

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

JOSELMA DE SOUZA MENDES RIZZO

**O ENSINO DAS RELAÇÕES SONS E LETRAS E LETRAS E SONS
NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA**

**VITÓRIA
2015**

JOSELMA DE SOUZA MENDES RIZZO

**O ENSINO DAS RELAÇÕES SONS E LETRAS E LETRAS E SONS
NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, na Linha de Pesquisa Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cleonara Maria Schwartz.

**VITÓRIA
2015**

JOSELMA DE SOUZA MENDES RIZZO

**O ENSINO DAS RELAÇÕES SONS E LETRAS E LETRAS E SONS
NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA**

Tese apresentada Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, na Linha de Pesquisa Educação e Linguagens.

Avaliado em 23 de julho de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Cláudia Maria Mendes Gontijo
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr. Rogério Drago
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Fernanda Zanetti Becalli
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Dilza Côco
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

À MARIA LUÍZA E JOSÉ VÍCTOR

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pela possibilidade de realizar este trabalho.

À minha família, pelo incentivo e pela ajuda em todos os momentos.

Aos meus filhos, por compreenderem minhas ausências.

Aos professores do PPGE/UFES, pelas discussões esclarecedoras e pelos ensinamentos.

Aos funcionários do PPGE/UFES, pela simpatia e pela prontidão no atendimento.

Aos colegas de turma, pelos debates e pela troca de experiências.

À professora Cleonara, pela acolhida como orientadora, pela confiança em mim depositada e pelas interlocuções enriquecedoras.

À professora Cláudia, pelas ponderações, sempre oportunas, que tanto contribuíram na construção de meus textos.

Ao professor Rogério, pela leitura atenta e comprometida dos textos e pelo carinho a mim dispensado.

Às professoras Tânia Mara e Dilza pela generosidade e pelo desprendimento em aceitarem avaliar e contribuir com este trabalho.

Aos colegas da Linha de pesquisa, pela interação, o que tem me oportunizado grandes aprendizagens.

À Regina e Rosalina, pelas dúvidas compartilhadas, reescritas, leituras e releituras, pelos diálogos e pela amizade tecida nas linhas de nossos textos.

À Shenia e Fabrícia, pela generosidade e pelo encorajamento nos momentos de dúvida.

À Prefeitura e à Secretaria Municipal de Educação de Vitória, pela licença que oportunizou a realização deste estudo.

Às escolas visitadas, aos profissionais que nelas me acolheram e, principalmente, às crianças que me emprestaram seus cadernos.

Aos colegas de trabalho, pelo incentivo e por toda ajuda.

RESUMO

Com este estudo, objetivamos investigar como as relações sons e letras e letras e sons (fonemas/grafemas) têm sido tratadas/trabalhadas no ciclo inicial de aprendizagem (Bloco Único Inicial e Bloco Único Final ou 1º e 2º ano do Ensino Fundamental), pelos professores, no município de Vitória/ES, e como essa dimensão se articula a concepções de alfabetização. Partimos da tese de que o ensino das relações sons e letras e letras e sons não ficou obscurecido ao longo dos últimos vinte anos e constitui a tônica do processo de alfabetização no município. Para atingir nosso objetivo, utilizamos pressupostos teóricos e metodológicos bakhtinianos e realizamos análises de cadernos utilizados por crianças que frequentaram os anos iniciais da alfabetização entre 1991 e 2011, nesse município, tomando-os como suportes de textos produzidos em contextos de aulas. Os resultados revelaram que, no período compreendido pela pesquisa, o ensino das relações sons e letras e letras e sons se deu, prioritariamente, a partir de atividades que valorizavam a identificação e a memorização de aspectos gráficos, utilizadas como recursos para a aprendizagem dos sons das letras e da grafia correta das palavras e que sílabas e palavras foram as unidades mais recorrentes para o ensino/aprendizagem dessas relações. Constatamos que foram priorizadas relações biunívocas entre sons e letras e letras e sons e aquelas previsíveis pelo contexto em que ocorrem. Nessa direção, as atividades registradas nos cadernos nos deram indícios de que as concepções de alfabetização que têm orientado o ensino/aprendizagem das relações sons e letras e letras e sons estão embasadas em concepções de língua que a compreendem como conjunto de códigos prontos a serem utilizados pelo leitor/escritor/ouvinte e, o texto, na maioria das vezes, é utilizado como pretexto para o ensino dessas unidades.

Palavras-chave: Alfabetização, relações sons e letras e letras e sons.

ABSTRACT

In this study, we aim to investigate how sounds and letters and letters and sounds relations (phonemes/graphemes) has been treated/worked in the initial learning cycle (Initial and Final Single Block or 1st and 2nd year of elementary school), by teachers in Vitória/ES, and how this dimension is linked to literacy concepts. We start from the idea that the teaching of sound and letters and letter-sound relations was not obscured over the last twenty years and it is the keynote of the literacy process in the municipality. We use Bakhtinian theoretical and methodological assumptions and perform analysis of notebooks used by children who attended the early years of literacy classes between 1991 and 2011, in this city, taking them as texts of media produced in school contexts. The results revealed that in the research's period, the teaching of sound and letters and letters and sounds relations occurred primarily from activities that valued the identification and memorization of graphic aspects, used as resources for learning the sounds of the letters and the correct spelling of words and also that syllables and words were the most recurring units for the teaching and learning of these relations. We noted that were prioritized biunivocal relations between sounds and letters and letters and sounds and those expected by the context in which they occur. Activities recorded in the notebooks gave us evidence that literacy concepts that have guided the teaching and learning of sound and letters and letters and sounds relations are informed in language concepts that understands how to code set ready for use by the reader/writer/listener, and the text, most often, is used as a pretext for teaching these units.

Keywords: Literacy, sounds and letters and letter-sound relationships.

[...] a linguagem não é um dom divino nem um presente da natureza. *É o produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica que a gerou* (VOLOCHÍNOV, 2013, p.14 *grifos do autor*).

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Cópia de palavras – Caderno 14 – BUI – Maio/1998.....	107
Imagem 2: Cópia de palavras – Caderno 15 – BUI – Abril/2002.....	108
Imagem 3: Cópia de palavras e de texto – Caderno 34 – Junho/2011.....	109
Imagem 4: Cópia de palavras e de texto – Caderno 34 – Junho/2011.....	109
Imagem 5: Identificação de palavras em textos - Caderno 18 – 1º Ano. Novembro/2009.....	111
Imagem 6: Atividade de identificação de letras, palavras ou sílabas – Caderno 026 – 1º Ano. Abril/2011.....	113
Imagem 7: Completar palavras com letras ou sílabas – Caderno 52 – 2º Ano - Maio/2011.....	115
Imagem 8: Completar palavras com letras ou sílabas – Caderno 07 – 2º Ano – Março/2009.....	116
Imagem 9: Completar palavras com letras ou sílabas – Caderno 39 – 2º Ano – Agosto/2011.....	117
Imagem 10: Completar palavras com letras ou sílabas – Caderno 39 – 2º Ano – Agosto/2011.. ..	118
Imagem 11: Cópia de palavras - Caderno 01/BUF – Agosto/2010.....	119
Imagem 12: Atividade de escrita – Letras/sílabas/palavras - Caderno 13 – BUI. Fevereiro/1998.....	122
Imagem 13: Atividade de escrita – Letras/sílabas/palavras - Caderno 46 – BUF. Fevereiro/2008.....	123
Imagem 14: Atividade de escrita – Letras/sílabas/palavras – Caderno 015 – BUI. Março/2002.....	125
Imagem 15: Atividade de escrita – Letras/sílabas/palavras – Caderno 09 – BUI. Maio/2009.....	126

Imagem 16: Atividade de escrita – Letras/sílabas/palavras – Caderno 015 – 1º Ano Junho/ 2009.....	127
Imagem 17: Atividade de escrita – Letras/sílabas/palavras – Caderno 015 – 1º Ano Agosto/2010.....	129
Imagem 18: Atividade de escrita – Letras/sílabas/palavras – Caderno 44 – BUF Agosto/2003.....	130
Imagem 19: Uso de textos – Caderno 09 – BUI Março/2009.....	133
Imagem 20: Uso de textos – Caderno 09 – BUI Março/2009	134
Imagem 21: Escrita de texto – Caderno 19 – BUI – Julho/2008.....	135
Imagem 22: Ensino de vogais – Caderno 36 – 1º Ano - Fevereiro/2011.....	138
Imagem 23: Ensino de vogais – Caderno 17 – BUI - Fevereiro/2003.....	138
Imagem 24: Ensino de vogais – Caderno 21 – 1º Ano Maio/2010	139
Imagem 25: Ensino de vogais – Caderno 19 BUI - Março/2008.....	140
Imagem 26: Ensino de vogais – Caderno 07 – 1º Ano - Março/2009	140
Imagem 27: Ensino de consoantes – Caderno 26 – 1º Ano – Maio/2011.....	142
Imagem 28: Ensino de consoantes – Caderno 17 – BUI –Abril/2003.....	143
Imagem 29: Ensino de consoantes – Caderno 15 – BUI – Abril/2002	144
Imagem 30: Ensino de consoantes – Caderno 19 – BUI – Abril/2008.....	145
Imagem 31: Ensino de consoantes – 02– BUF – Abril/2008	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de cadernos por ano de utilização	87
Tabela 2 – Distribuição das fontes documentais, por bloco /ano	87
Tabela 3 – Quantidade de cadernos por ano de utilização	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Atividades de leitura encontradas nos cadernos de 1º e 2º ano/série/BUI e BUF	89
Quadro 2 - Atividades de escrita encontradas nos cadernos de 1º e 2º ano/série/BUI e BUF	90
Quadro 3 - Atividades sobre o sistema de escrita encontradas nos cadernos de 1º e 2º ano/série/BUI e BUF	92
Quadro 4 - Atividades que abordam as relações sons e letras e letras e sons nos cadernos de 1º e 2º ano/série/BUI e BUF	93
Quadro 5 - Tipos de relação sons e letras e letras e sons mais trabalhados nas turmas do Ciclo Inicial de Aprendizagem	148

LISTA DE SIGLAS

ABL - Alfabetização com Base Linguística

BUI - Bloco Único Inicial

BUF - Bloco Único Final

CENEP - Centro de Neuropediatria do Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Paraná

CMEIs - Centros Municipais de Educação Infantil

EMEFs - Escolas Municipais de Ensino Fundamental

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC - Ministério da Educação

NEPALES - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PMV - Prefeitura Municipal de Vitória

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEME - Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
1. NA CONFLUÊNCIA DOS DIÁLOGOS, A EMERGÊNCIA DO OBJETO DE ESTUDO	18
1.1 DO DIÁLOGO COM O VIVIDO	18
1.2 DO DIÁLOGO COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O ENSINO DAS RELAÇÕES SONS E LETRAS E LETRAS E SONS	29
2. RELAÇÕES SONS E LETRAS E LETRAS E SONS NA ALFABETIZAÇÃO: ENTRE MÉTODOS E TEORIAS.....	53
2.1 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO.....	54
2.1.1 Os métodos sintéticos.....	55
2.1.2 Os métodos analíticos.....	58
2.1.3 O método misto.....	60
2.2 CONSTRUTIVISMO: A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA	62
2.2.1 Discursos sobre Letramento	65
2.3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	69
2.4 PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E INTERAÇÃO VERBAL	75
3. METODOLOGIA	80
3.1 OS CADERNOS COMO FONTES DE PESQUISA	82
3.2 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS.....	84
4. LEITURAS POSSÍVEIS SOBRE O ENSINOAPRENDIZAGEM DAS RELAÇÕES SONS E LETRAS E LETRAS E SONS	102
4.1 SOBRE AS ATIVIDADES UTILIZADAS PARA O ENSINOAPRENDIZAGEM DE RELAÇÕES SONS E LETRAS E LETRAS E SONS.....	103
4.2 SOBRE AS UNIDADES DA LÍNGUA UTILIZADAS PARA O ENSINOAPRENDIZAGEM DAS RELAÇÕES SONS E LETRAS E LETRAS E SONS.....	120

4.3 SOBRE AS RELAÇÕES SONS E LETRAS E LETRAS E SONS PRIORIZADAS NOS ANOS INICIAIS DA ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA	137
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
6. REFERÊNCIAS.....	152
APÊNDICES.....	163

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

R672e Rizzo, Joselma de Souza Mendes, 1971-
O ensino das relações sons e letras e letras e sons no
contexto da alfabetização no município de Vitória / Joselma de
Souza Mendes Rizzo
– 2015.
166 f. : il.

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

1. Alfabetização. 2. Escrita. 3. Fonética. 4. Leitura. I.
Schwartz, Cleonara Maria. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com este estudo, objetivamos investigar, por meio da análise de cadernos utilizados pelos alunos do ciclo inicial de aprendizagem (Bloco Único Inicial e Bloco Único Final ou 1º e 2º ano do Ensino Fundamental), no município de Vitória/ES, como as relações sons e letras e letras e sons (fonemas/grafemas) têm sido tratadas/trabalhadas nesse ciclo de aprendizagem pelos professores e como essa dimensão se articula a concepções de alfabetização.

Partimos da hipótese de que, no município de Vitória, apesar das discussões sobre a necessidade de um ensino contextualizado, tendo o texto como unidade de ensino, predominam, nas práticas de alfabetização, atividades que privilegiam apenas a dimensão do ensino das unidades mínimas da língua, como pré-requisito para a entrada no universo da leitura e da escrita, deixando a produção de sentidos para momento posterior e o texto, quando muito, é utilizado como pretexto para o ensino dessas unidades. Nesse sentido, nossa tese é que o ensino das relações sons e letras e letras e sons não ficou obscurecido ao longo dos últimos vinte anos, uma vez que constituem a tônica do processo de alfabetização no município de Vitória.

O interesse por essa temática surgiu, inicialmente, da minha experiência como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental nesse município, desde 1991, o que me tem possibilitado observar, por um lado, o discurso, por parte da Secretaria Municipal de Educação, no sentido de acompanhar as discussões sobre a alfabetização em busca de melhores resultados para o município e, por outro, práticas de alfabetização realizadas em algumas escolas e o discurso de professores sobre como compreendem e realizam a prática da alfabetização.

Outro fato que fez despertar o interesse pela temática de como se dá o ensino das relações sons e letras e letras e sons foi a participação, na condição de formadora de grupo, no curso Alfabetização: Teoria e Prática organizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (NEPALES), no período de 17/10/2008 a 19/09/2009, envolvendo professores.

alfabetizadores que atuavam na 1ª e na 2ª séries do Ensino Fundamental da Rede Estadual do Espírito Santo e das Redes Municipais da Grande Vitória, visando proporcionar aprofundamento teórico-prático a esses professores, à melhoria do ensino e do nível de aprendizado das crianças capixabas e à elevação dos índices de desenvolvimento educacional no Espírito Santo.

A participação nas reuniões de planejamento e a atuação como formadora possibilitaram momentos de reflexão sobre os conhecimentos necessários ao professor alfabetizador e, conseqüentemente, sobre os processos de formação percorridos por esse profissional, uma vez que as dúvidas e as dificuldades relatadas pelas professoras, principalmente, sobre aspectos fonéticos e fonológicos, revelaram lacunas quanto a conceitos importantes relativos à linguagem indicando que, possivelmente, esses aspectos não estejam sendo contemplados nos cursos de Pedagogia. Isso nos fez questionar a respeito das conseqüências da escassez de estudos, por parte desses profissionais, sobre os aspectos micro da língua na escolha dos materiais didáticos a serem utilizados por eles e na forma como lidam com esses materiais, uma vez que, segundo as professoras participantes da referida formação, seriam esses os principais conhecimentos trabalhados com as crianças até que elas pudessem lidar com textos.

Por outro lado, consideramos que os profissionais que atuam na alfabetização nos municípios da Grande Vitória, especialmente no município de Vitória, têm tido oportunidade e interesse de/em participar de momentos de estudo e de reflexão sobre sua prática. A título de exemplo, podemos citar o Parâmetros Curriculares em Ação (2000), o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA, 2001), o Alfabetização: Teoria e Prática (2008), além da formação continuada promovida pelos municípios.

Entendemos que nesses momentos de estudo, na maior parte das vezes, não são contemplados conhecimentos linguísticos que sirvam de embasamento para o professor, mas maneiras de o professor ensinar conhecimentos sobre o sistema da língua, entre eles, as relações sons e letras e letras e sons, que se fundamentam em diferentes concepções de língua, de alfabetização, de ensino aprendizagem, de texto, muitas vezes, ocultadas/ocultas aos professores. Nessa direção, analisar

como os alfabetizadores têm compreendido os conhecimentos linguísticos e como têm feito uso deles, tornou-se interessante para nós.

Nesse sentido, para apresentar os resultados de nossa pesquisa, optamos por organizar este relatório em quatro partes. No primeiro capítulo do trabalho, trazemos a contextualização do nosso objeto, inicialmente, comentando sobre a alfabetização no município de Vitória e, em seguida, apresentando um panorama de estudos e pesquisas realizadas no Brasil que se aproximaram do nosso objeto de estudo. No segundo capítulo, apresentamos os registros de nossos estudos a respeito dos principais métodos e teorias que têm subsidiado as práticas de alfabetização, procurando explicitar suas bases linguísticas, especialmente, o que se refere ao modo como compreendem as relações sons e letras e letras e sons e seu ensino.

No terceiro capítulo, explicitamos o referencial metodológico escolhido para orientar nossa pesquisa, destacando que nossa investigação se embasou na busca pela aproximação entre nossas ações/posicionamentos e os pressupostos teóricos e metodológicos bakhtinianos e, ainda nessa seção, apresentamos e justificamos a opção por cadernos de alunos como nossa fonte de dados. No quarto capítulo, apresentamos os registros de parte dos diálogos que estabelecemos com discursos materializados nos cadernos por meio das atividades neles encontradas.

1. NA CONFLUÊNCIA DOS DIÁLOGOS, A EMERGÊNCIA DO OBJETO DE ESTUDO

Como preconizado na introdução deste texto, este capítulo apresenta a contextualização do objeto de estudo com o objetivo de mostrar a vinculação do problema de investigação com movimentos de estruturação e reestruturação de orientações oficiais para a alfabetização no município de Vitória. Para isso, inicialmente, focalizamos os movimentos de mudanças das propostas curriculares para a alfabetização nesse município e, em seguida, apresentamos um panorama de estudos e pesquisas realizadas no Brasil que se aproximaram do nosso objeto.

1.1 DO DIÁLOGO COM O VIVIDO

Durante a década de 1980, os discursos acerca da alfabetização de crianças que se fizeram ouvir, demandavam resolver o problema da alta reprovação de crianças, especialmente, na primeira série e o problema da evasão de crianças ao longo do Ensino Fundamental. Além disso, indicavam a necessidade de superar antigos métodos de alfabetização baseados na instrução sistemática da aprendizagem, ancorados na reprodução de atividades e em exercícios motores por não atenderem mais às “[...] novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças” (MORTATTI, 2006, p. 10).

No município de Vitória, de acordo com o Documento preliminar de implantação do Bloco Único em Vitória (1990), o fracasso do ensino público significava cerca de quarenta por cento (40%) de reprovação na primeira série do Ensino Fundamental e, aproximadamente, apenas um terço desses alunos concluindo a oitava série no tempo mínimo de oito anos, ou seja, de cada cem crianças que ingressavam na primeira série, apenas sessenta eram aprovadas para a série seguinte e somente trinta e três (33,33) concluíam a oitava série em oito anos.

Para responder a essa demanda foi considerada importante uma reformulação da escola. Era necessário rever as concepções de ensino e de aprendizagem, os mecanismos de avaliação e a organização do tempo escolar. Era importante também rever aspectos legais que permitissem colocar em prática as mudanças pedagógicas necessárias. Com essa perspectiva foi instituído o Bloco Único nas escolas municipais de Vitória pelo Decreto nº 8449 em 03/01/1991, na gestão do Prefeito Vítor Buaiz e de Odete Cecília Alves Veiga como Secretária Municipal de Educação.

De acordo com o Documento Preliminar: Implantação do Bloco Único no Sistema Municipal de Ensino de Vitória (SEME, 1990), as práticas pedagógicas tradicionais não possibilitavam respostas satisfatórias aos problemas relacionados com a reprovação e a evasão de crianças nos anos iniciais da escolarização, sendo necessária a implantação e a implementação do Bloco Único que tinha os objetivos seguintes:

- a) assegurar ao aluno tempo necessário para superar seus níveis dentro do processo de alfabetização, segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características sócio-culturais;
- b) proporcionar condições que favoreçam o desenvolvimento das habilidades cognitivas e de expressão do aluno previstas nas demais áreas do currículo;
- c) garantir às escolas a flexibilidade necessária para a reorganização do currículo, no que tange ao agrupamento de alunos, métodos e estratégias de ensino, conteúdos programáticos e critérios de avaliação do processo ensino aprendizagem (SEME, 1990, p. 11)

Nesse sentido, o Bloco Único, no município de Vitória, pretendeu romper com a seriação tradicional no início do Ensino de Primeiro Grau e propôs uma nova organização que compreendia as turmas de seis anos das Pré-escolas Municipais, as primeiras e a segundas séries do Ensino de Primeiro Grau. De acordo com o Documento Preliminar, essa nova organização, “[...] mais do que uma medida administrativa, deve ser uma diretriz pedagógica, centrada no aluno, assumida por todos os agentes da educação” (SEME, 1990, p. 12).

