoragens, pois, conforme assinala Bakhtin (2010a), os (con)textos são lugares da interação, da constituição da nossa consciência. Nesse sentido, as leituras que são construídas pelo leitor são marcadas com contrapalavras.



REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010a.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Alfabetização infantil**: os novos caminhos: relatório final. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno da secretaria**. São Paulo: Ministério da Educação, 2011o (Trilhas; v. 1).

_____. **Caderno de apoio**: formadores estaduais. São Paulo: Ministério da Educação, 2011m (Trilhas, v. 1).

_____. **Caderno de apresentação**. São Paulo: Ministério da Educação, 2011a (Trilhas, v. 2).

_____. **Caderno de estudos**: trilhas para abrir o apetite poético. São Paulo: Ministério da Educação, 2011b (Trilhas, v. 1).

_____. **Caderno de estudos**: trilhas para ler e escrever textos. São Paulo: Ministério da Educação, 2011c (Trilhas, v. 1).

_____. **Caderno de orientações**: canções. São Paulo: Ministério da Educação, 2011d (Trilhas, v. 1).

_____. **Caderno de orientações**: histórias clássicas. São Paulo: Ministério da Educação, 2011e (Trilhas, v. 1).

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno de orientações**: histórias com acumulação. São Paulo: Ministério da Educação, 2011f (Trilhas, v. 1).

_____. **Caderno de orientações**: histórias com engano. São Paulo: Ministério da Educação, 2011g (Trilhas, v. 1).

_____. **Caderno de orientações**: histórias com repetição. São Paulo: Ministério da Educação, 2011h (Trilhas, v. 1).

_____. **Caderno de orientações**: histórias de animais. São Paulo: Ministério da Educação, 2011i (Trilhas, v. 1).

_____. **Caderno de orientações**: histórias rimadas. São Paulo: Ministério da Educação, 2011j (Trilhas, v. 1).

_____. **Caderno de orientações**: parlendas. São Paulo: Ministério da Educação, 2011k (Trilhas, v. 1).

_____. **Caderno de orientações**: poemas. São Paulo: Ministério da Educação, 2011l (Trilhas, v. 1).

_____. **Caderno do diretor**. São Paulo: Ministério da Educação, 2011n (Trilhas, v. 1).

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Senado Federal. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília: 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>.

Acesso em: 28 abr. 2013.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília: 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16 jan. 2013.

_____. Lei n.º 11.114, de 16 de maio de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília: 17 maio 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 17 jan. 2013.

CAMPOS, Dulcinéa. **A alfabetização no Espírito Santo na década de 1950**. 2008. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

_____. **Alfabetização de crianças no Espírito Santo em tempos de ditadura militar**. 2013. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DIAS, Fabricia Pereira de Oliveira. **O Bloco Único no município da Serra/ES: contribuições à história e à política de alfabetização (1995 a 2003)**. 2013. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia; TERUGGI, Lilia. A diversidade de línguas e de escritas: um desafio pedagógico para a alfabetização inicial. In: FERREIRO. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

GERALDI, João Wanderley. Labuta da fala, labuta de leitura, labuta de escrita. In: COELHO, Lígia Martha (Org.). **Língua materna nas séries iniciais do ensino fundamental**: de concepções e de suas práticas. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1997.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Alfabetização e a questão do letramento. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, PPGE/UFES, Vitória, v. 1, p. 42-72, 2005.

_____. Alfabetização. **Sede de Ler**: Programa de Alfabetização e Leitura, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, ano 1, n. 1, p. 3, 2010.

_____. Alfabetização na prática educativa. **Caderno do professor**, Belo Horizonte, v. 1, 2006.

_____. **O processo de alfabetização**: novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Palestra proferida no Encontro Inicial da Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Vitória, 7 jan. 2013.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização**: teoria e prática. Curitiba, PR: Sol, 2009.

GOMES, Sílvia Cunha. **A alfabetização na história da educação do Espírito Santo no período de 1924 a 1938**. 2008. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria da Silva. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. A questão do suporte dos gêneros textuais. **DLCV**, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, João Pessoa, v. I, n. I, p. 9-40, 2003.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas/SP: Mercado de letras, 1999.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010.