A expectativa, naquele momento, era que as mudanças administrativas (burocráticas) pudessem garantir as modificações necessárias como a observação e o respeito ao tempo do aluno, a flexibilização da organização curricular e a mudança

na concepção de avaliação. Como explicitado no Documento Preliminar, o planejamento dos conteúdos deveria ser “[...] subsidiado pelos avanços dos alunos, em interações com os objetos de conhecimento” (SEME, 1990, p. 17) e a avaliação deveria servir para “[...] diagnosticar os progressos apresentados pela criança em relação ao seu saber anterior, bem como os resultados de um trabalho pedagógico visando a tomada de providências posteriores” (1990, p. 17-18).

Nessa direção, é enfatizado no Documento Preliminar de Implantação do Bloco Único em Vitória que a fundamentação teórica na qual se amparou a proposta do Bloco Único é construtivista, como explicitado nos pressupostos elencados no documento:

- a aquisição do conhecimento é um processo contínuo, mas não linear que depende de múltiplas interações entre o sujeito e o objeto do conhecimento;
- as interpretações das crianças, muitas vezes consideradas indevidas, segundo a ótica dos adultos, devem constituir indicadores para o professor organizar suas interferências e planejar situações de aprendizagem que proporcionam avanços cognitivos;
- a flexibilidade na organização curricular e a riqueza de procedimentos devem ser assegurados, garantindo aos alunos a circulação do máximo de informações possível;
- a diversidade dos alunos em sala de aula deve ser entendida não só como um fator de estimulação e cooperação entre eles, mas também como intercâmbios de informações e situações que levem à instauração de conflitos necessários para o processo de construção do conhecimento (SEME, 1990, p. 27-28)

Para assegurar a compreensão dos aspectos legais e dos pressupostos teóricos que sustentariam o funcionamento do Bloco Único, foi necessário reorganizar a política de formação do município para garantir aos professores atuantes no Bloco, horários de planejamento específicos para discussões entre os professores desse ciclo de ensino, além dos momentos previstos com toda a escola. Dos cinco horários de planejamento semanal, três deveriam ser destinados a grupos de estudos. Cada grupo de estudo deveria ser acompanhado pelo coordenador do Bloco, que era um professor eleito entre os próprios alfabetizadores. Além da presença dos coordenadores, uma vez por mês era prevista também a participação de um representante da Secretaria Municipal de Educação, membro da equipe central do Bloco Único.

Dessa maneira, foi prevista na implantação do Bloco Único em Vitória, um intenso trabalho de formação de professores em que era possibilitado aos docentes apresentar suas experiências, expor suas dúvidas e, ao mesmo tempo, compreender os pressupostos construtivistas que embasariam as práticas de alfabetização em Vitória, desde então.

Naquele contexto, a teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky constituiu a principal referência teórica para a compreensão do processo de aprendizagem da língua escrita pela criança. De acordo com o texto do Documento Preliminar, a contribuição foi importante “[...] no sentido de esclarecer quanto ao conceito que a criança faz da escrita e de considerar a escrita como representação da linguagem e não como um código de transcrição gráfica de unidades sonoras” (SEME, 1990, p. 47).

Dessa forma, a maneira de compreender a língua escrita por parte dos professores deveria ser ressignificada para que pudessemos interagir com a linguagem e com as crianças de maneira diferente da habitual. Ousamos dizer que a expectativa da Secretaria Municipal de Educação, a partir do novo referencial, era que fosse garantida a melhoria na qualidade da educação oferecida na alfabetização de Vitória. Como explicitado no Documento Preliminar (1990), o esperado era que

[...] Concebendo-se, entretanto, a língua escrita como compreensão de um sistema de representação, em que a grafia das palavras e seu significado estão associados, a atitude será diferente, já que haverá a preocupação com a apropriação de um novo objeto de conhecimento, com os elementos que compõem o sistema de escrita e com as regras que o produzem; realiza-se uma aprendizagem conceitual (1990, p. 45).

É importante reconhecer que a Política de Alfabetização implementada no município de Vitória em 1991 provocou mudanças nos discursos e nas práticas dos professores alfabetizadores. No entanto, devido à descontinuidade no cenário político, com a mudança na gestão municipal, a proposta inicial do Bloco Único foi se descaracterizando e se diluindo entre outras prioridades da Secretaria Municipal de Educação de Vitória, embora, do ponto de vista legal, o sistema de ciclos denominado Bloco Único tenha durado até 2009 quando foi iniciada a implementação do ciclo inicial de aprendizagem.

No ano de 2000 iniciou-se, em Vitória, o programa Parâmetros Curriculares em Ação (PCN em Ação) que visava auxiliar as secretarias de educação na implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos.

Esse programa, instituído na gestão do Ministro da Educação Paulo Renato Souza, foi desenvolvido em parceria com estados e municípios, instituições de formação de professores e organizações não-governamentais e envolveu ações que abrangeram diferentes segmentos da comunidade. Suas finalidades foram:

- Apresentar alternativas de estudo dos Referenciais Curriculares a grupos de professores e a especialistas em educação, de modo que possam servir de instrumentos para o desenvolvimento profissional desses educadores.
- Analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais (Educação Infantil e Ensino Fundamental) elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, norteadoras do trabalho das escolas.
- Contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva do desenvolvimento de uma prática de transformação da ação pedagógica.
- Criar espaços de aprendizagem coletiva, incentivando a prática de encontros para estudar e trocar experiências e o trabalho coletivo nas escolas.
- Identificar as idéias nucleares presentes nos Referenciais Curriculares e fazer as adaptações locais necessárias, atendendo às demandas identificadas no âmbito do estado/município ou da própria escola.
- Potencializar o uso de materiais produzidos pelo MEC.
- Incentivar o uso da TV Escola como suporte para ações de formação de professores (BRASIL, 1999, p. 9).

No programa destinado ao primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental (primeira a quarta séries), os estudos foram organizados em doze módulos¹ a serem desenvolvidos pelos coordenadores de grupo com os professores. Cada módulo de estudo era composto por atividades diferenciadas envolvendo textos, vídeos, depoimentos de professores, trocas de experiências, análises de textos de crianças, entre outras, que buscavam “[...] levar à reflexão sobre as experiências que vêm sendo desenvolvidas nas escolas e acrescentar elementos que possam aprimorá-

¹ Os módulos foram propostos por temas, na sequência seguinte: Módulo 1 – Para que serve a escola? (16h); Módulo 2 – Ser professor e ser aluno (16h); Módulo 3 – A ética na vida escolar (16h); Módulo 4 – Para formar alunos leitores e produtores de textos (16h); Módulo 5 – Novos desafios para ensinar e aprender Matemática (16h); Módulo 6 – Fazer Arte na escola (12h); Módulo 7 – O ensino da Geografia e o conhecimento do mundo (12h); Módulo 8 – Ensino e aprendizagem de História nas séries iniciais (12h); Módulo 9 – Ciências: criança curiosa é criança sabida (12h); Módulo 10 – A Educação Física é para todos (12h); Módulo 11 – O grupo-classe: seu tempo, seu espaço (16h).

las” (BRASIL, 1999, p. 5). Quanto à sua estrutura, os módulos traziam orientações detalhadas do que os coordenadores de grupo poderiam ou deveriam desenvolver e indicavam o tempo previsto para cada módulo, a finalidade do módulo, as expectativas de aprendizagem, os conteúdos do módulo, os materiais necessários, sugestão de materiais complementares, atividades e anexos.

O módulo destinado aos professores alfabetizadores era intitulado *Alfabetizar com textos* e buscava demonstrar que era “[...] possível e mais produtivo alfabetizar com textos e subsidiar os professores nesse sentido” (BRASIL/MEC, 1999, p. 21). Para o desenvolvimento dos temas abordados, este módulo continha oito sequências de atividades que oportunizavam discussões sobre a prática docente. O material tinha a preocupação de enfatizar os pressupostos teóricos construtivistas, discutindo o ensino da língua a partir da concepção de língua como representação da fala e, embora ressaltasse a importância do trabalho com textos, a prioridade eram as atividades que envolviam estratégias de leitura. As discussões sobre o ensino da escrita também eram abordadas e consideravam as hipóteses ou níveis do desenvolvimento da escrita, tal como descrito por Ferreiro e Teberosky (1985).

Nessa direção, o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado denominado PCNs em Ação retomou e deu continuidade a algumas ações iniciadas pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória durante a implantação do Bloco Único no município, uma vez que as matrizes teóricas eram as mesmas.

Embora fossem recentes as ações de estudos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no ano de 2001, sob a gestão do Prefeito Luís Paulo Veloso Lucas, a Prefeitura aderiu a outro programa articulado pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).

De acordo com Documento de apresentação do programa, o PROFA destinava-se a desenvolver competências profissionais necessárias ao professor alfabetizador, especialmente competências didáticas. Como explicitado no texto de apresentação, a produção teórica e os programas de formação profissional desenvolvidos até aquele momento não tinham, ainda, possibilitado aos professores “[...] alcançar a

transformação didática necessária” (BRASIL/MEC, 2001, p. 5). Dessa maneira, seria necessário oportunizar aos professores o contato com os conhecimentos produzidos na área de didática. Segundo o referido material,

O que justifica este projeto é principalmente a necessidade de oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos. Esse conhecimento didático, que se expressa em uma metodologia de ensino da língua escrita, é uma produção coletiva, construída a muitas mãos e em diferentes países (2001, p. 5)

O programa abordava dois temas gerais: os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e a organização de situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos e baseadas no modelo de resolução de problemas. Esses conhecimentos foram organizados em três módulos² compostos por unidades divididas em cinco atividades cada uma, totalizando 160 horas de atividades.

No município de Vitória, o PROFA sofreu adequações para que contemplasse situações mais próximas ao contexto municipal e estivesse de acordo com a política de formação que vigorava no município. Assim, foram organizados grupos de estudos nos quais se buscava aliar reflexões sobre a teoria e situações didáticas de salas de aulas de professoras pertencentes a um grupo focal que era utilizado como “[...] referência de uma possibilidade de trabalho pedagógico” (SEME, 2012, p. 22).

É importante ressaltar, no entanto, que embora tenham sido feitos ajustes no programa para atender às demandas do município, essas modificações não constituíram desacordo com o referencial teórico postulado pelo PROFA. Dessa maneira, a teoria construtivista, principalmente os postulados de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) continuaram sendo a principal referência teórica a balizar os programas de formação de professores e orientar as práticas de alfabetização em Vitória.

² O módulo 1 relacionava-se com conteúdos de fundamentação, como os processos de aprendizagem da leitura e escrita e a didática da alfabetização. Os Módulos 2 e 3 abordavam propostas de ensino e aprendizagem da língua escrita na alfabetização, “[...] sendo o Módulo 2 mais focado em situações didáticas de alfabetização e o módulo 3, nos demais conteúdos de língua portuguesa que têm lugar no processo de alfabetização” (BRASIL/MEC, 2001, p. 20).

No ano de 2005, durante a gestão de João Carlos Coser na Prefeitura Municipal de Vitória e Marlene Cararo como Secretária de Educação, foi iniciada a implementação das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – SEME e também a revisão da concepção teórica que orientava a proposta do Bloco único. Nesse movimento foram organizados grupos de estudos para aprofundamento da perspectiva teórica que embasa as diretrizes e definição de novos caminhos para a alfabetização no município.

As Diretrizes curriculares de Língua Portuguesa, elaboradas com assessoria das professoras da Universidade Federal do Espírito Santo Cláudia Maria Mendes Gontijo, Cleonara Maria Schwartz e Andréa Antolini Grijó, trouxeram uma proposta teórica que vinha numa direção diferente do que estava sendo postulado nas formações realizadas no município até então. Nela, a linguagem é compreendida como um processo de interação verbal e a língua é concebida como “[...] um sistema de signos que possibilita aos indivíduos significar o mundo” (SEME, 2004, p. 3). Nessa perspectiva, “[...] O conhecimento da linguagem e do seu funcionamento é resultado de situações de interação verbal entre interlocutores em diferentes situações de comunicação” (2004, p. 4) e não mais o resultado da transmissão de conhecimentos prontos ao aluno por parte do professor ou o resultado da evolução de habilidades na criança por meio do mero contato com o objeto, nesse caso, a língua escrita.

Essa nova concepção de linguagem e de língua trouxe implicações para a prática docente, uma vez que ressaltou a importância dos objetivos do ensino estarem articulados ao uso e reflexão sobre a língua como uma realidade viva que se traduz por meio de textos e não mais como um código a ser memorizado por meio de exercícios repetitivos.

Dessa maneira, os professores foram convidados a repensar o referencial construtivista até então utilizado e, a partir do novo referencial apresentado nas Diretrizes de Língua Portuguesa, compreender que o ensino da língua deve servir para ampliar as possibilidades de uso da língua pelas crianças, fazendo com que elas possam interagir no/com o mundo, argumentando, criticando, divergindo, enfim, apresentando suas ideias. Nessa direção, o ensino das relações sons e letras e

letras e sons deveria levar em consideração que esse conhecimento integra uma das dimensões da alfabetização e deve estar associado às demais.

A alfabetização, nesse contexto, passa a ser compreendida como uma prática social “[...] em que se desenvolvem, além da formação da consciência crítica, as capacidades de leitura, de produção de textos escritos e orais e de compreensão de como funciona o sistema de escrita (inclusive das relações entre fonemas e grafemas)” (SEME, 2004, p. 7).

A compreensão do funcionamento do sistema de escrita, especialmente das relações entre sons e letras e letras e sons, deixariam de ocupar o centro das atenções das práticas de alfabetização e passariam a constituir uma das dimensões do processo de alfabetização que, como tal, não deveria ser dissociada das demais dimensões.

No ano de 2006 foi constituído o Fórum de Alfabetização em Vitória com o objetivo de “[...] aprofundar questões peculiares ao processo de alfabetização” (SEME, 2012, p. 23). Esse fórum foi composto por professores alfabetizadores e pedagogos indicados pelas escolas e pelos Centros Municipais de Educação Infantil que tinham a responsabilidade de manterem o diálogo entre as escolas e o Fórum de Alfabetização.

De acordo com o documento Política de Alfabetização em Vitória para o Ciclo Inicial de Aprendizagem (2012), as discussões realizadas no fórum oportunizaram a “[...] tomada de consciência de que a concepção de currículo na/para a fase de alfabetização se ancora na perspectiva sócio histórica, conforme consta nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da SEME” (2012, p. 23). No entanto, por meio dos debates entre os participantes, pode ser constatado que grande parte dos professores e pedagogos não conhecia as diretrizes e que a perspectiva construtivista interacionista ainda subsidiava as práticas de alfabetização no município. Conforme explicitado na Política de Alfabetização em Vitória para o Ciclo Inicial de Aprendizagem (2012),

[...] a organização dos conhecimentos que permeiavam [sic] as práticas pedagógicas de alfabetização estava ancorada na/pela perspectiva construtivista interacionista proposta no documento Bloco Único, com marcas significativas da concepção construtivista cognitivista, apesar de a referida proposta, nesse período, não ser referência nos documentos construídos pela SEME (2012, p.23)

Diante do desconhecimento da proposta contida nas Diretrizes Curriculares, professores alfabetizadores e pedagogos consideravam que não havia uma Política de Alfabetização no município e que por isso, “[...] não sabendo qual a perspectiva teórica do Sistema de ensino, cada escola fazia o que considerava melhor” (SEME, 2012, p. 24).

Dessa maneira, a partir das problematizações feitas pelos profissionais que atuavam na alfabetização em Vitória, em 2007 foram organizadas novas reuniões de estudos, desta vez, com a participação de professores e pedagogos dos CMEIs e das EMEFs que atuavam de primeira à quarta série do Ensino Fundamental para discutirem, de maneira integrada, a respeito de concepções de aprendizagem da leitura e da escrita, objetivos do ensino e conhecimentos importantes para a alfabetização, tendo em vista as especificidades de cada nível escolar. Esses encontros, no entanto, não foram à frente e em 2008 foi oferecido o curso denominado Projeto de Formação em Alfabetização.

De acordo com o documento Política de Alfabetização em Vitória para o Ciclo Inicial de Aprendizagem (2012), nesse curso foram retomados conceitos previstos nas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa, como o conceito de alfabetização e também foram abordados conhecimentos necessários para as crianças serem alfabetizadas: os sistemas de escrita, a história dos alfabetos, o alfabeto que utilizamos, a distinção entre desenho e escrita, as letras do alfabeto, a compreensão da direção convencional da escrita, símbolos utilizados na escrita, finalidade da segmentação e relações entre sons e letras e letras e sons. Além desses conhecimentos, também foi discutida a importância de conhecimentos linguísticos, especialmente fonéticos e fonológicos, como embasamento para o trabalho do professor alfabetizador.

Em 2010 teve início o projeto de formação intitulado Estudos, Atualização, Aprofundamento e Acompanhamento em Alfabetização destinado aos professores do Grupo VI da Educação Infantil, aos do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental. Os estudos ancoraram-se no referencial teórico sócio-histórico, de acordo com a proposta curricular da Educação Infantil e a do Ensino Fundamental e tiveram como objetivo refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem no Ciclo, a mediação pedagógica realizada na escola, sobre as crianças atendidas nas turmas de alfabetização do município e como elas têm participado nos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, foram abordados conhecimentos a serem trabalhados no Ciclo Inicial e diferentes concepções de ensino e aprendizagem, mediação, alfabetização e de criança que permeiam as práticas pedagógicas.

Quanto aos aspectos metodológicos, os encontros foram organizados de maneira a oportunizar a reflexão e o diálogo entre as práticas dos professores e a teoria. Partindo das demandas apresentadas, esses profissionais eram instigados a “[...] reverem conceitos, a revisitar sua história, reencontrar caminhos que garantam o ensino e a aprendizagem significativa dos diferentes conhecimentos [...]” (SEME, 2012, p. 28).

Dessa maneira, podemos salientar que têm sido constantes os esforços por parte do município e dos profissionais da educação no sentido de aprofundar estudos que possibilitem reflexões e mudanças necessárias para que todas as crianças sejam alfabetizadas no município de Vitória. No entanto, atualmente, mesmo com todas as discussões e as mudanças implementadas nas políticas sobre alfabetização, as críticas que se ouvem a respeito dos primeiros anos da educação básica continuam não sendo muito animadoras. Se antes se falava em repetência e evasão, ou se as discussões giravam em torno dos métodos de alfabetização, hoje, nos deparamos com análises sobre a qualidade da educação e com afirmações de que as crianças percorrem os anos da Educação Básica sem terem sido “alfabetizadas”, ou que as crianças não compreendem o que leem, apenas decodificam, não conseguem construir sentidos para os textos, ou compreender suas funções.

Em um contexto em que os discursos em torno do processo de alfabetização vêm indicando a necessidade de se trabalharem textos e de se observarem os processos

de construção do conhecimento experimentados por cada criança, considerando a trajetória de estudos e discussões sobre alfabetização em Vitória durante a qual foram analisados, defendidos ou estudados diferentes posicionamentos teóricos e metodológicos, e, ainda, considerando o relato dos professores que participaram do Fórum de Alfabetização em Vitória, em 2006, quando dizem que cada escola escolhe seu modo de agir na alfabetização, é importante compreender como os professores têm se apropriado desses conhecimentos e em qual referencial teórico têm se baseado para efetivarem sua prática pedagógica e ensinar conhecimentos sobre o sistema de escrita, sobretudo, as relações sons e letras e letras e sons.

1.2 DO DIÁLOGO COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O ENSINO DAS RELAÇÕES SONS E LETRAS E LETRAS E SONS

Para melhor situar nosso objeto, buscamos dialogar com pesquisas existentes sobre o ensino das relações sons e letras e letras e sons no Brasil. Identificamos, no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), um total de treze trabalhos que se aproximavam do nosso objetivo, observando que, embora nossa pesquisa tenha buscado trabalhos realizados no período de 1991 a 2011, somente a partir do ano de 2001 identificamos pesquisas cuja temática se aproximasse da nossa. Anteriores a essa data, os trabalhos detinham-se em outros aspectos da alfabetização e não tinham preocupação/se referiam com/à temática sobre o ensino das relações fonemas/grafemas.

É importante destacar que mesmo entre os trabalhos selecionados, como dito anteriormente, as temáticas apenas se aproximavam da nossa, pois evidenciamos que nenhum deles teve a intenção de analisar como as relações sons e letras/letras e sons vinham/vem sendo trabalhadas. No entanto, foi possível constatar que o modo como articularam suas discussões fez com que tangenciassem o assunto e, por isso, consideramos pertinente dialogar com essas obras.

Santos (2004), no trabalho *Usar ou não usar os novos livros didáticos de alfabetização? Concepções e práticas dos professores ao ensinarem o sistema de escrita alfabética*, analisou por que os professores das Redes Públicas Municipais

de Ensino de Cabo de Santo Agostinho, Camaragibe e Recife utilizavam ou não os livros didáticos de alfabetização recomendados pelo PNLD de 2000/2001 e investigou como abordavam o ensino do sistema de escrita alfabética.