SCHWARTZ, Cleonara Maria. **O ensino da leitura no Espírito Santo no período de 1911-1930**. Relatório de Pesquisa – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007. Digitado.

_____. **A circulação de materiais e métodos de ensino da leitura no Espírito Santo (1911-1930)**. Relatório de Pesquisa – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008. Digitado.

_____. **O ensino da leitura na escola primária capixaba no período de 1962-1971**. Relatório de Pesquisa – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010. Digitado.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 51, p. 5-17, 2004.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2006.

SOUZA, Neuza Balbina de. **Práticas de alfabetização no município de Linhares na década de 1960**. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.



APÊNDICES

APÊNDICE A – Lista das obras literárias que compõem o acervo

LISTA DE LIVROS TRILHAS MEC

Título	Editora
Brinque Book canta e dança	Brinque Book
Bruxa, Bruxa venha à minha festa	Brinque Book
Quem canta seus males espanta 1	Caramelo
Quem canta seus males espanta 2	Caramelo
Rei bigodeira e sua banheira	Ática
A casa sonolenta	Ática
Contos de Perrault	Ática
Quem quer brincar de pique esconde?	FTD
O grande rabanete	Moderna
Salada saladinha	Moderna
Uma girafa e tanto	Cosacnaif
Volta ao mundo em 52 histórias	Cia das letrinhas
A arca de Noé	Cia das letrinhas
O lobo e os sete cabritinhos	Callis
Cabritos, cabritões	Callis
Fiz voar o meu chapéu	Saraiva
Pêssego, pêra, ameixa no pomar	Salamandra
Boi da cara preta	L&PM
O bicho folharal	ROCCO
A flauta do tatu	ROCCO

APÊNDICE B – Tabela com o levantamento de produções acadêmicas apresentadas ao projeto de pesquisa, em ordem decrescente do ano da defesa, por gênero textual acadêmico e por área de conhecimento

(continua)

Ano	Título da produção acadêmica	Gênero textual acadêmico	Área de conhecimento	Total
2011	<i>USOS DO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO NO PRIMEIRO ANO DE ENSINO FUNDAMENTAL: uma abordagem etnográfica</i>	Tese	Educação	4
	<i>O LIVRO DIDÁTICO EM ANÁLISE: a literatura em foco</i>	Dissertação	Educação	
	<i>O LIVRO DE LITERATURA INFANTIL NO PRIMEIRO CICLO: um estudo sobre a mediação escolar da literatura em um contexto socioeconomicamente desfavorecido</i>	Dissertação	Educação	
	<i>"AS HISTÓRIAS DA GENTE QUE CABEM NUM LIVRO": experiências de leitura nas aulas de Literatura do primeiro ano do Ensino Fundamental</i>	Dissertação	Educação	
2010	<i>LITERATURA INFANTIL E LUDICIDADE NO LIVRO DIDÁTICO PARA CRIANÇAS DE 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</i>	Dissertação	Educação	2
	<i>O TEXTO LITERÁRIO NA ALFABETIZAÇÃO: alguns sentidos apontados por professores alfabetizadores</i>	Dissertação	Psicologia educacional	
2009	<i>"PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO COM USO DE DIFERENTES MANUAIS DIDÁTICOS: o que fazem professores no Brasil e na França? O que os alunos aprendem?"</i>	Tese	Educação	4
	<i>A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO E A PREPARAÇÃO DO PROFESSOR – ESTUDO DE CASO UM OLHAR SOBRE O PROJETO PILOTO DE ALFABETIZAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL</i>	Dissertação	Linguística aplicada	
	<i>O JOGO DA ENUNCIÇÃO EM SALA DE AULA E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS LEITORES E PRODUTORES DE TEXTOS</i>	Dissertação	Educação	
2008	<i>"MÉTODO DA ABELHINHA" EM PELOTAS: contribuições à história da alfabetização (1965 a 2007)</i>	Dissertação	Educação	4
	<i>JOGOS DE ANÁLISE FONOLÓGICA: ALGUNS PERCURSOS NA INTERAÇÃO DE DUPLAS DE CRIANÇAS</i>	Dissertação	Educação	