Justifica seu interesse nessa temática por considerar que, embora os livros didáticos recomendados pelo PNLD 2000/2001 tenham representado um avanço quando comparados às antigas cartilhas de alfabetização por incluírem atividades de leitura e produção de textos, ainda deixam lacunas ou abordam de maneira insuficiente os conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética e sobre a articulação entre esses conhecimento e o uso da língua escrita. Segundo a autora, os livros didáticos para a alfabetização de crianças demonstrariam uma confusão por parte dos autores, pois eles estariam mesclando contextos significativos de uso da língua com atividades tradicionais, o que caracterizaria uma indefinição quanto à filiação teórica.

Além desse aspecto, a autora cita a necessidade de investigar como os professores concebem o uso dos livros sugeridos pelo PNLD 200/2001, que aspectos do ensino da linguagem priorizam, que motivos os levariam a não seguir as propostas contidas nos livros e, nesse caso, o que utilizariam como alternativa para ensinar o sistema de escrita alfabética.

A autora partiu de estudos sobre a Psicogênese da Língua escrita, Consciência fonológica e Letramento e apoiou-se na teoria da transposição didática de Chevallard (1991) e no conceito de apropriação utilizado por Chartier (1998) para elaborar suas análises. O instrumento de coleta de dados utilizado pela autora foi a entrevista e o tratamento dos dados coletados foi por meio da análise temática³.

Em suas análises, a autora verificou que as professoras resistiam a trabalhar com os textos contidos nos livros didáticos com seus alunos, pois consideravam que textos são atividades para aqueles que já sabiam ler. Assim, classificavam os livros como inadequados para a realidade da turma e complementavam suas aulas com atividades sobre o sistema de escrita, consideradas pré-requisitos para a leitura de textos.

³ Segundo Santos (2004) a análise temática é uma forma de tratamento dos dados que “[...] está dentro da análise de conteúdo” (SANTOS, 2004, p. 97).

De acordo com Santos (2004, p 122), para as professoras, “[...] a salvação encontrada era extraída de outros livros, que continuariam tratando a escrita alfabética como código, a ser ensinado de forma bastante controlada, de preferência ordenando a apresentação das ‘famílias silábicas’”. Dessa forma, os resultados do estudo revelaram dificuldades enfrentadas pelas professoras ao utilizarem os livros indicados no PNLD e que mesmo reconhecendo a importância do ensino voltado à leitura e à produção de textos, eles eram utilizados apenas para trabalhar letras, sílabas e palavras soltas, revelando uma concepção de alfabetização restrita ao método silábico.

Ao analisar falas das professoras sobre as expectativas quanto à aprendizagem dos alunos, considerou problemático o fato de nenhuma delas utilizar o termo letramento. Segundo a pesquisadora, haveria, entre as professoras, uma preocupação em “alfabetizar” os alunos, mas não em “letrá-los”. Observamos que, ao criticar as professoras por “apenas” alfabetizar e por desejarem que seus alunos escrevessem alguma coisa, ao final do ano, sem, necessariamente, exercer práticas sociais de leitura e escrita, a autora reforça o mesmo que critica, pois evidencia uma dicotomia entre “alfabetização” e “letramento”.

Ao investigar sobre as estratégias utilizadas pelas professoras para desenvolver o ensino do sistema de escrita alfabética, Santos (2004) verificou que, na maioria das vezes, as professoras referiam-se aos conteúdos trabalhados e não ao modo como trabalhavam esses conteúdos. Mesmo assim, pôde identificar as atividades de leitura como as mais mencionadas pelas docentes. No entanto, mais uma vez, observou que as atividades de leitura eram usadas como pretexto para trabalhar unidades menores, como palavras e sílabas, o que era criticado pela pesquisadora.

Santos (2004) destacou também, quanto aos resultados de seu trabalho, a ausência de um ensino sistemático do sistema de escrita alfabética que tivesse a preocupação de desenvolver habilidades de reflexão fonológica sem o emprego dos métodos tradicionais de alfabetização. Segundo ela, as docentes entrevistadas utilizavam atividades em que os alunos eram solicitados, apenas, a identificar determinadas letras a partir de sons estudados sequencialmente, o que seria insuficiente para que eles desenvolvessem habilidades metafonológicas.

O trabalho de Santos (2004) indica que, se por um lado as professoras pesquisadas tinham consciência de que os livros didáticos indicados no PNLD “[...] priorizavam o eixo de leitura e produção de textos, em detrimento de atividades que levassem o aluno a refletir sobre as propriedades do sistema de Escrita Alfabética” (2004, p.12) por outro, as atividades desenvolvidas por essas profissionais iam de encontro a essas orientações e, segundo a autora, “[...] pouco investiam no letramento [...]”, pois elas admitiram não utilizar os livros didáticos encaminhados pelo Ministério da Educação e Cultura e selecionar atividades para desenvolver o trabalho sobre o sistema de escrita, como o ditado, a produção de textos (produção coletiva, produção a partir de figuras), formação de palavras e de frases, leitura de textos simples e pequenos.

A nosso ver, embora a pesquisadora tenha afirmado que professoras pesquisadas tinham dificuldades para utilizar o livro didático e que não investiam no letramento, a avaliação que essas professoras e Santos (2004) fizeram dos livros didáticos foi muito próxima, pois já em sua justificativa a autora reconhece que os livros indicados para o trabalho com a alfabetização abordam de maneira insuficiente os conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética além de apresentarem uma indefinição quanto à filiação teórica.

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas pelas professoras estão em consonância com o conceito de alfabetização defendido pela pesquisadora, ou seja, elas buscam primeiro alfabetizar para depois “letrar” e, não identificando, nos livros didáticos avaliados no PNLD 2000/2001, atividades de sistematização sobre o sistema de escrita ou tendo dificuldades em trabalhar com as atividades prescritas nos livros, lançavam mão de materiais onde encontravam a sistematização desse conhecimento, utilizando, muitas vezes, o método sintético.

Por outro lado, tendo em vista o objetivo de Santos (2004), especificamente, seu interesse em investigar sobre como as professoras abordavam o sistema de escrita alfabética, consideramos existirem lacunas, pois como afirmou a pesquisadora, ao serem interrogadas sobre como desenvolviam esse trabalho, as professoras relataram sobre os conteúdos abordados e não explicitaram como desenvolviam esses conteúdos. Assim, sentimos necessidade de um contraponto entre o que

disseram as professoras sobre suas práticas e o que efetivamente realizaram, pois ao permanecer apenas nas entrevistas, Santos (2004) deixou de lado essa dimensão.

Prado (2006), em trabalho intitulado *A produção textual escrita de alunos de 1ª Série do Ensino Fundamental: sob a influência dos métodos de alfabetização*, buscou investigar como os métodos utilizados na alfabetização de crianças influenciam a escrita de textos de alunos da primeira série, partindo da hipótese de que

[...] a relação oralidade/escrita estabelecida pelo aluno em suas produções e a utilização de um número restrito de elementos coesivos que estabelecem as relações de sentido entre os enunciados que compõem o texto é, em parte, responsabilidade dos métodos e/ou propostas de alfabetização adotados (PRADO, 2006, p. 9).

Quanto aos aspectos metodológicos, realizou pesquisas bibliográficas e de campo. A inserção em campo se deu em duas escolas de Ensino Fundamental: uma pertencente à Rede Particular de Ensino, em Belém, e outra pertencente à Rede Pública de Ensino, em Ananindeua. Segundo a pesquisadora, a escolha das unidades escolares se deu por elas apresentarem métodos distintos de alfabetização: a escola particular utilizava o método fônico e a escola pública utilizava o método silábico e a proposta de alfabetização com base linguística (ABL). No entanto, a pesquisadora não mencionou como obteve essa informação.

Como instrumentos de coleta de dados utilizou o diário de campo, questionários e textos de alunos. No diário de campo foram registradas observações acerca dos processos de ensino realizados nas turmas de alfabetização e primeira série pesquisadas. Os questionários consistiam em duas partes. A primeira, comum a todas as docentes, com questões objetivas a fim de traçar o perfil das professoras e, a segunda, com questões diferenciadas para as que trabalhavam com classes de alfabetização e as que trabalhavam com a primeira série.

As questões direcionadas às professoras alfabetizadoras foram organizadas em três blocos temáticos: aquisição da escrita, métodos de alfabetização e cartilhas de alfabetização. O questionário direcionado às professoras de primeira série continha

nove perguntas que contemplavam quatro eixos temáticos: aquisição do código escrito, produção textual, relação fala/escrita e coesão textual.

De acordo com Prado (2006), foi necessário separar questões específicas sobre aquisição da escrita, método de ensino e utilização da cartilha para as alfabetizadoras e perguntas sobre o domínio do código escrito, produção textual e coesão para aquelas que davam aulas na primeira série, tendo em vista que só seria possível cumprir os objetivos da pesquisa se os professores proporcionassem atividades de elaboração textual aos seus alunos. A nosso ver, essa atitude da pesquisadora evidencia uma concepção de alfabetização que privilegia a aquisição de uma técnica, o domínio do código, considerando que o trabalho com textos nas turmas de alfabetização é inviável, pois, somente na primeira série, quando, supostamente, o aluno já tiver dominado a técnica, o professor poderia solicitar a produção de textos. Isso nos leva a indagar sobre a concepção de texto utilizada em seu trabalho, uma vez que seu objetivo é exatamente verificar a influência dos métodos na produção escrita de crianças.

Com relação a esse aspecto, ao referir-se aos textos produzidos pelos alunos, Prado (2006) explica que foram considerados em suas análises textos coletados durante as aulas de língua portuguesa, quando foi possível conhecer a situação de produção desses textos.

Assim, o *corpus* do trabalho constituiu-se dos registros sobre as práticas das professoras, das respostas dadas por elas aos questionários e de produções escritas de alunos. No entanto, essas produções escritas foram coletadas apenas em uma das escolas. Segundo a autora, não foram coletados textos na escola particular, pois somente um aluno da primeira série tinha sido alfabetizado naquela instituição, o que inviabilizaria a pesquisa por não ser possível investigar a influência do método utilizado (o fônico) em suas produções escritas, uma vez que elas poderiam ter sido alfabetizadas com outros métodos.

Dessa maneira, Prado (2006) utilizou doze textos escritos por alunos de uma escola pública situada em Ananindeua, onde coexistiam o método sintético-silábico e a proposta de alfabetização com base linguística (ABL). As solicitações feitas pelas

professoras para motivar a escrita foram: a organização de cenas numa sequência para posterior registro (atividade desenvolvida em uma turma que havia sido alfabetizada com o método silábico) e a escrita de uma carta para convidar um parente para o natal (desenvolvida com a turma alfabetizada pela proposta ABL).

Ao analisar as respostas dadas pelas professoras alfabetizadoras das duas escolas, Prado (2006) concluiu que seria necessário da parte delas maior conhecimento a respeito das etapas de aquisição da escrita apresentadas por Emília Ferreiro, pois a apropriação desse conhecimento seria “[...] imprescindível a um professor que trabalha com as turmas de alfabetização, pois de posse desse conhecimento, o docente conseguirá acompanhar e intervir de forma mais eficaz no aprendizado de uma criança” (2006, p. 111). Segundo a autora,

[...] alguns desses sujeitos não têm muita clareza acerca desse processo. Ainda não perceberam que o conhecimento das etapas descritas por Ferreiro e Teberosky é necessário à prática docente, já que a partir do momento que o professor consegue identificar em qual estágio da aquisição da escrita a criança se encontra, ele terá dados concretos para trabalhar em cima das dificuldades discentes e auxiliar no avanço da criança rumo à outra etapa desta aquisição [...] (PRADO, 2006, p. 113).

Colocadas nesses termos, essas são afirmações com as quais não concordamos, pois embora consideremos que a teoria construtivista tenha representado um avanço em relação aos métodos anteriores, por exemplo, por possibilitar a revisão da noção de erro na escrita das crianças, acreditamos que as etapas descritas por Ferreiro e Teberosky não correspondem, necessariamente, ao processo de desenvolvimento infantil, pois acreditamos que esse desenvolvimento não ocorre de maneira linear, em etapas “anteriores” e “posteriores” e que compreendê-lo assim pode ter efeitos didáticos que levem à classificação dos alunos de acordo com o “nível” de desenvolvimento da sua escrita.

A autora evidenciou também a necessidade de as professoras conhecerem diferentes concepções de alfabetização ou, ao menos, as que embasam suas práticas e sobre os métodos de alfabetização. Segundo ela, os conhecimentos que as professoras demonstraram sobre esses assuntos são escassos, sem aprofundamento, pois suas falas referem-se a aspectos gerais, indicando a necessidade de aprofundamento para que elas possam realizar seu trabalho,

conscientes das opções teóricas e metodológicas que fizerem e de suas consequências.

Sobre as respostas das professoras das primeiras séries, Prado (2006) constatou que elas consideram a alfabetização como base estrutural do ensino, como pré-requisito para a continuação e o sucesso nas etapas seguintes da escolarização, compreendendo-a, dessa forma, como um processo que deveria estar concluído ao final da primeira série. A pesquisadora diverge dessa opinião e ressalta que a alfabetização não se encerra em um único ano letivo e “[...] só se consolida na 4ª série [...]” (2006, p. 129). Para ela, nesse período “[...] os alunos até podem dominar algumas relações do sistema de escrita como codificar e decodificar alguns símbolos lingüísticos⁴, mas nunca o dominará plenamente [...]” por estar apenas iniciando o processo de alfabetização. No entanto, avalia que as professoras terem essa compreensão é um aspecto positivo a influenciar suas práticas.

Ao analisar as respostas dadas à pergunta sobre as etapas da aquisição da escrita descritas por Ferreiro, novamente, a pesquisadora afirma a necessidade de maior conhecimento por parte das professoras, pois nem todas as entrevistadas dominavam o assunto. No entanto, considera que os sujeitos entrevistados já avançaram nessa direção, uma vez que a maior parte das professoras do primeiro ano conhecia as hipóteses elaboradas pelas crianças.

Sobre a produção textual, Prado (2006) concluiu que havia distorção a respeito dessa prática, pois a maioria das professoras a compreendia como momento em que os alunos podiam expressar pensamentos, construir conhecimentos e organizar ideias e não como possibilidade de explorar semelhanças e diferenças entre fala e escrita, gêneros textuais, suportes, entre outros. Mesmo assim, afirma que aos poucos essa prática está ganhando espaço na escola, pois observou a utilização de recursos e atividades que possibilitam a circulação de diversos gêneros textuais, o que possibilita aos alunos o contato com textos diferentes daqueles produzidos exclusivamente para ensinar a ler.

⁴ As citações diretas de obras publicadas antes da obrigatoriedade do uso da nova reforma ortográfica tiveram a ortografia da época preservada. Por isso, no texto, aparecerão mesmos vocábulos com as duas ortografias.

Com relação ao último grupo de perguntas apresentadas às professoras das primeiras séries, Prado (2006), novamente conclui sobre a necessidade de maior conhecimento por parte das docentes acerca das relações entre fala e escrita e, especificamente, sobre a coesão textual, aspecto observado nos textos analisados, no entanto, afirma que o contato dos alunos com textos em que elementos coesivos estiverem presentes seria suficiente para seu aprendizado.

Nessa direção, ao analisar os textos coletados nas duas turmas de primeira série, Prado (2006) afirma que os textos escritos pelas crianças que foram alfabetizadas pela proposta ABL apresentam maior utilização de recursos coesivos do que os textos escritos pelas crianças alfabetizadas pelo método sintético e considera que isso se deve ao fato de essas crianças terem assimilado o modelo que lhes foi apresentado no ano anterior.

Concordamos com Prado (2006) quando afirma que os métodos de ensino influenciam a produção escrita das crianças, mas divergimos quando afirma que o contato com textos seria suficiente para que elas os aprimorassem utilizando recursos coesivos. Acreditamos que o trabalho com textos pode cumprir essa função, mas a simples exposição a eles não é capaz de realizar essa mudança. Também consideramos problemáticas as conclusões a que chegou a autora sobre a influência do método sintético e da proposta ABL sobre as produções escritas dos alunos. Em primeiro lugar, porque a pesquisa considera o trabalho desenvolvido pelas professoras nas turmas de alfabetização e não leva em consideração as atividades desenvolvidas pelas professoras da primeira série, mesmo tendo coletado os textos no segundo semestre letivo.

Além disso, é preciso considerar que nenhuma das professoras seguiu à risca as orientações do método ou da proposta ABL, como afirma a própria autora, o que inviabilizaria a afirmação de que um ou outro método seria responsável pela maneira que as crianças utilizam a escrita, uma vez que as docentes fizeram adaptações de acordo com o que consideravam condizente com sua turma.

Assim, consideramos que o uso de elementos coesivos na produção escrita de alunos alfabetizados pela proposta ABL pode ter se dado em função da situação de

produção apresentada e do gênero textual solicitado (carta), não sendo, necessariamente, resultado do método com que os alunos foram alfabetizados. Da mesma forma, a solicitação de escrita feita às crianças alfabetizadas com o método sintético (registro a partir de sequência de cenas) pode ter influenciado a escrita das crianças levando-as a enumerar e descrever o que acontecia em cada quadro. Por outro lado, acreditamos que as atividades apresentadas revelam como propostas de trabalho baseadas em métodos tradicionais podem limitar a produção das crianças, mas para afirmar que a utilização ou a ausência de recursos coesivos em textos de crianças é influência de algum método de alfabetização seria necessário que a situação de produção de texto apresentada às crianças fosse a mesma.

Apesar dos questionamentos que tecemos acerca do trabalho de Prado (2006) e apesar de não ter abordado, especificamente, sobre nosso objeto de estudo, o ensino das relações sons e letras e letras e sons, consideramos importantes as reflexões que a autora faz a respeito das declarações das professoras sobre suas práticas. Por meio de suas análises foi possível evidenciar que, embora os estudos sobre o construtivismo tenham embasado as críticas dirigidas aos “métodos tradicionais” e permeado os discursos sobre a alfabetização a partir da década de 1980, esses métodos continuam balizando muitas práticas e isso nos dá indícios de como estariam sendo trabalhadas as relações sons e letras e letras e sons. Por outro lado, tendo em vista o que a autora afirmou sobre o que conhecem as professoras a respeito dos métodos de alfabetização, da teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky e dos discursos sobre Letramento e também sobre as práticas das professoras, questionamos os indícios anteriores, pois não nos permitem inferir como foram/são trabalhadas as relações sons e letras.

Demétrio (2007) buscando compreender como são selecionados e organizados os conteúdos pelos professores alfabetizadores, investigou os critérios de seleção e a organização dos conteúdos de uma professora da Rede Municipal de Ensino em Balneário Camboriú. Sua opção foi por uma abordagem qualitativa e pela realização de um estudo de caso.

Os dados foram coletados a partir de observação participante realizada numa sala de aula do primeiro ciclo básico de alfabetização (1ª série) de agosto a dezembro de

2005 e gravados em fitas K7. Além dos dados coletados por meio da observação, também foram analisados materiais utilizados pela professora, materiais dos alunos, o Projeto Político Pedagógico e arquivos da secretaria da Escola.

Como procedimento de análise dos dados a autora utilizou a análise de conteúdo temática proposta por Bardin (1977) e elencou vinte e três categorias que foram, posteriormente, agrupadas em seis novas categorias: concepção de currículo, concepção de aprendizagem, concepção de alfabetização, metodologia, planejamento e formação docente. Essas seis categorias foram novamente agrupadas em dois grandes blocos: seleção e organização.

A partir de suas análises, Demétrio (2007) pôde constatar que, naquele contexto, os documentos prescritivos eram considerados como norteadores para seleção e a organização dos conteúdos, o que resultava em práticas tradicionais de ensino. As escolhas dos conteúdos a serem trabalhados levavam em consideração o que seria pré-requisito para a série seguinte e o que prevalecia era a transmissão desses conteúdos de maneira mecânica e individual. De acordo com a autora,

Durante as observações e análises dos dados, vários aspectos confirmaram uma concepção de alfabetização pautada em um ensino mecânico, seguido de uma seleção de conteúdos que servem como pré-requisitos para a criança aprender a ler e a escrever [...] fica evidente a concepção de alfabetização da professora pesquisada no ensino do código escrito. Para ela, alfabetizar é ensinar a decodificar o que está escrito. Assim, a professora assume a tarefa de ensinar e os alunos de aprenderem a ler e a escrever, desconsiderando a função social da escrita (DEMÉTRIO, 2007, 127).

Para a autora, a organização dos conteúdos era influenciada pela concepção de alfabetização como transmissão do conhecimento, entendido como “verdade absoluta” por meio da utilização de exercícios de escrita e a ação da docente reforçaria a ideia de conhecimento como pretexto para a realização de atividades. Nesse sentido, as propostas metodológicas utilizadas não refletiriam o discurso da professora sobre a alfabetização e evidenciariam “[...] o método tradicional de alfabetização e uma avaliação dos alunos na perspectiva da pedagogia do exame” (DEMÉTRIO, 2007, p. 8).

Nessa direção, Demétrio (2007) conclui que há um descompasso entre teoria e a prática da alfabetizadora, indicando a necessidade de uma formação que possibilite aos professores a apropriação do conhecimento científico de maneira articulada com conhecimentos do campo da didática.

Durigan (2007), por sua vez, investigou sobre a relação entre diferentes práticas pedagógicas e o desempenho escolar nas habilidades de leitura, escrita e compreensão de crianças em processo de alfabetização com o objetivo de

[...] verificar e comparar práticas pedagógicas de alfabetização em diferentes escolas, estabelecendo níveis de conhecimento de alunos na leitura, escrita e compreensão, bem como avaliar suas produções de textos quanto à riqueza de idéias e vocabulário submetidos a estas propostas (DURIGAN, 2007, p. 15).

Segundo a autora, o interesse pela temática originou-se a partir de sua experiência como psicopedagoga do Centro de Neuropediatria do Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Paraná – CENEP quando foi possível reconhecer “[...] alta incidência de problemas de leitura e escrita relacionados às práticas pedagógicas inadequadas e falhas metodológicas de alfabetização” (DURIGAN, 2007, p. 12).

Quanto às teorias que embasam o trabalho de Durigan (2007), percebemos a predominância das teorias construtivistas, no entanto, observamos um ecletismo teórico de caráter descritivo, pois a autora utiliza conceitos de diferentes autores, sobrepondo-os, sem, no entanto, aprofundar-se acerca das diferenças teóricas existentes entre eles ou se posicionar diante de suas afirmações.

A opção metodológica da pesquisadora foi a pesquisa exploratória. Observou as práticas de alfabetização em três escolas de Curitiba: uma que utilizava o método multissensorial com ênfase no fônico; outra que enfatizava a alfabetização pelo texto, dentro de uma abordagem sócio-interacionista; e outra, ainda, que adotava os mesmos pressupostos da segunda escola, ou seja, uma abordagem sócio-interacionista.

Os critérios estabelecidos para a seleção das escolas foram dois: que ao menos uma utilizasse metodologia tradicional e outras utilizassem a abordagem sócio-

interacionista e que ao menos uma pertencesse à Rede Pública de Ensino, por esta ser a clientela atendida no Centro de Neuropediatria do Hospital das Clínicas onde a pesquisadora atuava como psicopedagoga.

Sua inserção em campo se deu em três momentos. O primeiro momento aconteceu no início do segundo semestre, por considerar que nessa etapa da alfabetização todos os alunos estariam numa “fase mais avançada” podendo ler e escrever textos; o segundo, sessenta dias depois da primeira avaliação e o terceiro setenta dias após o segundo momento, já no início do ano seguinte. Segundo a pesquisadora essa organização se deve à necessidade de “[...] verificar a evolução das habilidades dos sujeitos investigados” (DURIGAN, 2007, p. 52).

Segundo Durigan (2007), a primeira escola era uma escola particular com excelente estrutura para atendimento aos alunos. Utilizava o método Montessori e caracterizava-se por “[...] privilegiar o desenvolvimento das habilidades psicomotoras, metodologia que enfatiza o fônico, a produção da escrita através de textos e a compreensão” (2007, p. 56).

A segunda escola investigada pela pesquisadora também pertencia à rede particular, com boa estrutura para o atendimento às crianças e, segundo ela, apresentava uma proposta diferenciada de ensino baseada no ideário sócio-interacionista. Por meio de suas observações, a autora pôde constatar “[...] a ênfase na construção da leitura e escrita, valorizando-se o papel da interação social” (DURIGAN, 2007, p.58).

A terceira escola observada pertencia à Rede Municipal de Ensino, também contava com boa estrutura para o atendimento aos alunos e, como a segunda escola, utilizava a abordagem sócio-interacionista para o ensino da leitura e da escrita, no entanto, embora priorizasse a escrita, segundo a pesquisadora, a prática pedagógica realizada nessa escola não estava voltada para a valorização da interação social como instrumento de aprendizagem.

Na primeira coleta de dados, no início do segundo semestre letivo de 2005, foram aplicadas avaliações de leitura, compreensão e de produção de textos. O

instrumento utilizado para avaliar a leitura dos alunos continha o texto “os óculos da vovó”, extraído de um livro de primeira série. Segundo Durigan (2007) esse texto foi selecionado por conter “dificuldades” relacionadas com a acentuação, encontros consonantais e dígrafos “[...] que estivessem ao alcance desta fase mais avançada do processo de alfabetização” (2007, 64). Essa atividade foi desenvolvida com o objetivo de verificar a forma de leitura, especificamente, a decodificação, a fluência e os principais erros cometidos pelos alunos.

A atividade desenvolvida para verificar a compreensão que os alunos tiveram a partir do texto que leram continha quatro perguntas que demandavam compreensão literal. Essa atividade foi realizada individualmente e as crianças, após a leitura, não tiveram acesso ao texto para buscar suas respostas.

A terceira tarefa foi referente à produção de texto e teve como objetivos verificar o nível de escrita dos alunos, “[...] sua competência narrativa, os tipos de erros ortográficos, bem como verificar a existência de habilidades específicas que as práticas pedagógicas produzem no processo de aprendizagem de cada grupo” (DURIGAN, 2007, p. 67). A atividade proposta foi a escrita de um texto a partir de uma gravura que apresentava alguns personagens da “Turma da Mônica” brincando em um escorregador.

Nesse momento da pesquisa, a autora também realizou observações livres em sala de aula, com o objetivo de conhecer as práticas pedagógicas trabalhadas pelos professores e verificar se eram condizentes com as propostas metodológicas das suas escolas.

No segundo momento de avaliação, sessenta dias depois, foram repetidas as mesmas atividades, sendo acrescentada somente uma pergunta que demandava compreensão inferencial na atividade de compreensão do texto e, no terceiro momento da pesquisa, já em 2006, as atividades foram, novamente, repetidas.

Além das atividades avaliativas desenvolvidas nas escolas, a pesquisadora solicitou aos professores que respondessem a um questionário onde fosse explicitada sua metodologia, sua prática pedagógica.

A partir de suas análises, a pesquisadora concluiu que diferentes práticas pedagógicas interferem no desempenho dos alunos de forma diferenciada, pois a escola que adotava o método multissensorial teve melhor desempenho em aspectos ortográficos e de compreensão, mas com textos pouco criativos. No entanto, equiparava-se à segunda escola em relação à leitura. Por outro lado, a escola sócio-interacionista teve melhor desempenho quanto ao nível de criatividade textual e fluência de leitura, mas não obteve resultados tão bons nos aspectos ortográficos e na compreensão leitora. Já a terceira escola, a pública, segundo a pesquisadora, obteve resultados abaixo dos esperados em todas as habilidades, se comparados aos das duas escolas anteriores. Atribui os melhores resultados das escolas particulares à utilização dos modelos *boton-up*⁵ e *top-dow*⁶, pois eles apresentam “[...] a solicitação sistemática de atividades envolvendo a leitura, escrita e compreensão acompanhada de feedback da professora nas três habilidades” (DURIGAN, 2007, p. 9), fato que, associado ao domínio e conhecimento, por parte dos professores, sobre sua prática pedagógica, teria sido o diferencial entre as escolas particulares e a pública.

Nessa direção, mesmo não tendo tratado sobre o ensino das relações sons e letras, o trabalho de Durigan (2007) nos reafirma a ideia de que diferentes práticas pedagógicas interferem de maneiras também diferenciadas no modo como a criança aprende e se relaciona com o ensino e, sendo assim, as diferentes maneiras como as relações sons e letras são trabalhadas nos remetem a concepções de escrita e de alfabetização que também interferem no sucesso ou no fracasso das crianças diante de atividades escolares, o que ressalta a importância de estudos que se dediquem a esse tema.

Machado (2008), por sua vez, analisa as contribuições e limitações dos métodos de ensino fônico e global na alfabetização de crianças, discutindo os argumentos favoráveis e os desfavoráveis a cada um desses métodos, com o objetivo de

⁵ Tipo de processamento da informação no qual o aluno utiliza recurso linear e indutivo das informações visuais, construindo significado por meio da análise e síntese do significado das partes. As estratégias utilizadas nos métodos sintéticos são consideradas as mais indicadas para alfabetizar os alunos.

⁶ Tipo de processamento da informação no qual o aluno utiliza conhecimentos prévios e inferências para predizer o que está dito no texto. O aluno utilizaria também outras “[...] estratégias para predizer o que está escrito, como: contorno - extensão da palavra, fim da palavra, como *input* visual. Neste contexto encontram-se os métodos analíticos” (DURIGAN, 2007, p.25).

investigar qual a melhor forma de alfabetizar. Justifica seu interesse com o argumento de que há uma apreensão generalizada quanto à qualidade da alfabetização, tendo em vista dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Segundo a autora, o método fônico e o global⁷ são os dois métodos de ensino da leitura mais conhecidos, porém são divergentes em suas estratégias, sendo necessários estudos que apontem suas contribuições e limitações para trazer “[...] esclarecimentos para o universo alfabetizador” (MACHADO, 2008, p. 17).

Utiliza como referência teórica estudos no campo da aquisição da linguagem e da ciência cognitiva e, como opção metodológica, realizou uma pesquisa bibliográfica sobre os conceitos de “leitura”, “alfabetização e letramento”, “consciência fonológica” e métodos de ensino da leitura: o método fônico e o método global. Além disso, realizou um estudo empírico junto aos professores, com a finalidade de avaliar como discussões teóricas têm influenciado a prática docente.

A partir de seus estudos, a autora considerou que os dois métodos apresentam argumentos convincentes e conclui afirmando a necessidade da busca por uma outra alternativa, que seria privilegiar os aspectos positivos de cada método, utilizando “[...] cada estratégia no momento certo” (MACHADO, 2008, p. 7). Para ela é necessária uma metodologia que contemple a relação fonema/grafema por meio da consciência fonológica, o trabalho com variados gêneros textuais, a valorização do contexto da criança e a dimensão lúdica.

Sobre a pesquisa empírica, Machado (2008) observou aulas dos professores alfabetizadores e também utilizou entrevista com questões semi-estruturadas que

⁷ Para Machado (2008) o método global está associado à teoria psicogenética de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, como se pode inferir a partir da seguinte citação: “A proposta defendida pelo método global sugere uma alfabetização contextualizada através da transposição das práticas sociais de leitura para a sala de aula em situações problema. A partir dos estudos de Jean Piaget e de Ferreiro e Teberosky, Grossi (1989, p.31-32) afirma que “o conhecimento se dá através da interação dos estímulos do meio ambiente com o sujeito que aprende [...] o centro do processo de aprendizagem é o próprio aluno, como sujeito que aprende e que constrói o seu saber”.

estavam relacionadas com a trajetória profissional dos alfabetizadores, concepções de alfabetização, materiais utilizados e com “[...] reações frente às dificuldades no processo da aprendizagem da leitura e aos conhecimentos sobre os métodos fônico e global de alfabetização” (2008, p. 58). As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas.

Sobre os dados coletados, a pesquisadora observou que as salas de aula tinham organização muito parecida, pois as carteiras eram organizadas em fileiras, havia cartazes pelas paredes e a organização de “cantinhos” com diferentes atividades na sala (cantinho da leitura, do brinquedo, do jogo, de ciências, etc.). Além disso, destacou que em quase todas as salas havia preocupação com a ludicidade, pois eram proporcionadas atividades no pátio, como brincadeiras e jogos recreativos. Um aspecto que Machado (2008) considerou primordial observado em todas as turmas foi a atitude das professoras durante as aulas. Segundo ela, o professor alfabetizador demonstrou-se “[...] sempre paciente, carinhoso, disposto a ajudar, a explicar, atender individualmente ou pôr em discussão uma questão polêmica e ouvir todas as opiniões” (2008, p. 66). A partir dessa observação, a autora conclui que para ser um bom alfabetizador, é necessário ter espírito cooperativo e “[...] uma alma nobre para conduzir esse processo ‘mágico’ que é a alfabetização de crianças” (2008, p.66).

A partir das respostas dadas durante a entrevista, Machado (2008) observou que muitos dos entrevistados compreendem que alfabetizar é ensinar a decodificar. Outros acreditam que alfabetizar é mais que ensinar a decodificação, é também “letrar”. E apenas dois alfabetizadores, segundo ela, compreendem a alfabetização como construção do conhecimento, baseando-se na obra de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, “*A Psicogênese da língua escrita*”. Essa constatação nos indica a coexistência de diferentes maneiras de pensar e realizar a alfabetização e por isso se torna importante, pois consideramos que a maneira como o professor compreende a alfabetização vai determinar a sua prática, a forma como compreende e se relaciona com a linguagem e, portanto, a maneira como desenvolve o trabalho com as relações fonemas e grafemas.

Por outro lado, embora apenas dois professores tenham se referido à alfabetização conforme proposto por Ferreiro e Teberosky (1985) em respostas dadas a outras questões, a pesquisadora percebeu que os mesmos professores, ora faziam referência ao método fônico ora ao método global. Além disso, ao serem indagados sobre qual seria o melhor método para alfabetizar, muitos professores responderam que utilizavam atividades de acordo com a necessidade, sem a preocupação de identificar o método ao qual pertenciam. Segundo Machado (2008),

[...] afirmam não serem fiéis a nenhuma metodologia, usando atividades fônicas e globais conforme as necessidades dos alunos. De tal modo, constata-se que, na busca de uma alfabetização eficaz, a maioria dos professores alfabetizadores elaboram suas aulas buscando o que há de melhor em cada método, refutando aquilo que julgam ineficaz e aplicando atividades características do método fônico e do método global concomitantemente, sem se preocupar com a fidelidade a uma metodologia de ensino, mas sobretudo julgando o que consideram favorável para a aprendizagem das crianças (MACHADO, 2008, p.81).

A pesquisa de Machado (2008) reforça a necessidade de nosso estudo, pois ao indicar a coexistência de variados métodos de alfabetização em uma mesma sala de aula nos leva a questionar como estariam sendo trabalhadas as relações fonemas e grafemas nas salas de aula.

Bispo (2008), em trabalho intitulado *Os processos de alfabetização e letramento na aprendizagem da linguagem escrita no contexto das atividades registradas nos cadernos*, buscou compreender os processos de alfabetização e letramento por meio da análise da linguagem escrita registrada nos cadernos de crianças em processo inicial de aprendizagem, procurando conhecer e refletir sobre a construção da linguagem escrita nas salas de primeira série.

Apoiando-se numa perspectiva de letramento, no modelo ideológico, a autora verificou as concepções de linguagem que subsidiaram os trabalhos e a influência do contexto escolar nos processos de alfabetização e letramento presentes em salas de aula em escolas do Município de Foz do Iguaçu.

Sua opção metodológica foi a realização de uma pesquisa documental, utilizando como fontes os cadernos de alunos de dez escolas municipais de Foz do Iguaçu, no ano de 2005. Os dados foram organizados em dois grupos: o primeiro, sobre

eventos e práticas de letramento nas escolas e o segundo sobre os registros das crianças nos cadernos. Como técnica de análise, Bispo (2008) utilizou a análise do discurso.

A partir de suas análises, a autora concluiu que embora se possa perceber a variedade de gêneros textuais entre os registros nos cadernos, as atividades analisadas apontam para o modelo de letramento autônomo, pois a ênfase do ensino ainda é dada ao sistema de escrita alfabética, com a preocupação de ensinar as unidades mínimas da língua e a grafia das palavras. Segundo ela, é possível afirmar que os educadores têm buscado trabalhar a escrita com função social, no entanto, esse aspecto ainda é pouco explorado na escola.

Bordignon (2009) procurou identificar e descrever enfoques dados à antecipação da escolaridade obrigatória por parte dos gestores e professores do ensino fundamental, bem como as relações entre as práticas pedagógicas e as concepções de ensino, de leitura e de escrita manifestadas por esses professores. Para a coleta dos dados realizou entrevistas semiestruturadas com um representante da secretaria de educação municipal, com diretores, coordenadores pedagógicos e professores e para a análise desses dados utilizou a técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 1991).

As escolas pesquisadas foram selecionadas por meio de sorteio e representavam cinquenta por cento das escolas da Rede Municipal de Rio Claro. É importante observar que, de acordo com o representante da Secretaria Municipal de Rio Claro, as escolas foram classificadas como construtivistas (05), em processo de mudança (04) e tradicionais (01). Em cada uma delas foram escolhidas duas professoras alfabetizadoras por meio da indicação dos coordenadores pedagógicos. A essas professoras foram solicitados seus cadernos de registros e cadernos de quatro alunos com o objetivo de confrontar o que as alfabetizadoras disseram durante as entrevistas com o que realizavam em sala de aula e estava registrado nos cadernos.

Por meio da análise das entrevistas feitas às professoras e de cadernos dos alunos de primeiro ano, afirmou que professores não apresentavam, com clareza, opinião sobre a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental e ainda, que

uma minoria deles apresentava coerência entre o que dizia e o que realizava em sala de aula, enquanto grande parte deles não tinha uma prática pedagógica coerente com seu discurso.

De acordo com Bordignon (2009), grande parte dos entrevistados, ao serem indagados sobre suas concepções de leitura e escrita, indicaram uma concepção de leitura como atribuição de sentidos ao texto e de escrita como modo de expressão, no entanto, ao serem analisados os cadernos dos alunos foi possível afirmar que os discursos das professoras não se concretizavam, pois, segundo a autora, os registros nos cadernos indicavam que o foco voltava-se para a aprendizagem do código escrito e para a mecânica da leitura, com atividades de codificação e decodificação, valorizadas na concepção tradicional de ensino.

A partir dos estudos de Bordignon (2009), percebemos que na maior parte das escolas investigadas não havia aprofundamento de estudos sobre os pressupostos teóricos que embasavam a prática docente, o que gerava confusão e incoerência entre o que falavam as professoras e o que efetivamente realizavam.

Na mesma direção, Souza (2010), utilizando como referencial a concepção discursiva de linguagem, pautada no teórico Mikhail Bakhtin, investigou sobre as práticas de alfabetização de duas turmas do primeiro ano, no município de Aracruz-ES, para identificar as dimensões do conceito de alfabetização privilegiadas nessas práticas. Como metodologia utilizou o estudo de caso e a coleta dos dados se deu por meio de observação participante realizada no período de março a dezembro de 2009.

Durante a observação foram realizadas gravações em áudio e em vídeo e também registros por meio de fotografias. A partir das gravações foi gerado um diário de campo onde foram registrados os momentos de observação participante e também outros aspectos do cotidiano escolar. Segundo a pesquisadora, a partir das observações foi possível organizar um acervo com dados que revelavam

[...] as dimensões do conceito de alfabetização adotado neste estudo privilegiadas nas práticas dos professores alfabetizadores [...] os princípios teóricos e metodológicos que orientam as práticas e as formas de avaliação

do processo ensino aprendizagem, o modo como os crianças se comportam diante das atividades propostas e a maneira como os tempos e espaços são organizados em torno do ensino da leitura e da escrita (SOUZA, 2010, p.26).

Além das observações, Souza (2010) utilizou entrevista semiestruturada com a finalidade de caracterizar os sujeitos envolvidos na pesquisa e também analisar os usos da leitura e da escrita no contexto escolar e familiar. Documentos como o Plano de Desenvolvimento da Escola, o Projeto Político Pedagógico, diário de classe, plano anual, livro didático e materiais de formação continuada propostos pelo município também foram analisados pela pesquisadora.

Em suas análises, Souza (2010) evidenciou que a dimensão da produção de textos orais e escritos não era privilegiada nas salas observadas e que os conhecimentos sobre o sistema de escrita representavam a maioria das atividades desenvolvidas pelas professoras e estavam presentes até mesmo nas atividades de leitura e escrita.

Constatou que as práticas alfabetizadoras observadas privilegiavam o ensino das unidades mínimas da língua, com ênfase no ensino do alfabeto, na noção de sílaba ou no ensino de relações entre sons e letras e que, naquele contexto, a leitura e a produção de textos eram utilizadas como pretexto para ensinar a ler e a escrever. Nessa direção, observou que as professoras utilizavam várias atividades que, em muitos aspectos, aproximavam-se dos modelos de atividades presentes nas cartilhas de alfabetização utilizadas em antigos métodos, mesmo sendo o construtivismo o referencial teórico adotado no município.

Em trabalho intitulado *Práticas Alfabetizadoras: Ressignificando a Questão Metodológica*, Paula (2010) objetivou compreender o modo como são construídas as práticas alfabetizadoras hoje, tendo em vista a questão metodológica ou, em outras palavras, buscou “[...] analisar a maneira pela qual as professoras alfabetizadoras constroem um ‘saber-fazer’ peculiar, aliando metodologias tradicionais a elementos teóricos inovadores [...]” (2010, p.14).

Como instrumentos de coleta de dados, utilizou entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras da rede pública de ensino de Juiz de Fora, Minas Gerais, portfólios e cadernos de alunos dessas professoras. A técnica de análise dos dados utilizada foi a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

Suas análises indicaram a existência de uma “[...] pluralidade de práticas alfabetizadoras, consolidadas na experiência longitudinal das professoras” (PAULA, 2010, p. 7). Indicaram, ainda, que os procedimentos utilizados para alfabetizar, em sua maioria, aproximavam-se de princípios do método silábico, embora tenha sido observado o uso de textos para a retirada de palavras a serem desmembradas em sílabas, atividades lúdicas, como jogos pedagógicos e cruzadinhas, atividades com os nomes das crianças, escrita espontânea e referência às fases da construção da escrita.

Dessa maneira, se por um lado a autora observou a predominância de atividades que remetiam ao método silábico, por outro também pôde observar atividades que remetiam a outros referenciais teóricos e metodológicos, como o método global e o construtivismo. Segundo a autora,

Embora haja a predominância de alguns procedimentos do método silábico, com o qual as professoras aparentam ter um maior domínio e crença na facilidade para as crianças apreenderem, elementos de outras vertentes metodológicas e teóricas, como aspectos do método global e aportes construtivistas, também são incorporados a fim de incrementar seu esquema de trabalho (PAULA, 2010, p. 100).