APÊNDICE B – Tabela com o levantamento de produções acadêmicas apresentadas ao projeto de pesquisa, em ordem decrescente do ano da defesa, por gênero textual acadêmico e por área de conhecimento

(conclusão)				
Ano	Título da produção acadêmica	Gênero textual acadêmico	Área de conhecimento	Total
***	<i>AS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO: uma</i>	Dissertação	Educação	***
2008	<i>reflexão sobre as práticas efetivadas pelos professores formados pelo PROFA</i>	Dissertação	Educação	
	<i>HISTÓRIA DA CARTILHA PROGRESSIVA (1907) NAS ESCOLAS DO ESTADO DO PARANÁ</i>	Dissertação	Educação	
2007	<i>"O QUE ENSINAR?" "COMO ENSINAR?": reflexões sobre a seleção e organização de conteúdos no processo de alfabetização</i>	Dissertação	Educação	
	<i>CANTIGAS POPULARES: UM GÊNERO PARA ALFABETIZAR LETRANDO</i>	Dissertação	Educação	
	<i>ALFABETO DOS ANIMAIS: um diálogo entre alfabetizar e letrar</i>	Dissertação	Educação	
	<i>O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA PARA VIGOTSKI: possibilidades e limites de apropriação pelo livro didático</i>	Dissertação	Educação	
	<i>CARTILHAS DE ALFABETIZAÇÃO: subsídios para a compreensão da história da alfabetização mineira (1930-1945).</i>	Dissertação	Educação	7
	<i>LIVRO DIDÁTICO E APRENDIZADO DE LEITURA NO INÍCIO DO ENSINO FUNDAMENTAL</i>	Dissertação	Educação	
	<i>DICIONÁRIO E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: OBRAS LEXICOGRAFICAS DIFERENCIADAS PARA NECESSIDADES DISTINTAS</i>	Dissertação	Linguística aplicada	
2006	<i>O APROVEITAMENTO DA ORDEM DE AQUISIÇÃO DAS SÍLABAS NAS CARTILHAS ADOTADAS NO MUNICÍPIO DE CATALÃO-GO</i>	Tese	Linguística Aplicada	
	<i>TIA, EXISTE MULHER BOMBEIRA?": meninas e meninos co-construindo identidades de gênero no contexto escolar</i>	Tese	Sociolinguística e Dialetologia	3
	<i>A ALFABETIZAÇÃO NA CADÊNCIA DA POESIA</i>	Dissertação	Teoria Literária	
Total de produções acadêmicas				24

APÊNDICE C – Quadro com a apresentação dos textos acadêmicos com os quais dialogamos no projeto de pesquisa, a partir do autor, do título da obra acadêmica e da instituição

Especificações dos gêneros textuais acadêmicos	
Autor	ANDRÉ, Tamara Cardoso (2007)
Título do texto acadêmico	<i>O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA SEGUNDO VIGOTSKI: possibilidades e limites de apropriação pelo livro didático</i>
Instituição	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Autor	DANIEL, Camila Matos de Oliveira (2010)
Título do texto acadêmico	<i>LITERATURA INFANTIL E LUDICIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</i>
Instituição	Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Autor	NUNES, Gisele da Paz (2006)
Título do texto acadêmico	<i>O APROVEITAMENTO DA ORDEM DE AQUISIÇÃO DAS SÍLABAS NAS CARTILHAS ADOTADAS NO MUNICÍPIO DE CATALÃO – GO</i>
Instituição	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Araraquara)
Autor	PEREIRA, Aparecida Gonçalves (2008)
Título do texto acadêmico	<i>CONSIDERAÇÕES SOBRE ABORDAGENS DE LINGUAGEM ORAL E ESCRITA E VARIAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS VOLTADOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL CICLO I</i>
Instituição	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
Autor	SCHNEIDER, Suzana (2009)
Título do texto acadêmico	<i>O PROJETO-PILOTO DE ALFABETIZAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL: um olhar de estranhamento sobre os materiais didáticos</i>
Instituição	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)