Para a pesquisadora, as professoras reinterpretem e reinventam os métodos de alfabetização a partir de suas histórias de vida, processos de formação, experiências profissionais e sistema educacional onde atuam, o que resulta em práticas variadas de alfabetização com “[...] elementos diversos que compõem um tipo de fazer cotidiano bastante peculiar, com dificuldades e acertos, às vezes aparentemente contraditório e incoerente, se levadas em conta as principais correntes teóricas em vigor” (PAULA, 2010, p. 79).

A pesquisa realizada por Paula (2010) em Juiz de Fora, Minas Gerais, parece confirmar as informações obtidas em pesquisas realizadas em outras partes do país

quanto ao ecletismo teórico e metodológico observado nas práticas de alfabetização, como os trabalhos de Santos (2004), Prado (2006), Demétrio (2007), Machado (2008), Bordignon (2009) e Souza (2010).

É importante destacar ainda o estudo de André (2011) que, em sua tese de doutorado, ao discutir sobre os usos do livro didático de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental, entre outras considerações, observa que as professoras mesclaram o uso do livro didático com “[...] práticas arraigadas, como o método silábico e os usos de abecedários e silabários” a partir dos interesses, saberes e necessidades próprios e conclui que a adoção obrigatória do método fônico, no município de Foz do Iguaçu, “[...] induziu as professoras a enfatizarem os exercícios mecânicos de codificação e decodificação do escrito, em detrimento de atividades reais e interativas de empregos da leitura e da escrita” (2011, p. 8).

Como pudemos constatar durante nossas leituras, embora não tivessem a intenção de abordar, explicitamente, o ensino das relações sons e letras, a todo momento, seja quando discutiam sobre métodos de alfabetização, sobre práticas de professoras alfabetizadoras ou sobre programas de ensino, os textos se referiram à nossa temática ao se preocuparem com os modos como as crianças aprendem a ler e a escrever ou discutirem concepções de ensino, de aprendizagem e de alfabetização subjacentes às práticas e aos programas pensados para esse nível de ensino.

Observamos que a maior parte dos trabalhos selecionados corrobora a ideia de que as relações sons e letras/letras e sons sempre se constituíram como preocupação dos professores encarregados de iniciar o processo de alfabetização de crianças, pois indicam prevalência de métodos de alfabetização que privilegiam o ensino dessas relações nos processos de alfabetização, embora revelem a coexistência de diferentes abordagens no ensino.

Os trabalhos também revelam que a questão dos métodos, embora tenha sido considerada tradicional/ultrapassada por alguns estudiosos, sempre esteve presente/subjacente nas/às escolhas que os professores fazem para alfabetizar. Por isso, em muitos dos trabalhos com os quais dialogamos até o momento houve a

preocupação de contextualizar e descrever diferentes propostas metodológicas e teóricas para a alfabetização. No entanto, para além disso, consideramos importante também, tendo em vista nosso objeto de estudo, explicitar as bases linguísticas que balizam esses diferentes modos de pensar e de fazer a alfabetização.

Assim, evidenciamos a necessidade de estudos que tenham a preocupação de investigar como o ensino das relações sons e letras/letras e sons se efetiva no dia-a-dia escolar, uma vez que, como afirma Gontijo (2009), os modos de trabalhar “[...] a linguagem escrita afetam/influenciam os processos de apropriação da escrita” (p. 13) e podem, assim, determinar o sucesso ou o fracasso dos alunos submetidos a esses métodos.

A partir dessas constatações, optamos por investigar como as relações sons e letras e letras e sons têm sido trabalhadas/tratadas no ciclo inicial de aprendizagem pelos professores no município de Vitória e como essa dimensão se articula às concepções de alfabetização, analisando cadernos de alunos do ciclo inicial da aprendizagem. Para melhor organização de nosso trabalho, delineamos nossa investigação em torno de quatro objetivos específicos. Dessa maneira, procuramos identificar que atividades registradas nos cadernos abordavam o trabalho com as relações sons e letras e letras e sons; como, nessas atividades, tais relações foram trabalhadas; de que modo o ensino das relações sons e letras foi articulado ao trabalho com textos e que concepções de alfabetização têm embasado a elaboração dessas atividades?

Dessa maneira, no próximo capítulo, consideramos pertinente refletir sobre diferentes possibilidades de tratamento das relações sons e letras e letras e sons identificando, em cada proposta de ensino dessas relações, os aportes teóricos linguísticos que estariam subsidiando as práticas em alfabetização ao longo do período coberto pela pesquisa, tendo em vista que os discursos acadêmicos e orientações emanadas do MEC, em torno do processo de alfabetização, indicam a necessidade de se trabalharem textos e de se observarem os processos de construção do conhecimento vivenciados por cada criança.

2. RELAÇÕES SONS E LETRAS E LETRAS E SONS NA ALFABETIZAÇÃO: ENTRE MÉTODOS E TEORIAS

A partir das discussões apresentadas nos trabalhos com os quais dialogamos anteriormente que apontam a existência de variadas formas de alfabetizar e a ocorrência de diferentes aportes teóricos e metodológicos num mesmo contexto, consideramos importante revisitar a história da alfabetização para compreender sobre métodos e teorias que têm fundamentado ou podem estar influenciando as práticas de alfabetização ao longo do período analisado por nossa pesquisa.

De acordo com alguns estudiosos que têm se dedicado a pesquisar a alfabetização no Brasil (MORTATTI, 2000; 2004, 2006, 2010, 2011; FRADE, 2007; SCHWARTZ e FALCÃO, 2005; GONTIJO, 2008; BARBOSA, 1990; RIZZO, 1986; CARVALHO, 2011) as práticas de ensino da leitura e da escrita têm se constituído em torno de disputas e discussões sobre a melhor forma de alfabetizar, traduzida em diferentes métodos e teorias sobre a alfabetização.

Nessa direção, tendo em vista nosso objetivo, não tivemos a pretensão de traçar um percurso histórico dos métodos e teorias sobre a alfabetização, mas, sim, por meio dele, procuramos elencar características desses aportes teóricos e metodológicos, buscando evidenciar sua fundamentação linguística, sobretudo, como são tratadas as relações grafemas e fonemas, pois consideramos que os modos de ensinar tais relações podem estar balizados em diferentes correntes linguísticas e, portanto, em diferentes concepções de língua, de alfabetização e de sujeito.

Entendemos que compreender os modos como são pensadas as relações sons e letras e letras e sons nas diferentes concepções teóricas e metodológicas que vem subsidiando o ensino na alfabetização nos dará condições de dialogar com as atividades que encontraremos nos cadernos das crianças alfabetizadas em escolas municipais de Vitória.

2.1 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

A história da alfabetização confunde-se com a história dos métodos utilizados para o ensino da leitura e da escrita e pode ser revisitada tendo em vista os períodos em que cada método foi predominante. Segundo Mortatti (2010), o ensino da leitura e da escrita passou a se constituir uma preocupação dos administradores públicos no contexto do movimento republicano brasileiro em que era necessária a “[...] formação do cidadão para o desenvolvimento político e social do país” (p. 330).

A escola passou a ser o local que garantiria o “[...] preparo das novas gerações” (MORTATTI, 2008, p. 93) e possibilitaria a concretização dos ideais republicanos. Nesse contexto, a leitura e a escrita constituíram-se objetos de ensino escolarizados e seu ensino passou a suscitar discussões em torno da melhor forma de alfabetizar. Dessa maneira,

[...] em diferentes momentos históricos, diferentes sujeitos movidos por diferentes urgências sociais e políticas, sempre alegando se basear nas mais modernas ‘verdades científicas’, passaram a apresentar versões de seu presente e de seu passado (recente), acusando de ‘antigos’ e ‘tradicionais’ os métodos então utilizados e propondo em sua substituição ‘novos’ e ‘revolucionários’ métodos de alfabetização (MORTATTI, 2008, p. 94).

A autora propõe a divisão desse movimento histórico em quatro momentos que considera cruciais: de 1876 a 1890 – disputa entre defensores dos métodos sintéticos e os do método da palavração; de 1890 a meados de 1920 – disputa entre os defensores dos métodos sintéticos e os dos métodos analíticos; meados de 1920 ao final da década de 1970 – disputa entre os defensores dos métodos analíticos e sintéticos e os dos testes ABC; de 1980 a 1994 – disputa entre os métodos “tradicionais” e testes ABC e os defensores da perspectiva construtivista.

Assim, nas últimas décadas do Século XIX iniciaram-se os debates entre os defensores dos métodos sintéticos e os precursores dos métodos analíticos ou globais. Posteriormente, houve a utilização de ambos os métodos com a denominação de “métodos mistos”, “eccléticos” ou “[...] método sintético-silábico, com ponto de partida global” (BARBOSA, 1990, p. 46) até a década de 1970. A partir da década de 1980 houve a incorporação das teorias construtivistas às práticas de

alfabetização, além dos discursos sobre letramento. Mais recentemente, a partir do ano 2000, vem se destacando trabalhos que apresentam a consciência fonológica como conhecimento capaz de solucionar os problemas da alfabetização no Brasil.

2.1.1 Os métodos sintéticos

Os métodos sintéticos são caracterizados pela organização do ensino das partes para o todo, de maneira sequencial. Do que era considerado mais simples (pelos adultos) para o mais complexo. No caso do ensino da leitura e da escrita, partia-se do ensino das unidades menores da língua (letra, fonema, sílaba) até chegar ao texto. Baseavam-se em uma concepção associacionista de aprendizagem em que o ensino é pautado em estímulos e respostas, como propunham os behavioristas e numa concepção de língua como código, como pensado pelos estudos da Gramática Tradicional e pelo Estruturalismo Linguístico.

Nessa abordagem, eram priorizados aspectos perceptivos da língua (sons e formas) e buscava-se evidenciar certo paralelismo entre os sons e as letras que representavam esses sons, pois concebiam a escrita como transcrição da fala. Segundo Oliveira (2011), o método sintético institui uma “[...] correspondência entre o som e a grafia, entre o oral e o escrito, por meio do aprendizado de letra por letra, ou sílaba por sílaba [...]” (p. 43). Dessa forma, eram ensinadas, inicialmente, as correspondências biunívocas, por serem consideradas mais simples e, posteriormente, outras correspondências consideradas mais complexas, como os sons do x, por exemplo.

Embora mantivessem uma base comum, os métodos sintéticos sofreram alterações e “[...] evoluíram com o tempo, de acordo com novas necessidades sociais [...] e, ao mesmo tempo, em função do avanço do conhecimento acumulado na área da leitura e produção escrita e de seus processos de aquisição” (BARBOSA, 1990, p. 45). Dessa forma configuraram-se método da soletração (ou alfabético), método fônico e método silábico ou da silabação.

Segundo Barbosa (1990), o método sintético, inicialmente, partia do domínio do alfabeto por parte do aprendiz. Cada letra deveria ser nomeada e seu nome deveria ser repetido até que houvesse a memorização. Somente após esse momento é que a grafia das letras era ensinada. Cumprida essa etapa, eram apresentadas as sílabas, que também deveriam se decoradas, seguidas de palavras simples, como os monossílabos.

A leitura era entendida como somatório das unidades menores da língua e seu exercício era destinado à correção dos desvios da língua oral. De acordo com Barbosa (1990, p. 47),

As características da escrita da época davam base a essa concepção de trabalho pedagógico: os textos não tinham pontuação, as palavras não eram separadas por espaços em branco, a forma da letra era rebuscada e ornamental [...] em geral, o aprendiz demorava quatro anos para começar a ler um texto completo. Só após esse período, ele iniciava a aprendizagem da escrita.

Dessa maneira, o ensino da leitura precedia o ensino da escrita e a criança tinha contato com textos completos somente ao final do processo de alfabetização, pois considerava-se que era necessário um conhecimento anterior: o domínio do alfabeto. A leitura, assim, restringia-se a uma análise da língua escrita “[...] utilizando como referencial de base a língua oral” (BARBOSA, 1990, p. 47) e a escrita era compreendida como “[...] objeto de conhecimento externo ao aprendiz e, a partir daí, [realizava-se] uma análise puramente racional de seus elementos”(p. 46).

Propondo-se como uma evolução do método da soletração, o método da silabação sugeria abandonar a soletração e iniciar o ensino a partir da sílaba. Nele, não havia preocupação inicial em memorizar o alfabeto. Partia-se direto das sílabas, mas, de maneira geral, o ensino era organizado da mesma forma que no método da soletração. Primeiro eram ensinadas as vogais, depois os ditongos, sílabas simples (consoante+vogal) e, por fim, as “dificuldades ortográficas”. Como na soletração, a ênfase era dada aos mecanismos de codificação e decodificação sem preocupação com a produção de sentidos.

De acordo com Borges (2001), “[...] outra inovação no Método Sintético ocorreu no início do século XIX, quando M. de Laffore propôs, como ponto de partida, a aprendizagem dos ‘sons das letras’ em lugar do seu nome” (2001, p. 54-5), dando vez ao método fônico. Dessa maneira, não mais se priorizaria o nome das letras. A prioridade passou a ser a dimensão sonora da língua e o ensino, nesse contexto, passou a evidenciar a produção (e repetição) dos sons representados pelas letras e sua união para formar palavras. O contato com a forma gráfica só se dava após a fixação dos sons.

Nesse método havia uma preocupação exacerbada com a pronúncia “correta” das palavras, considerando correta a pronúncia que representasse fielmente o que estava escrito. Essa compreensão gerava uma fala/leitura artificializada e desconsiderava os diferentes modos de falar dos alunos, reforçando assim, uma padronização para a fala e para a leitura.

Do mesmo modo que nos outros métodos sintéticos, partia-se do mais simples para o mais complexo, usando, inicialmente, palavras curtas, formadas por duas letras e depois palavras maiores. Segundo Carvalho (2011), “[...] a ênfase é ensinar a decodificar os sons da língua, na leitura e a codificá-los, na escrita” (p. 24).

No Brasil, os métodos fônicos tiveram maior repercussão a partir da década de 1950 com a divulgação do método de Iracema Meireles (A casinha feliz) e do método “A Abelhinha” criado pelas educadoras Risoleta Cardoso, Alzira Brasil e Lúcia Pinheiro, na década de 1960.

Muitas críticas foram dirigidas aos métodos sintéticos, de maneira geral, por tratarem a escrita como transcrição da fala, trabalhando as relações fonemas e grafemas como biunívocas, por seu caráter mecânico, fragmentado e lento, que priorizava o treino, a repetição e a memorização enfatizados nas atividades de cópias e ditados, muito frequentes naquele contexto e, ainda, por deixarem de lado, para um momento posterior, o “[...] significado do texto” (BARBOSA, 1990, p. 49). No entanto, como afirma Prado (2006), os métodos sintéticos, embora sejam os mais antigos, mantêm-se atuais. Segundo ela,

Talvez devido ao seu tempo de existência, o método sintético se faça atual mesmo nos dias de hoje – ele é um tipo de conhecimento do qual não se abre mão e que está muito incorporado ao modo de a maioria das pessoas ver e compreender não só a escrita e a leitura, mas de conceber a alfabetização –, o que exige uma reflexão ainda maior quanto a sua utilização, pois apesar das inúmeras mudanças por quais passam as diversas áreas do conhecimento humano, pode-se dizer que a educação assiste passivamente a essa evolução, por isso, em pleno século XXI, é prática comum continuar ensinando as crianças a lerem e a escreverem por meio de métodos milenares e ultrapassados (PRADO, 2006, p. 17).

Dessa maneira, segundo a autora, apesar das inúmeras críticas direcionadas aos métodos silábicos, eles continuam sendo muito utilizados para a alfabetização de crianças ainda hoje, evidenciando que para muitas pessoas é difícil pensar possibilidades para o ensino da leitura e da escrita que não partam da utilização desses métodos.

2.1.2 Os métodos analíticos

De acordo com Barbosa (1990), os métodos analíticos já eram utilizados em outros países desde o Século XVII, mas no Brasil, somente entre os Séculos XIX e XX é que esses métodos foram introduzidos. Os métodos analíticos ou métodos globais tiveram influência da pedagogia norte-americana e fundamentavam-se na psicologia da Forma ou Gestalt, que pressupõe uma visão sincrética da realidade por parte da criança, ou seja, a criança tenderia a perceber o todo antes de se deter nos detalhes. Essa compreensão interferiu na organização do ensino da leitura que passou a iniciar de elementos maiores como histórias, frases ou palavras para, em seguida, proceder à fragmentação desses em unidades menores: análise das sílabas, letras e sons.

De acordo com Mortatti (2006) “[...] diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o ‘todo’: a palavra, ou a sentença, ou a ‘historieta” (p. 8). No entanto, apesar dos diferentes pontos de partida utilizados nos métodos analíticos ou globais, eles tinham em comum, da mesma forma que os métodos sintéticos, a preocupação com o ensino inicial da leitura “[...] já que o ensino inicial da escrita era entendido como

uma questão de caligrafia [...] e de tipo de letra a ser usada [...] o que demandava especialmente treino, mediante exercícios de cópia e ditado” (p. 9).

O método da palavração baseava-se nos “[...] princípios da moderna linguística da época” (MORTATTI, 2006, p. 6). Iniciava o ensino da leitura por meio de palavras-chave que poderiam ser “[...] destacadas de uma frase ou de um texto mais extenso, ou simplesmente, trabalhadas isoladamente, sem nenhum contexto” (PRADO, 2006, p. 34) e, em seguida, eram analisados os valores fonéticos das letras que a compunham.

O método da sentencição tomava como unidade significativa da língua a frase ou sentença. O ensino partia da escrita da frase e sua posterior oralização. Em seguida, escolhia-se uma palavra (ou mais) para análise de suas sílabas, letras e fonemas. Por último, os alunos deveriam recombina as sílabas e letras conhecidas para formar novas palavras. De acordo com Prado (2006) “[...] no método da sentencição, ao molde de outros métodos, o ensino da leitura e da escrita é um processo mecânico. Nele as frases que servirão como ponto de partida para o processo de alfabetização são escolhidas pelo docente” (PRADO, 2006, p. 39).

No método de contos, o ensino da leitura iniciava a partir de pequenas histórias que eram adaptadas ou criadas pelo próprio professor. Segundo Carvalho (2011), “[...] o pressuposto é explorar o grande prazer da criança em ouvir histórias para introduzi-la ao conhecimento da base alfabética da língua e ao gosto pela leitura” (p. 33).

A organização do ensino partia da apresentação da história para as crianças. Em seguida eram trabalhadas frases ou orações retiradas do texto e, posteriormente, trabalhavam-se palavras contidas no texto. Cumpridas essas etapas, propunha-se a separação das palavras em sílabas e a formação de novas palavras com as sílabas conhecidas. De acordo com Lúcia Casasanta, o método seguiria as etapas assim denominadas: “[...] 1) fase do conto; 2) fase da sentencição; 3) fase das porções de sentido; 4) fase da palavração; 5) fase da silabação ou dos elementos fônicos” (CASASANTA *apud* MACIEL, 2001, p. 124).

Embora preconize a utilização de textos como ponto de partida no processo de alfabetização, no método global de contos ou historietas, o texto era utilizado como pretexto de onde eram retiradas palavras para serem analisadas e desmembradas em sílabas. Dessa forma, o ensino da leitura partia da memorização de textos selecionados previamente pelo professor para trabalhar determinadas famílias silábicas.

2.1.3 O método misto

Mortatti (2006) afirma que a partir da segunda metade da década de 1920 as discussões entre os defensores dos métodos sintéticos e os dos métodos analíticos atenuaram-se e o que se observou, a partir de então, foram tentativas de “[...] conciliar os dois tipos básicos de métodos de ensino da leitura e da escrita (sintéticos e analíticos), em várias tematizações e concretizações das décadas seguintes [...]” (p. 8).

Segundo a autora, a divulgação e institucionalização das bases psicológicas da alfabetização preconizadas por M.B. Lourenço Filho no livro Testes A B C para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita (1934) teriam contribuído para a relativização da importância do método de alfabetização e influenciado os debates entre os defensores de cada método. Como consequência, o que se constituiu foi um “[...] ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual a alfabetização [...] envolve obrigatoriamente uma questão de ‘medida’ e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas” (MORTATTI, 2006, p. 9).

No entanto, mesmo subordinadas a uma nova teoria psicológica, a concepção de leitura e de escrita continuou a mesma, uma vez que eram utilizadas orientações dos métodos sintéticos e analíticos. Dessa forma, a escrita era compreendida como codificação, a leitura como decodificação de sinais gráficos e as atividades de escrita eram entendidas como “[...] uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que devia ser ensinada simultaneamente à aprendizagem da leitura [...]” (MORTATTI, 2006, p. 9).

De acordo com Barbosa (1990, p.9), os fundamentos do método global teriam provocado mudanças no método sintético e proporcionado um avanço configurado como o que se passou a denominar método analítico-sintético. Segundo esse autor, no método analítico-sintético ou método misto “[...] tomam-se por empréstimo alguns elementos do global, sem, no entanto, abandonar a característica básica do sintético: a operação $b + a = ba$ continua a ser a operação de base”.

Nessa direção, embora aos métodos analítico-sintéticos tenham sido incorporados procedimentos do método global, seria complicado considerar que eles seriam mais avançados que os métodos sintéticos, uma vez que “[...] o fundamento do método analítico-sintético é o mesmo do método sintético” (BARBOSA, 1990, p. 49) e a organização do ensino é muito semelhante: partia-se de palavras-chave retiradas de uma frase, seguida da decomposição dessa palavra em sílabas e a escrita de novas palavras com as sílabas conhecidas. Havia também preocupação com a hierarquização do ensino: primeiro eram ensinadas as sílabas simples, depois as complexas, os encontros consonantais e as sílabas inversas.

Como podemos depreender, embora a concepção de aprendizagem tenha mudado, as bases linguísticas que orientavam o ensino da leitura e da escrita permaneceram as mesmas, pois mesmo com a utilização de textos, frases ou palavras sob o pretexto de que tivessem sentido para as crianças, a ênfase do ensino recaía sobre as relações sons e letras e letras e sons, com atividades de codificação e decodificação, como se todas as relações entre sons e letras e letras e sons na língua fossem biunívocas.

Desse modo, a concepção de alfabetização, a de leitura e a de escrita permaneceram intocadas, pois apoiavam-se na mesma forma de conceber a língua. Tomando de empréstimo as palavras de Barbosa (1990), essas concepções foram “[...] se cristalizando no tempo e, com isso, as inovações se caracterizaram por uma evolução na continuidade, resultando – ora sim, ora não – num aperfeiçoamento da técnica de alfabetizar [...]” (1990, p. 66).

2.2 CONSTRUTIVISMO: A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

O quarto momento da alfabetização, no Brasil, iniciou-se na década de 1980, com a repercussão das pesquisas desenvolvidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky publicadas na obra “Psicogênese da língua escrita”, em 1985. Nessa obra, as autoras divulgaram os resultados de uma pesquisa realizada com crianças entre quatro e seis anos de idade que buscou evidenciar o processo de aquisição da língua escrita pelas crianças.

A concepção de aprendizagem na qual se apoiaram as autoras pauta-se na concepção teórica piagetiana “[...] de uma aquisição de conhecimento baseada na atividade do sujeito em interação com o objeto do conhecimento [...]” (SINCLAIR in FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 11) da qual se deriva a noção de construção e numa concepção de língua como sistema de signos estruturados a ser adquirido pelo sujeito.

Associando a teoria interacionista de Piaget a conceitos da psicolinguística, Ferreiro e Teberosky (1985) explicaram o processo de aquisição da língua escrita pela criança como um processo psicogenético que se iniciaria antes da escolarização e se desenvolveria, por meio da ação do sujeito sobre o objeto, num processo evolutivo, descrito em cinco níveis: escrita indiferenciada, diferenciação da escrita, nível silábico, silábico-alfabético e nível alfabético.

Os dois primeiros níveis da evolução da escrita descritos por Ferreiro e Teberosky (1985) denominados pré-silábicos têm como especificidade o fato de que, nesses níveis, os registros feitos pelas crianças não demonstram a “[...] intenção deliberada de registrar a pauta sonora da linguagem” (AZENHA, 1997, p. 62). No primeiro nível são classificados os registros que indicam reprodução de “[...] traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 193), sejam eles da escrita de imprensa ou cursiva. Os escritos são muito semelhantes uns aos outros e sua interpretação depende exclusivamente de quem os produziu, sendo “[...] ininterpretável se não se conhece a intenção do escritor” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 194). Nessa fase, podem ser utilizados, nos escritos, letras, letras invertidas, desenhos e números.

Outra característica que podem ter as escritas classificadas nesse nível é a busca de diferenciação dos registros que se dá pela tentativa de reproduzir propriedades do objeto representado, principalmente o tamanho. Assim, para objetos maiores são utilizados mais caracteres e para objetos menores, menos, independente da pauta sonora do nome do objeto representado.

No segundo nível descrito pelas autoras classificam-se os escritos que representam tentativas de diferenciação nos registros, embora mantenham as hipóteses de quantidade mínima de caracteres e de variedade de grafismos. Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), a hipótese central neste nível é que “[...] Para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 202). Nesse sentido, evidencia-se, nas escritas deste nível, a tentativa de demonstrar, por meio de diferentes registros, diferentes significados. A nosso ver, é como se, nesse momento, a criança passasse a compreender que diferentes palavras (nomes) precisam ser grafadas de maneiras diferentes, mesmo que, nesse momento, as partes da escrita não correspondam às partes do nome, pois “[...] Cada letra vale como parte de um todo e não tem valor em si mesma” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 205).

O terceiro nível do desenvolvimento da escrita nas crianças é caracterizado por Ferreiro e Teberosky (1985) como o momento do surgimento das hipóteses silábicas. Nesse nível, enquadram-se escritas que evidenciam tentativas das crianças de fazerem corresponder um valor sonoro a cada um dos registros, sendo que, nesse momento, cada letra ou marca escrita corresponde a uma sílaba pronunciada. Segundo as autoras, este é um período de grande importância na evolução da escrita, pois indica a superação da correspondência global entre “[...] a forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre as partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome)” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 209).

No quarto nível, caracterizado pela transição entre a hipótese silábica e a alfabética, classificam-se as escritas que indicam tentativas das crianças de avançarem em relação à hipótese silábica, na direção de escritas alfabéticas. Como no nível anterior, as crianças ainda registram letras que representam sílabas, no entanto,

também realizam registros de sílabas completas. Para Ferreiro e Teberosky (1985), esse avanço se dá devido à necessidade de superação do conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de caracteres propostas pela própria criança e, ainda, do conflito entre a hipótese silábica e seu confronto com as formas fixas recebidas do meio.

O quinto e último nível do desenvolvimento da escrita pela criança, descrito por Ferreiro e Teberosky (1985), caracteriza-se por ser o momento em que os caracteres registrados pela criança correspondem a valores sonoros menores que a sílaba, ou seja, é o momento que ela começa a escrever alfabeticamente. Segundo as autoras, nesse momento a criança já “[...] franqueou a ‘barreira do código’ [...] e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever” (p. 219), embora ainda possa enfrentar dificuldades ortográficas.

Ao descreverem os processos pelos quais as crianças aprendem a ler e a escrever, as autoras deslocaram a atenção dos processos de ensino, traduzidos nas preocupações dos métodos tradicionais, para o processo de aprendizagem e trouxeram uma nova compreensão dos erros de escrita infantis, entendendo-os como a expressão de hipóteses que seriam resultado de um trabalho de análise sobre a língua. Segundo Azenha (1997) essa obra “[...] representou uma grande revolução conceitual nas referências teóricas com que se tratava a alfabetização até então, iniciando a instauração de um novo paradigma para a interpretação da forma pela qual a criança aprende a ler e escrever” (1997, p. 35).

Nessa nova maneira de compreender os processos de aprendizagem e de se relacionar com os “erros”, a escrita, diferente dos métodos tradicionais que a compreendiam como transcrição da fala, era compreendida como um sistema de representação e o ensino não mais obrigava as crianças a “[...] reaprender a produzir os sons da fala, pensando que, se eles não são adequadamente diferenciáveis, não é possível escrever num sistema alfabético” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 27). Em uma direção oposta, as autoras procuraram ressignificar o ensino das relações sons e letras e letras e sons. Segundo elas,

Não faremos pouco do problema do recorte da fala nos seus elementos mínimos (fonemas); porém, o apresentaremos de maneira diferente: não se trata de ensinar as crianças a fazer uma distinção, mas sim de levá-las a se conscientizarem de uma diferença que já sabiam fazer. Em outras palavras: não se trata de transmitir um conhecimento que o sujeito não teria fora desse ato de transmissão, mas sim de fazer-lhe cobrar a consciência de um conhecimento que o mesmo possui, mas sem ser consciente de possuí-lo (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p.27)

O trabalho de Ferreiro e Teberosky (1985) embora não tenha pretendido propor um novo método de alfabetização, influenciou os modos de organizar o ensino na alfabetização a partir da década de 1980, no Brasil, pois, naquele momento, representou uma possibilidade de mudanças no panorama da alfabetização brasileira. Desde então, o “construtivismo” de Emília Ferreiro e Ana Teberosky tem subsidiado teoricamente documentos e programas de formação de professores como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação (PCNs em Ação), o PROFA, O Pró-Letramento e o PNAIC, que apresentam propostas de ensino para a alfabetização.

2.2.1 Discursos sobre Letramento

Também a partir da década de 1980, ganharam destaque e influenciaram as práticas de alfabetização, discursos sobre letramento. De maneira geral, tais discursos afirmavam a emergência de uma nova demanda social em que não bastaria apenas saber ler e escrever, mas também fazer uso do ler e escrever. Essa nova realidade demandaria um neologismo que a pudesse conceituar: o termo *Letramento*. De acordo com Soares (2004, p. 96),

[...] seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassam o domínio do sistema alfabético e ortográfico [...] Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar.

Segundo Magda Soares (2003, 2009), uma das primeiras utilizações do termo no Brasil consta de 1986, no livro de Mary Kato *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, no qual a autora afirma que a língua falada culta é “[...]”

conseqüência do letramento” (KATO, 1986, p.7). Ainda na mesma década, em 1988, Leda Verdiani Tfouni, no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, utiliza o termo quando faz distinção entre alfabetização e letramento. Desde então, sua utilização tem se tornado recorrente no meio acadêmico, social e político para referir-se a objetivos que a escola brasileira precisa alcançar, integrando documentos de orientação curricular e programas de formação de professores em nível municipal, estadual e nacional.

De acordo com Soares (2003), de maneira diferente do que ocorre em outros países como Estados Unidos e França, em que alfabetização e letramento são tratados como realidades independentes, “[...] o que revela o reconhecimento de suas especificidades e uma relação de não-causalidade entre eles (SOARES, 2003, p. 7), no Brasil, as discussões sobre letramento desenvolvem-se de maneira enraizada no conceito de alfabetização, o que, segundo a autora, tem levado “[...] a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento [...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização” (SOARES, 2003, p. 8).

Na opinião de Soares (2003), a relação entre alfabetização e letramento é inegável, no entanto, da maneira que vem se desenvolvendo no Brasil, tem diluído a especificidade de cada um dos fenômenos, principalmente, da alfabetização, ao que ela atribui parte da responsabilidade sobre o fracasso na aprendizagem de crianças brasileiras. Para ela, “[...] a perda de especificidade do processo de alfabetização [...] é um, entre os muitos e variados fatores, que pode explicar esta atual ‘modalidade’ de fracasso escolar em alfabetização” (SOARES, 2003, p.9).

Ao se referir às causas para o que denomina perda de especificidade da alfabetização, Soares considera que, no Brasil, fomos de um extremo a outro: da excessiva especificidade no tratamento “[...] das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico” (SOARES, 2003, p. 9) ao apagamento da necessária especificidade atribuída ao processo de alfabetização, devido a, entre outros fatores, mudanças pedagógicas ocorridas a partir da década de 1980: a implantação do sistema de ciclos, que originou uma diluição dos objetivos a serem alcançados; o princípio da progressão continuada, que teria resultado no descompromisso com o

que precisava ser desenvolvido no/com os alunos e “[...] a mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos de 1980” (SOARES, 2003, p. 9): o construtivismo.

Embora reconheça as contribuições que o paradigma cognitivista trouxe para a compreensão do processo de apropriação da escrita pelas crianças, Soares (2003) considera ser ele a origem de equívocos que levaram à perda de especificidade da alfabetização.

O primeiro equívoco diz respeito à ênfase dada pelo construtivismo ao processo de aprendizagem do sistema de escrita experimentado pelas crianças. Para a autora, aspectos psicológicos foram priorizados pelos construtivistas em detrimento dos aspectos linguísticos que deveriam ser trabalhados e sistematizados durante a alfabetização, ou seja, “[...] privilegiando-se a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta linguística - fonética e fonológica” (SOARES, 2003, p. 11), subestimando, dessa maneira, “[...] a natureza do objeto de conhecimento em construção, que é, fundamentalmente, um objeto lingüístico [...]” (SOARES, 2003, p. 8).

Outro equívoco advindo da concepção construtivista da alfabetização considerado pela autora foi o de que esse paradigma seria incompatível com propostas de métodos de alfabetização, o que nos teria levado ao extremo oposto ao que acontecia antes, pois se antes tínhamos “[...] um método, e nenhuma teoria [...] passou-se a ter uma teoria, e nenhum método” (SOARES, 2003, p. 11).

O terceiro equívoco decorrente da concepção construtivista, que para Soares (2003) ocasionou a progressiva perda da especificidade da alfabetização foi a compreensão de que o convívio da criança com materiais escritos seria suficiente para que ela se alfabetizasse, não sendo necessária a mediação do professor no sentido de sistematizar os conhecimentos importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Nessa direção, Soares (2003) considera que, no Brasil, a alfabetização, entendida como “[...] processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética

e ortográfica, foi, assim, obscurecida pelo letramento” (SOARES, 2003, p. 11) e afirma que alfabetização e letramento são dois processos interdependentes e indissociáveis que ocorrem simultaneamente, e, por isso é um equívoco tratá-los de maneira dissociada. Por outro lado, também afirma que alfabetização e letramento são de “[...] natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino” (SOARES, 2003, p. 15). De acordo com a autora, o letramento envolve diferentes facetas: “[...] imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito” (p. 15) e, da mesma forma, a alfabetização envolve:

[...] consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (SOARES, 2003, p.15).

Assim como a teoria construtivista, os discursos sobre letramento, sobretudo a partir da década de 1990, vêm impactando as práticas de alfabetização, principalmente depois que passaram a integrar programas de formação de professores como o PROFA e o Pró-Letramento, levando à crença de que, ao garantir a especificidade da alfabetização, é necessário

[...] basear-se num conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita (SOARES, 1985, p. 21)

Quanto aos aspectos metodológicos, Soares (2003) afirma que “[...] no quadro dessa concepção” (p. 15) não existe um método indicado para a aprendizagem inicial da língua escrita, mas vários métodos podem ser usados, tendo em vista que cada faceta da alfabetização e do letramento requerem procedimentos diferenciados.

Para Gontijo (2008), a atitude de conferir à alfabetização conceito específico, reforçando sua natureza linguística, pode ter consequências práticas e teóricas, uma vez que,

[...] poderá ocasionar o revigoramento de dualidades que se baseiam no privilégio da natureza lingüística (fonética e fonológica) do processo de alfabetização e no obscurecimento das reais condições escolares e histórico-sociais que impediram e impedem o acesso igualitário aos conhecimentos em sociedades que se desenvolveram/desenvolvem às custas das desigualdades e da exploração (GONTIJO, 2008, p.31).

De acordo com Gontijo e Schwartz (2011), a adoção do termo “letramento”, como tem sido compreendida em documentos oficiais, tem reforçado a ideia de que seria necessário primeiro “alfabetizar” para depois “letrar”. Para as autoras,

Apesar do aparente caráter inovador, a introdução do letramento como uma noção orientadora das políticas educacionais no campo da alfabetização, não rompe com a concepção de linguagem presente nas propostas dos defensores do construtivismo e do método fônico [...] Isto é, a noção de letramento adotada pelo MEC permitiu a conciliação das propostas em debate ou de posições aparentemente opostas, uma estratégia fundamental do funcionamento da ideologia que propicia a perpetuação da hegemonia de determinadas formas de pensamento (GONTIJO e SCHWARTZ, 2011, p. 41).

Assim, as orientações expressas nos documentos emitidos pelo MEC, referentes à alfabetização, indicariam o retorno a antigos métodos que já tiveram sua ineficácia comprovada como, por exemplo, o método fônico (GONTIJO e SCHWARTZ, 2011; MORTATTI, 2008) no qual a língua escrita é compreendida como transcrição da fala e a aprendizagem da leitura e da escrita se dá por meio do treinamento das relações fonemas e grafemas.

Para as autoras, essa noção tornou-se oficial, uma vez que vem fundamentando documentos emitidos pelo MEC, “[...] propostas oficiais de formação de professores, de avaliação da alfabetização e de análise dos livros didáticos [...]” (GONTIJO e SCHWARTZ, 2011, p.41)

2.3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A partir dos anos 2000, vem ganhando espaço nos debates sobre a alfabetização, no Brasil, discursos sobre a necessidade de procedimentos para o desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças que estão no início da alfabetização,

defendendo a adoção do método fônico como a melhor maneira de alfabetizar as crianças brasileiras.

De maneira geral, estudiosos que se dedicam ao campo de pesquisas sobre consciência fonológica e aquisição da leitura e escrita, no Brasil, (CARDOSO-MARTINS 1993,1996, 2005; CAPOVILLA e CAPOVILLA 1998, 2000, 2004; BARRERA e MALUF 2003; FREITAS 2003, 2004) são unânimes em afirmar a importância dessa habilidade para a alfabetização. No entanto, há correntes que se diferenciam quanto às explicações sobre como se relacionam consciência fonológica e aquisição da língua escrita. Para alguns pesquisadores, a consciência fonológica é um pré-requisito para a alfabetização e por isso são imprescindíveis atividades de treino para o desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência fonêmica antes do aprendizado da leitura e da escrita.

Outro posicionamento entre os defensores da consciência fonológica refere-se à afirmação de que essa habilidade se desenvolve por meio da aprendizagem da leitura. Esses pesquisadores consideram que a consciência de algumas unidades fonológicas como as sílabas e as rimas, pode se desenvolver “[...] antes da instrução alfabética e a aquisição da consciência fonêmica é conduzida pela aquisição da leitura” (GONÇALVES, 2009, p.19).

No terceiro grupo, encontram-se os pesquisadores que argumentam que o desenvolvimento da consciência fonológica influencia e é influenciado o/pelo processo de aquisição da leitura e da escrita. Nessa direção, consideram que, se por um lado, os treinos em atividades de desenvolvimento da consciência fonológica contribuem para o aumento da percepção, por parte das crianças, de aspectos fonológicos, e por isso auxiliam o desenvolvimento da leitura e da escrita, por outro, consideram que a aquisição de habilidades de leitura influencia no desenvolvimento da consciência fonêmica.

Esses discursos advogam em favor da mudança, argumentando que a educação brasileira passa por uma crise, demonstrada nos resultados insatisfatórios de avaliações como o Pisa e o Sistema de Avaliação do Ensino Básico do MEC (Saeb), que têm o objetivo de verificar o desempenho escolar de alunos da Educação

Básica, e por isso está atrasada em relação aos países desenvolvidos. De acordo com Capovilla e Capovilla (2007, p. 4),

Precisamos analisar a fundo o que ocorre hoje na educação brasileira e comparar com o que ocorre nos países mais avançados do mundo, tendo sempre em mente os problemas que podemos corrigir e os erros que podemos evitar, de modo a dar às nossas crianças um ensino de melhor qualidade, capaz de torná-las mais competentes.

Desse modo, os autores sugerem que o Brasil se espelhe em experiências de países que tiveram melhores resultados no PISA para planejar ações mais eficazes para promover o ensino de leitura e escrita. Capovilla e Capovilla (2007) consideram que os resultados insatisfatórios do Brasil devem ser atribuídos a insistência do país em não considerar evidências obtidas por meio de pesquisas nacionais e internacionais na área da aquisição de leitura e escrita e se manter entre os países que teimam em seguir o construtivismo. Segundo eles,

É uma lástima que o Brasil ainda insista em permanecer no último time, por carecer de uma Pedagogia Experimental e não ter inaugurado a tradição saudável de conduzir pesquisas de avaliação comparativa e de intervenção como base sólida para a tomada de decisões responsáveis (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2007, p. 7).

Assim, Capovilla e Capovilla (2007) consideram que o construtivismo é a origem dos problemas educacionais brasileiros por pregar que na alfabetização devem ser utilizados textos completos, desde o início, com ênfase na aprendizagem da criança e não no ensino sistemático das correspondências grafema-fonema, colocando em segundo plano a função mediadora dos professores. Para os autores,

O método global prega que a alfabetização deve ser feita diretamente a partir de textos complexos, que devem ser introduzidos logo ao início da alfabetização, antes que a criança tenha tido a chance de aprender a decodificar e a codificar, sendo que não há um ensino explícito e sistemático das correspondências grafema-fonema, pois se espera que a criança sozinha perceba tais relações (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2007, p. 6).

Nessa direção, para Capovilla e Capovilla (2007), o fracasso da educação brasileira em ensinar a leitura e a escrita para nossas crianças está relacionado com a forma como elas têm sido alfabetizadas, com o (não) método utilizado pelos professores e, apoiando-se em resultados de pesquisas nacionais e internacionais, argumentam

em favor da superioridade do método fônico sobre os demais métodos e teorias e indicam-no como o mais eficaz para a alfabetização.

Apoiando-se em Frith (1985, 1990), Capovilla e Capovilla (2007) afirmam que as crianças passam por três estágios durante a aquisição da leitura e da escrita: o estágio logográfico, o estágio alfabético e o estágio ortográfico. Segundo os autores, no primeiro estágio as crianças não têm uma visão alfabética do texto e não estabelecem correspondências entre grafemas e fonemas. Veem o texto como uma representação pictoideográfica e visual do referente. No estágio alfabético, as crianças aprendem a escrita alfabética, compreendendo as correspondências entre grafemas e fonemas. Segundo os autores,

Aprendendo as relações entre as letras e os sons, a criança começa a fazer escrita por codificação fonografêmica, ou seja, falando consigo mesma e convertendo os sons da fala nas suas letras correspondentes. Pelo mesmo princípio, mas no sentido inverso, a criança começa a ser capaz de fazer leitura por decodificação grafofonêmica, ou seja, convertendo as letras em seus respectivos sons e, então, repetindo mais rapidamente a seqüência toda de sons para si mesma, para que consiga entender o que está lendo, como se estivesse ouvindo uma outra pessoa falando. Neste estágio, a criança aprende o princípio da decodificação na leitura (isto é, a converter as letras do texto escrito em seus sons correspondentes) e o da codificação na escrita (isto é, a converter os sons da fala ouvidos ou apenas evocados em seus grafemas correspondentes) (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2007, p. 17).

No terceiro estágio caracterizado pelos autores citados, o ortográfico, a criança toma consciência das irregularidades envolvidas nas relações grafema e fonema e aprende que é preciso memorizar as exceções às regras para que possa escrever corretamente.

Desse modo, Capovilla e Capovilla (2007) revelam que compreendem a escrita como codificação e a leitura como decodificação e, nessa medida, compreendem a língua como um código que precisa ser ensinado às crianças, por meio da exposição a instruções de correspondência entre letras e sons, para que elas sejam capazes de ler e escrever qualquer palavra. Para os autores, o trabalho com textos desde o início da alfabetização é um equívoco e contraria “[...] de modo flagrante e anacrônico, duas décadas e meia de pesquisas internacionais que mostram a

importância fundamental das instruções metafonológicas e fônicas preparatórias à introdução de textos complexos” (p. 25).

As pesquisas sobre consciência fonológica ganharam coro no relatório *Alfabetização Infantil: os novos caminhos* (BRASIL, 2003, 2007) encomendado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. O grupo de trabalho, composto por Cláudia Cardoso-Martins, Fernando Capovilla, Jean-Emile Gombert, João Batista Araújo e Oliveira, José Carlos Junca de Moraes, Marilyn Jaeger Adarns e Roger Beard, considera que o Brasil está à margem dos progressos científicos alcançados na área da ciência cognitiva da leitura, pois rejeita evidências obtidas a partir de experiências realizadas em diferentes países sobre como as crianças aprendem a ler e a escrever, e por isso perpetua o fracasso na alfabetização. Segundo os relatores, “[...] Esse fosso que separa o país dos conhecimentos e práticas mais atualizados pode ser responsável, em parte, pelo insuficiente desempenho escolar de expressiva fatia da população escolar brasileira” (BRASIL, 2003, p. 11).

Nessa direção, o relatório considera necessário que o país abandone concepções equivocadas e ineficazes de alfabetização, que se encontram em “[...] estágio intuitivo e pré-científico para adquirir foros de uma sólida ciência experimental” (BRASIL, 2003, p. 145) e sugere reformas nas políticas e nas práticas de alfabetização, com especial atenção ao “[...] uso sistemático do método fônico” (BRASIL, 2003, p. 143).

São, também, explicitadas, no relatório, as concepções de leitura e de escrita nas quais se baseiam os participantes do grupo de trabalho. De acordo com o relatório, lemos para compreender, mas ler e compreender são atividades/habilidades diferenciadas. Para compreender, segundo eles, primeiro é necessário que as crianças aprendam a ler, mas ler não é o mesmo que aprender a ler. Nessa medida, aprender a ler é o início do processo e “[...] consiste em adquirir uma série de habilidades que envolvem o reconhecimento de palavras escritas, bem como a decodificação e aglutinamento fonológico” (BRASIL, 2003, p. 22). Compreender é a finalidade da leitura e ler é traduzir letras em sons e consiste “[...] na capacidade de extrair a pronúncia e o sentido de uma palavra a partir de sinais gráficos” (BRASIL, 2003, p. 22).

Para os participantes do grupo de trabalho, bem como para os relatores do documento *Alfabetização Infantil: os novos caminhos* (BRASIL, 2003), o primeiro estágio da leitura, portanto, o aprender a ler, deve ser a prioridade da alfabetização e os estágios mais avançados, como a leitura com significado e a compreensão, devem ser trabalhados nos anos posteriores à alfabetização. Assim, as atividades de leitura devem se ocupar de desenvolver habilidades de decodificação de grafemas em fonemas para que futuramente as crianças se tornem boas leitoras.

Quanto à concepção de escrita, os autores do relatório (BRASIL, 2003) consideram que escrever é codificar os sons que correspondem às palavras. Por isso, consideram importante que nos anos iniciais da alfabetização sejam trabalhadas atividades de soletração para que posteriormente, em estágios mais avançados, as crianças sejam capazes de escrever textos. Para eles,

Escrever - no sentido mais elementar - refere-se à capacidade de codificar sons usando os sinais gráficos correspondentes - os grafemas. Somente nos estágios mais avançados da alfabetização é possível escrever uma palavra com base no reconhecimento preciso de sua representação ortográfica sem pensar nos fonemas. É no desenvolvimento dessa capacidade mais elementar que deve recair a ênfase - não a exclusividade - do ensino da escrita num programa de alfabetização. O contexto adequado para esse ensino não são os gêneros literários variados e o entendimento de seus usos sociais: este é o objetivo último de aprender a escrever, mas não é o objeto nem deve se confundir com o processo inicial de preparar o indivíduo para escrever. Num processo de alfabetização, primeiro é preciso aprender a grafar as palavras adequadamente, aplicando critérios de transcrição fonológica segundo padrões ortográficos, para, em outro momento, compor textos, ainda que simples. A limitação do processo de grafia ou soletração não deve impedir o desenvolvimento de competências relevantes para essa fase posterior - mas se trata de objetivos e processos que requerem diferentes estratégias pedagógicas (BRASIL, 2003, p. 42).

O relatório *Alfabetização Infantil: os novos caminhos* (BRASIL, 2003, 2007), ao tomar como referência teórica estudos no campo das ciências cognitivas e defenderem a necessidade de mudanças nas políticas e nas práticas de alfabetização, no Brasil, reiteram discursos em defesa do trabalho sistemático em instrução fônica na alfabetização e ressuscitam estratégias de ensino já utilizadas no século passado, como o método fônico.

A partir da divulgação do referido relatório, constatamos a crescente utilização do referencial teórico das ciências cognitivas da leitura, juntamente com a teoria

construtivista e os discursos de letramento, em documentos emitidos pelo MEC, que, por constituírem referências para o ensino, influenciam as práticas de alfabetização em nível nacional.

2.4 PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

No contexto das discussões sobre a alfabetização, ainda nos anos de 1980 surgiram, no Brasil, estudos fundamentados na perspectiva bakhtiniana de linguagem e na perspectiva vigotskiana da psicologia. Mikhail Mikhailovich Bakhtin e de Lev Semionovitch Vigotski teceram críticas e posicionaram-se contrariamente a correntes filosóficas e psicológicas que orientavam e ainda orientam a compreensão de aspectos relacionados com o ensino e com a aprendizagem. Desde então, seus postulados teóricos e metodológicos têm provocado mudanças no ensino, sobretudo com relação à maneira de compreender o processo de apropriação da língua escrita pelas crianças e à maneira de compreender a própria língua. Nessa direção, têm fundamentado e fortalecido propostas de ensino em uma abordagem, ao mesmo tempo, social, cultural e histórica.

Bakhtin (1992) se opôs às orientações linguísticas que direcionavam os trabalhos com a língua em seu tempo, as quais ele denominou *subjetivismo individualista* e *objetivismo abstrato*, devido ao modo como compreendiam a língua, a linguagem.

Segundo Bakhtin (1992) as correntes linguísticas agrupadas no *subjetivismo idealista* tomam como ponto de partida, nos estudos sobre a linguagem, a enunciação monológica, considerando-a uma expressão da consciência individual, cabendo ao estudioso da língua apenas descrever e explicar exhaustivamente os atos de fala. Para o teórico citado, no entanto, a enunciação não pode ser meramente a expressão da consciência individual, pois o centro organizador de toda expressão está situado no meio social, sendo, portanto, “[...] um puro produto da interação social” (1992, p. 121). Ao referir-se às correntes linguísticas agrupadas no *objetivismo abstrato*, Bakhtin (1992) contrapõe-se à ideia de que apenas língua, por ser considerada um fenômeno social, possa ser objeto de estudo da linguística. Para o autor, é a enunciação, como produto da interação entre os falantes, que deve ser

considerada nos estudos sobre a linguagem. Outro aspecto que Bakhtin refuta é o de considerar a língua como um sistema de normas imutáveis do qual o falante faz uso, assujeitando-se às suas regras, uma vez que, para ele, a língua é uma realidade viva, mutável e o que garante sua evolução é exatamente a atividade de seus usuários em constante interação.

Do mesmo modo que Bakhtin discutiu sobre concepções de língua e de linguagem, Vigotski discutiu os posicionamentos da psicologia idealista e os da psicologia comportamentalista, por considerar que ambos não apresentavam explicações coerentes a respeito dos processos psicológicos do ser humano.

Enquanto a psicologia subjetivista considerava a consciência como essência, algo preexistente no ser humano, independente do meio social, as correntes psicológicas classificadas como comportamentalistas, ao contrário, explicavam pensamento e comportamento como reflexos do meio, ignorando a consciência. De acordo com Freitas (2000), para Vigotski nenhum dos paradigmas da psicologia era capaz de explicar o desenvolvimento das funções superiores nos seres humanos, pois, para ele era necessário “[...] um novo sistema de conceitos e teorias que [fosse] desenvolvido a fim de superar o isolamento dos conceitos de comportamento, de um lado, e consciência, de outro” (p. 85). Dessa forma, Vigotski superou a dicotomia entre subjetivistas e objetivistas ao considerar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como o resultado da interação, mediada pelos instrumentos e pelos signos, entre o indivíduo e o meio social.

Instrumentos e signos, para Vigotski, são construções humanas para agir sobre/no o mundo, relacionar-se com ele e, como produtos das atividades humanas, vão sendo apropriados pelos sujeitos na relação com o outro num movimento que modifica, ao mesmo tempo, o instrumento e o próprio sujeito. Nessa perspectiva, a linguagem constitui instrumento central nos processos de desenvolvimento da consciência humana.

No Brasil, autores como Geraldi (1984), Smolka (1989), Gontijo e Schwartz (2009), Kramer (2001) entre outros, têm utilizado o referencial teórico de Mikhail Bakhtin e/ou de Lev Vigotski em trabalhos e publicações sobre o ensino da leitura e da

escrita. A contribuição teórica desses autores tem auxiliado em reflexões a respeito do ensino da língua no país e na elaboração de propostas de ensino que têm revelado posicionamentos outros, em relação aos métodos, teorias e discursos referidos anteriormente.

Nessa direção, ensino e aprendizagem são compreendidos como duas faces de um processo que se constitui nas e pelas interações entre sujeitos, num processo dialógico. Aprender é mais que memorizar conceitos ou adquirir habilidades. Ensinar é mais que transmitir conteúdos ou criar condições para que a aprendizagem se realize. Ensinar e aprender são formas de os sujeitos agirem no mundo que se realizam na interlocução entre quem aprende e quem ensina, portanto, na escola, é uma ação que se efetiva por meio da mediação feita pelo professor/pares entre sujeito e objeto de conhecimento.

A alfabetização, nessa perspectiva, é compreendida como uma prática social em que os sujeitos se apropriam de produtos culturais construídos historicamente, entre eles, a língua escrita, podendo atuar sobre eles, lendo, escrevendo e produzindo sentidos. Como afirma Gontijo (2008, p. 20),

[...] a alfabetização não envolve apenas os processos de compreensão 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

Dessa maneira, a língua não pode ser analisada a partir de seus componentes abstratos, também não pode ser ensinada exclusiva ou prioritariamente a partir desses componentes, uma vez que fora do discurso esses componentes são neutros, não dizem nada. O texto, como produto da atividade humana, constituído nas interações verbais e fruto dos contextos de que fazem parte, ou seja, como “[...] uma unidade de significação produzida em uma situação de enunciação” (GONTIJO e SCHWARTZ, 2009, p.79) é que deve ser eixo articulador entre as dimensões que devem ser trabalhadas durante a alfabetização. É a partir dele que deve ser pensada a prática alfabetizadora, pois, segundo as autoras, o texto é “[...] a unidade de ensino da língua materna” (2009, p. 69). Para elas,

[...] uma prática alfabetizadora que trabalhe as unidades menores da língua isoladas do seu contexto e não favorece com isso que os alunos explorem e reconstruam todas as possibilidades de sentidos dessas unidades cerceia a oportunidade de construção e reconstrução de diálogos entre as crianças e a produção da própria cultura. É no texto (oral ou escrito) que as unidades menores da língua encontram seu significado mais pleno (GONTIJO e SCHWARTZ, 2009, p. 84).

Assim, o ensino da leitura e da escrita deve se constituir pela via do discurso e o texto, como nos diz Geraldi (1993), deve ser ponto de partida e ponto de chegada para o ensino, uma vez que nos possibilita analisar a língua como de fato ela é, em seus aspectos formais e discursivos. Conforme Gontijo e Schwartz nos afirmam,

É a adoção do texto como unidade básica de ensino e aprendizagem que nos faz desistir de um ensino transmissor de um conhecimento pronto e acabado e nos faz aproximar de um ensino em que a aprendizagem se efetiva na experiência de produzir algo, dialogando com o que nos foi disponibilizado por produções anteriores (2009, p. 83).

Tomar a alfabetização numa perspectiva discursiva implica reconhecê-la como “[...] prática sociocultural em que se desenvolvem as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras” (GONTIJO, 2008, p. 34), sendo, portanto, um processo que engloba diferentes dimensões, articuladas pelos textos em seus mais variados gêneros, seja na modalidade de uso da linguagem oral, seja na escrita.

Nesse sentido, o ensino/aprendizagem da língua não parte das unidades menores da língua até chegar ao texto. Também não privilegia o inverso: parte do texto para chegar à análise de unidades menores da língua. O ensino é organizado de maneira que as diferentes dimensões da alfabetização sejam trabalhadas de forma integrada, sendo, uma delas, a que se refere à compreensão do funcionamento do nosso sistema de escrita e, mais especificamente, ao ensino das relações sons e letras/letras e sons.

Assim, ao pensar sobre a alfabetização no Brasil, podemos perceber que seja nos métodos analíticos ou nos sintéticos, nas propostas do construtivismo ou do interacionismo, entre as discussões sobre o como ou o quê ensinar, a preocupação com a dimensão linguística da alfabetização, especificamente, com o ensino das

relações sons e letras é consenso entre as diferentes perspectivas teóricas. Como afirma Gontijo “Sabemos, no entanto, com relação ao processo inicial de alfabetização de crianças, que a natureza lingüística (fonética e fonológica) desse processo sempre foi privilegiada” (2008, p. 20). As propostas de organização do trabalho com essa dimensão linguística, no processo de alfabetização, é que são diferenciadas, pois algumas defendem que o ponto de partida devem ser as vogais. Outras, as consoantes. Outras, ainda, as palavras, frases ou o texto, para chegar às letras e sílabas.

Nesse sentido, reafirmamos a importância de estudos que investiguem como o ensino das relações sons e letras/letras e sons vem se efetivando no dia-a-dia escolar, uma vez que diferentes abordagens de ensino dessas relações podem interferir no modo como as crianças se apropriam desses conhecimentos.

Nessa direção, partindo de nossa tese de que o ensino das relações sons e letras e letras sons não ficou obscurecido nas práticas alfabetizadoras apesar das inúmeras mudanças de concepções de alfabetização e da valorização de algumas perspectivas teóricas em detrimento de outras, optamos por investigar como essas relações têm sido trabalhadas nas turmas de alfabetização no município de Vitória por meio do diálogo com atividades registradas nos cadernos de alunos das escolas municipais. Sendo assim, no próximo capítulo, apresentaremos os pressupostos metodológicos que orientaram a investigação do trabalho com as relações sons e letras e letras e sons nas escolas durante o período coberto pela pesquisa.

3. METODOLOGIA

Como nos diz Freitas, Jobim e Souza e Kramer (2007, p. 8), “As visões de homem e de mundo presentes numa determinada perspectiva teórica marcam toda sua organização metodológica e estrutura conceitual”. Assim, neste capítulo, apresentamos a abordagem metodológica que escolhemos para orientar nosso trabalho de pesquisa e explicitamos que todo o percurso de nossa investigação esteve pautado na busca pela aproximação entre nossas ações/posicionamentos e os pressupostos teóricos e metodológicos bakhtinianos.

Bakhtin (2003), ao criticar modelos teóricos e metodológicos fundamentados nas teorias positivistas, evidencia o caráter dialógico e alteritário das pesquisas em ciências humanas ao afirmar que o objeto de estudo dessas ciências “[...] é o ser *expressivo e falante*” (2003, p. 395) e não o homem considerado como uma *coisa*, passível apenas de descrição, mas o sujeito, aquele que interpela, que provoca reflexões, que exige respostas, o *outro* do pesquisador, pois “[...] como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*” (2003, p. 400).

Essa relação entre o pesquisador e seu outro coloca o pesquisador num lugar diferente daquele que observa de fora e descreve a coisa muda, numa interpretação monológica. Ela o instiga a romper “[...] com a pretensa neutralidade na produção do conhecimento em ciências humanas, deixando-se afetar pelas circunstâncias e pelo contexto em que a cena da pesquisa se desenrola” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 112).

Esse afetamento do pesquisador pelo/no caminhar da pesquisa o coloca numa relação de cumplicidade entre ele e seu outro, pois, como afirma Bakhtin, “[...] ser significa ser para outro e, por meio do outro, para si próprio” (2003, p. 341). Só por meio de outras lentes posso me enxergar. Só o outro pode ver de mim o que eu não vejo, o que eu não sei, e ele só pode saber de si por meu intermédio. Essa nova posição do pesquisador coloca ambos, pesquisador e pesquisado, numa relação de dependência e faz com que se busque ouvir as vozes que constituem um e outro, uma vez que “[...] a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas

está na interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 115), nesse sentido, ela é construída coletivamente num processo de produção/construção de sentidos a partir do contexto vivido.

Pautada nesses pressupostos, nossa pesquisa, que tem como objetivo investigar como as relações sons e letras e letras e sons têm sido tratadas/trabalhadas no ciclo inicial de aprendizagem pelos professores e como essa dimensão se articula a concepções de alfabetização, assume os contornos de uma pesquisa qualitativa de caráter histórico-cultural, o que “[...] implica compreendê-la como uma relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem” (FREITAS, 2007, p 29), portanto, uma relação dialógica mediada pelos signos. Segundo Bakhtin (2003) “[...] quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado” (BAKHTIN, 2003, p. 319). Nessa direção, compreendemos a ação humana como ato sógnico que se dá a compreender por meio de textos.

Bakhtin (2003) afirma que o texto é a realidade imediata das ciências humanas e “[...] onde não há texto não há objeto de pesquisa e de pensamento” (BAKHTIN, 2003, p. 307). Para o autor, “Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida” (2003, p. 308). É o texto, portanto, o elo que nos permite compreender a realidade. Com esse entendimento, tendo em vista o objetivo de investigar como as relações sons e letras e letras e sons foram trabalhadas ao longo das duas últimas décadas no município de Vitória, ES, realizamos uma análise documental a partir de cadernos de crianças que cursaram o Ciclo Inicial de Aprendizagem no município de Vitória de 1991 até 2011, compreendendo os cadernos como documentos onde são registradas produções humanas, portanto, suportes de textos produzidos em contextos sociais específicos.

Assim, buscamos tecer um diálogo com os textos, atividades registradas nos cadernos, e compreender vozes que perpassam a materialidade dos discursos ali impressos, pois o que é registrado no caderno já revela maneiras de pensar/fazer educação e o texto ali registrado remete a outros textos, pois, como afirma Bakhtin (2003) cada enunciado não é o primeiro e nem o último, mas um elo na cadeia infinita da interação verbal. Nesse sentido, o documento nos permite dialogar com

seu contexto de produção, pois, “[...] manifesta o jogo de força dos que detêm o poder. Não são, portanto, produções isentas, ingênuas; traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço” (SILVA *et all*, 2009, p. 46).

3.1 OS CADERNOS COMO FONTES DE PESQUISA

A utilização de cadernos de alunos como fontes ou objetos de pesquisa é uma iniciativa recente. Nas últimas décadas, pesquisadores da área da História da Educação, a partir das novas abordagens originadas pela História Cultural “[...] preocupados em examinar o vivido na sala de aula, têm se voltado para os cadernos, que passam a ser considerados importantes objetos ou fontes de pesquisa” (MIGNOT, 2008, p. 7). Gvirtz (1997, 1999), Chartier (2002), Hébrard (2001), Viñao (2006), Mignot (2008), Faria (1988) são exemplos de pesquisadores que têm se ocupado desse tema.

Segundo Viñao (2008), a utilização de cadernos como fontes vem se configurando em campos historiográficos a partir de diferentes “[...] enfoques e interesses: a história da infância, a da cultura e a da educação” (p. 15). Para o pesquisador, o interesse pelos cadernos escolares tem sido crescente, pois apresentam vantagens em relação a outras fontes quando se deseja investigar as práticas escolares ou a transmissão de “[...] diferentes ideologias e valores no meio escolar” (p. 17). Nesse sentido, eles revelam muito mais do que os livros didáticos, os manuais de ensino ou programas curriculares, pois “[...] não são apenas um produto da atividade realizada nas salas de aula [...] mas também uma fonte que fornece informação [...] da realidade material da escola e do que nela se faz” (p. 16), uma vez que dão pistas do que efetivamente ocorre na sala de aula.

Para o autor, os cadernos são fontes idôneas, senão a mais idônea, “[...] para o estudo do ensino da aprendizagem e dos usos escolares da língua escrita, ou seja, da alfabetização escolar e da difusão, nesse âmbito, da cultura escrita” (VINÃO, 2008, p. 17) e também oferecem vantagens quando se quer investigar sobre a história das reformas e inovações educativas, pois possibilitam conhecer e analisar

tanto seus processos de implantação e difusão como as apropriações feitas pelos docentes.

Na mesma direção, Hébrard (2001) defende que o caderno escolar é “[...] um testemunho precioso do que pode ter sido e ainda é o trabalho escolar de escrita” (p. 121), pois seu uso consome grande parte do tempo escolar. Além disso, o autor destaca que o caderno não é mero suporte para atividades escolares, mas que ele a organiza, formata, dá significado, uma vez que “[...] não só se oferece como suporte [...] mas ainda lhe confere a sua verdadeira significação” (HÉBRARD, 2001, p. 122).

De acordo com Silvina Gvirtz (1999) os cadernos dos alunos reúnem duas condições que os tornam importantes fontes de pesquisa. A primeira refere-se a sua “[...] capacidad de conservar lo registrado [...] e a segunda, ao fato de o caderno ser “[...] um espacio de interacción entre maestros y alumnos, una arena donde cotidianamente se enfrentan los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje y donde, por tanto, es posible vislumbrar los efectos de esta actividad: la tarea escolar” (GVIRTZ, 1999, p.12). Para a autora, o caderno é um campo que permite observar processos históricos e pedagógicos que se realizam no cotidiano escolar, principalmente, sobre a produção de saberes, constituindo-se “[...] uma pista privilegiada do ensino que nos leva a conhecer tanto o passado como o presente dos sistemas educativos” (GVIRTZ e LARRONDO, 2008, p. 35).

Os estudiosos sobre o assunto têm sido unânimes em reforçar a importância dos cadernos escolares para pesquisas que se preocupam em analisar o universo escolar, no entanto, do ponto de vista metodológico, a maneira de compreenderem e utilizarem cadernos escolares é diferenciada, pois ora os cadernos escolares são considerados como fontes primárias neutras (por meio das quais é possível analisar questões sobre conteúdos escolares), ora como dispositivos escolares, produtos da cultura escolar.

Para Gvirtz (1999), é necessário reconhecer ambas as características do caderno esboçadas nos dois tipos de estudos e combiná-las, considerando que o caderno não pode ser utilizado como fonte neutra, sendo necessário “[...] problematizar a

fonte e o contexto no qual ela se produz, sob pena de eliminar a complexidade das descobertas” (2008, p. 39) e abordá-lo como dispositivo escolar.

Nessa perspectiva, o caderno é entendido como “[...] um conjunto de práticas discursivas escolares que se articulam de um determinado modo produzindo um efeito” (GVIRTZ e LARRONDO, 2008, p. 39). Ele não é mero transmissor de saberes, mas também produtor de saberes.

Nesse sentido, concordamos com Gvirtz (1999; 2008), quando afirma que os cadernos são instrumentos que modificam e modelam as práticas dos professores e dos alunos, mas compreendemos que eles são também testemunhas das práticas efetivamente realizadas em sala de aula, não como fontes neutras, mas como documentos onde se acumulam registros dos fazeres pedagógicos: atividades elaboradas ou selecionadas pelos professores e realizadas pelos alunos. São, portanto, suportes de variados textos produzidos em contextos escolares específicos.

Assim, os cadernos dos alunos eternizam discursos que permeiam as práticas docentes, nos permitindo a retomada desses discursos para compreender suas vinculações e consequências. Poderemos, portanto, investigar por meio dos registros feitos nos cadernos, quais apropriações os professores fazem acerca dos modos de pensar e fazer o processo de alfabetização. Essas observações são importantes, pois como afirma Geraldi (1993), o enfoque dado pelo professor aos conteúdos trabalhados na sala de aula, a bibliografia adotada, a avaliação e as formas de relação com os alunos são indicadores das suas opções teóricas e metodológicas.

3.2 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

A pesquisa que se utiliza de cadernos de alunos como documentos-fonte não é tarefa fácil, pois nossa tradição não considera esses materiais como documentos que mereçam ser guardados em espaços públicos, como arquivos ou bibliotecas. No entanto, podem ser encontrados em arquivos particulares, de alunos, ex-alunos,

professores ou ex-professores. Como afirma Montino (2009), [...] los cuadernos, que habitualmente no se conservan en los archivos de las escuelas, se encuentran a menudo em sótanos y desvanes, em viejos cajones o baúles. Y es ahí donde hay que comenzar a excavar [...] (p. 226).

Conscientes disso, iniciamos nossa busca pelos cadernos escolares de que precisávamos, procurando localizar a maior quantidade de cadernos possível. Primeiro, entramos em contato com colegas de trabalho, alunos, ex-alunos e demais conhecidos, obtendo, aos poucos, alguns cadernos. No entanto, sentimos necessidade de acelerar a coleta e expandimos nossa busca realizando visitas às turmas de professores que frequentavam os encontros de formação sobre o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa realizados, quinzenalmente, às terças-feiras, quartas-feiras e aos sábados, na Escola de Governo de Vitória⁸, quando pudemos entrar em contato com todas as escolas da Rede Municipal de Ensino de Vitória. Lá, conversamos pessoalmente com professores que atuam no ciclo inicial de alfabetização, explicar a proposta de trabalho e solicitar ajuda para localizar mais cadernos. No entanto, não conseguimos qualquer contato que pudesse nos indicar a existência de algum caderno.

Decidimos, então, ir às escolas do município de Vitória para falar diretamente com os alunos e com professores. Elaboramos um protocolo de pesquisa (conforme Apêndice A) e levamos às trinta e quatro Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Vitória que visitamos, para apresentar nosso objetivo e solicitar autorização para conversar com os professores e com os alunos e pedir os cadernos. Elaboramos também um bilhete a ser entregue pelos alunos (Apêndice B) às famílias, explicando a solicitação e outro protocolo de pesquisa (Apêndice C), entregue às famílias que disponibilizaram cadernos.

Nosso procedimento ao chegar às escolas foi, inicialmente, procurar a direção e, posteriormente, pedagogos ou coordenadores para apresentar nossa solicitação. Os encaminhamentos dados por esses profissionais foram bastante diferenciados em

⁸ A Escola de Governo de Vitória é um espaço de formação destinado aos servidores municipais, agentes políticos, às lideranças comunitárias, aos conselheiros e aos integrantes de entidades conveniadas, com o objetivo de possibilitar a participação e contribuição dessas pessoas com as discussões e práticas de governo.

cada escola. Algumas vezes, uma das pedagogas ou coordenadora nos acompanhava às salas. Outras vezes, solicitavam que percorrêssemos as salas sozinhas, por estarem ocupadas com as demandas escolares. Houve casos também, que os pedagogos solicitaram que fizéssemos uma apresentação do trabalho e do que pretendíamos para os professores antes de falar com os alunos. De maneira geral, fomos bem recebidas em todas as escolas, especialmente, nas salas de aulas, pelos professores e pelos alunos.

Estivemos em todas as salas de aula das escolas visitadas e explicamos nosso objetivo, a necessidade dos cadernos, como seriam utilizados e nos comprometemos a devolvê-los intactos. As reações, no entanto, à nossa solicitação, de maneira geral, não foram muito promissoras. A primeira reação dos alunos e alunas era rir e dizer, a maior parte deles, que não tinha mais os cadernos, pois já os tinham queimado ou jogado no lixo por não servirem mais ou por não terem espaço onde guardá-los. Mesmo assim, algumas crianças disseram ter os cadernos e se prontificaram a emprestá-los. Assim, em cada escola, marcamos datas para retornar e, aos poucos, depois de muitas idas e vindas, fomos conseguindo alguns cadernos.

Nas escolas, também visitamos as bibliotecas na esperança de localizar algum caderno, mas fomos informadas de que os cadernos usados não ficam guardados nesses espaços, são devolvidos aos donos ou jogados no lixo. Conversamos também, novamente, com professores e professoras, mas com esses profissionais não obtivemos êxito em localizar cadernos de alunos que porventura estivessem em seus guardados. Além das visitas, conseguimos alguns cadernos por meio de solicitações feitas a nossos contatos em um site de relacionamentos⁹.

Assim que recolhemos cada caderno, ele foi fotografado ou escaneado e suas imagens foram agrupadas em uma pasta/arquivo no computador. Cada pasta foi identificada com um número, o nome da criança, a série/ano, o nome da escola e o ano de utilização do caderno. Esse procedimento nos possibilitou constatar que alguns dos cadernos não atendiam aos requisitos solicitados, pois eram cadernos de outras áreas de conhecimento ou de outras séries/anos. Dessa maneira, dos setenta

⁹ Alguns cadernos foram conseguidos por meio da mídia social Facebook, no endereço www.facebook.com.br

e nove (79) cadernos que conseguimos, inicialmente, restaram cinquenta e seis cadernos (56)¹⁰ para compor nosso *corpus*.

Em seguida, depois que concluímos a identificação, os cadernos foram organizados cronologicamente, de acordo com o ano de utilização, ficando dispostos de acordo com a tabela 1.

Tabela 1 – Quantidade de cadernos por ano de utilização¹¹

Ano letivo	Total de cadernos
1998	3
2002	3
2003	3
2008	4
2009	6
2010	10
2011	27
Total	56

Em seguida, separamos os cadernos por bloco/série/ano¹². De acordo com essa organização, nosso *corpus* discursivo foi composto por 08 cadernos de Bloco Único Inicial, 24 cadernos de primeiro ano, 07 cadernos de Bloco Único Final e 17 cadernos de segundo ano como podemos visualizar na tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição das fontes documentais, por bloco /ano

Bloco/ano	Cadernos
BUI	08
BUF	07
1º ano	24
2º ano	17
Total	56

¹⁰ Os cadernos coletados são representativos de 28 das 34 escolas visitadas e registram o trabalho de 26 professores que atuaram em Vitória no período analisado.

¹¹ Apesar de nossos esforços, não foi possível localizar cadernos anteriores a 1998. No entanto, mantivemos nosso recorte temporal por acreditar que os cadernos localizados são representativos do período analisado.

¹² Até 2007 as turmas iniciais de alfabetização eram denominadas nas EMEFs de Vitória de Bloco único Inicial e Bloco Único Final. A partir de 2008, com a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, as turmas iniciais passaram a ser denominadas primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental.

Concluída essa organização, sentimos necessidade de incluir informações sobre o ano de utilização de cada caderno analisado, o que gerou a elaboração de uma nova tabela¹³.

Tabela 3 – Quantidade de cadernos por ano de utilização

	1998	2002	2003	2008	2009	2010	2011	Total
BUI	3	1	1	3	0	0	0	8
BUF	0	2	2	1	2	0	0	7
1° ano	0	0	0	0	3	6	15	24
2° ano	0	0	0	0	1	4	12	17
Total	3	3	3	4	6	10	27	56

Assim que concluimos a organização do nosso *corpus*, iniciamos a identificação e categorização das atividades encontradas em busca daquelas que tivessem como objetivo o ensino das relações sons e letras e letras e sons. Essas atividades foram elencadas à medida que apareciam nos cadernos e agrupadas de acordo com a dimensão da alfabetização que pretendiam trabalhar.

Dessa maneira, ainda em um processo de reconhecimento do nosso *corpus*, construímos um quadro onde foram registradas atividades que tinham por objetivo trabalhar leitura (Quadro 1), um quadro onde registramos atividades que exigiam escrita (Quadro 2) e um outro quadro no qual registramos atividades que visavam trabalhar conhecimentos sobre o sistema de escrita (Quadro 3)¹⁴.

¹³ Sobre esse aspecto, é importante informar que, no município de Vitória, o Ensino Fundamental de nove anos foi implantado gradativamente. Por isso, em 2008, muitas escolas da Rede Municipal de Ensino de Vitória permaneciam com turmas de Bloco Único, ou seja, com crianças iniciando o Ensino Fundamental com sete anos de idade, no sistema de seriação.

¹⁴ De acordo com Gontijo e Schwartz (2009, p. 16), os nove conhecimentos sobre o sistema de escrita “[...] a serem ensinados na fase inicial da alfabetização escolar são: os sistemas de escrita, a história dos alfabetos, a distinção entre desenho e escrita, o nosso alfabeto, as letras do nosso alfabeto (categorização gráfica das letras, categorização funcional das letras, direção dos movimentos da escrita ao escrever as letras), a organização da página escrita nos diversos gêneros textuais, os símbolos usados na escrita, os espaços em branco na escrita, as relações entre letras e sons e entre sons e letras.

É importante esclarecer que as solicitações feitas pelos professores às crianças, registradas nos enunciados/comandos das atividades, foram nosso ponto de partida para identificação de seus objetivos. Em alguns casos, no entanto, foi a atividade em si, realizada pela criança, que nos possibilitou identificar o objetivo pretendido pelo professor.

No quadro onde agrupamos atividades que priorizavam a leitura, registramos 1255 atividades que tiveram essa finalidade, sendo 739 nos cadernos de alunos de BUI ou de primeiro ano e 516 nos cadernos de alunos de BUF ou de segundo ano.

Atividades de Leitura	Quantidade BUI/1º Ano	Quantidade BUF/ 2º Ano
Leitura de textos	473	342
Leitura de frases	36	23
Leitura de palavras	88	46
Identificação de rimas	17	8
Identificação de palavras	83	32
Identificação de letras	32	23
Identificação de sílaba tônica	0	8
Ligar palavras iguais	2	0
Organização de filipetas – parlenda - rima	8	0
Uso do dicionário	0	34
Total	739	516

Quadro 01 – Atividades de leitura

Nos cadernos de primeiro ano, a maioria dos textos utilizados (321) para leitura pelas crianças era composta de músicas, poesias, parlendas e trava-línguas, o que nos indica a preferência por textos mais curtos, já conhecidos pelas crianças ou fáceis de decorar. A leitura de palavras e a identificação de palavras em textos também foram muito utilizadas nos cadernos analisados. Quanto às maneiras de se relacionar com o texto, especificamente sobre as atividades de leitura, constatamos a predominância de atividades que solicitavam localização de informações e identificação de letras, palavras ou sílabas. Essa constatação nos leva a inferir que, na maioria das vezes, os textos foram utilizados com a preocupação de trabalhar as relações letras e sons e não foram explorados numa perspectiva discursiva.

Nos cadernos de segundo ano identificamos maior variedade de gêneros textuais, pois além dos gêneros identificados nos cadernos do ano anterior, constatamos a

utilização de bilhetes, cartas e verbetes. Além disso, nos cadernos de alunos de BUF e 2º ano foram priorizados textos em prosa (162) (narrativos ou informativos), ficando, a leitura de poesias, parlendas, músicas, trava-línguas e provérbios como a segunda opção entre as atividades de leitura, com cento e vinte e oito ocorrências. Por outro lado, é importante destacar que as atividades de leitura de palavras e identificação de palavras em textos também foram muito utilizadas.

No quadro 2 foram computadas duas mil quatrocentas e duas (2402) atividades que exigiam registros escritos por parte das crianças, sendo mil trezentas e sessenta e sete (1367) identificadas em cadernos de BUI e 1º ano e mil e vinte e cinco (1025) em cadernos de BUF e 2º ano.

Atividades de Escrita	Quantidade BUI/1º Ano	Quantidade BUF/ 2º Ano
Completar textos	97	48
Separar sílabas	26	66
Escrever listas	46	8
Ordenar palavras para formar frases	4	2
Ordenar frases	0	4
Completar palavras com letras/sílabas que faltam	44	56
Retirar palavras de texto	40	6
Completar palavra cruzada	119	12
Autoditado	105	2
Escrever textos	115	124
Ditado de palavras	45	42
Ditado de frases	8	14
Ditado de texto	4	6
Juntar letras para formar sílabas	1	0
Copiar palavras	105	42
Escrever palavras	126	41
Formar palavras a partir de sílabas/ordenação	93	14
Escrever frases	88	30
Copiar textos	152	148
Copiar letras	17	2
Copiar família silábica	1	0
Interpretar texto	131	178
Pesquisar sobre conteúdos definidos pelo professor	0	8
Classificar palavras quanto ao número de sílabas	0	18
Classificar palavras quanto à	0	20

sílaba tônica/acentuação		
Sinônimos e antônimos	0	26
Classificar palavras quanto à classe	0	78
Pontuar frases ou textos	0	38
Reescrever textos	0	2
Total	1367	1025

Quadro 2 - Atividades de escrita encontradas nos cadernos de 1º e 2º ano/série/BUI e BUF

Identificamos vinte e um (21) tipos diferentes de atividades nos cadernos do ano inicial da alfabetização: doze (12) deles organizavam o ensino a partir de letras, sílabas ou palavras, totalizando 728 atividades e nove tipos de atividades que organizavam o trabalho valendo-se de frases ou textos, somando 639 atividades. A partir desses registros, pudemos constatar a predominância de atividades que utilizam unidades menores da língua (letras, sílabas e palavras) sobre atividades que partem de frases ou textos. Essa diferença aumenta se considerarmos que, em muitas atividades nas quais foram utilizadas frases ou textos, as unidades menores da língua mencionadas anteriormente também foram priorizadas e o texto foi tomado apenas como pretexto para seu ensino.

Outro aspecto que merece atenção no segundo quadro organizado foi referente à escrita de textos. Constatamos cento e quinze (115) atividades que solicitavam a escrita de textos. No entanto, embora apresentassem motivações variadas, em nenhuma das solicitações, identificamos uma situação de produção¹⁵ definida.

Com relação às atividades de escrita encontradas nos cadernos do segundo ano de escolarização, identificamos vinte e sete tipos de atividades às quais agrupamos em três blocos. No primeiro bloco, consideramos atividades que priorizaram unidades menores da língua (letras, sílabas e palavras) e registramos onze tipos, totalizando 285. No segundo bloco, onze tipos de atividades que utilizavam frases ou textos, somando 562 atividades.

No terceiro bloco de atividades, agrupamos aquelas que não se encaixavam nos dois blocos citados anteriormente, pois tinham, exclusivamente, o objetivo de

¹⁵ Tomando como referência palavras de Geraldi (1991, p. 137), consideramos que para produzir textos, “[...] é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; e) se escolham as estratégia para realizar (a), (b), (c) e (d).

trabalhar conceitos gramaticais. Nesse caso, o que denominamos “tipos” não se refere, especificamente, ao modo como a atividade foi organizada, mas ao conteúdo que pretendia trabalhar. Assim, identificamos seis “tipos” de atividade que somaram 188 atividades que tinham o objetivo de que as crianças aprendessem sobre classes de palavras, sinonímia, pontuação, acentuação e classificação de palavras de acordo com categorias gramaticais.

Nos cadernos de BUF e de 2º ano, as atividades que se valeram de frases ou textos foram as mais utilizadas, sendo, as atividades de interpretação e cópia de textos, a maioria. No entanto, é importante ressaltar que, como constatamos nos cadernos do primeiro ano, muitas vezes o texto foi utilizado com o objetivo de trabalhar unidades menores da língua ou outros conteúdos gramaticais.

Identificamos quinze diferentes atividades ou conhecimentos sobre o sistema de escrita que totalizaram novecentos e dez (910) registros efetuados no quadro 3.

Atividades sobre o Sistema de Escrita	Quantidade BUI e 1º ano	Quantidade BUF e 2º ano
Diferenciar desenho e letra	1	0
Trabalho com símbolos	6	2
Identificar outros sinais que usamos para escrever	1	6
Contar letras de palavras	23	2
Contar sílabas de palavras	12	8
Alfabeto ilustrado	9	0
Alfabeto – tipos de letras (maiúsculas e minúsculas)	14	26
Alfabeto nomes de colegas	6	2
História do alfabeto	1	2
Segmentação entre palavras	17	4
Identificação de Rima	29	14
Ordem alfabética	28	17
Relação som/letra e letra/som	439	184
Alfabeto- nomes das letras	2	0
Categorização gráfica (cópia de alfabeto maiúsculo e minúsculo, atividades de caligrafia, ligar sílabas com letra bastão e cursiva, cópia de palavras ou textos)	41	14
total	629	281

Quadro 3 – Atividades sobre o sistema de escrita encontradas nos cadernos de 1º e 2º ano/série/BUI e BUF

A partir da análise desse quadro, constatamos a predominância de atividades que visavam trabalhar relações sons e letras e letras e sons, tanto nos cadernos de BUI e 1º ano como nos cadernos de BUF e 2º ano. Além disso, considerando os nove conhecimentos sobre o sistema de escrita, importantes para que uma criança seja alfabetizada, identificamos que nem todos foram trabalhados e, ainda, que a maior parte deles foi trabalhada poucas vezes se compararmos com o trabalho com as relações sons e letras e letras e sons.

No processo de construção dos quadros, à medida que fomos identificando a dimensão da alfabetização que cada atividade objetivava trabalhar, fomos também identificando atividades que visavam apropriação de conhecimentos sobre o sistema de escrita e, nessas atividades, as relações sons e letras e letras e sons priorizadas pelos professores para ensinar as crianças a ler e a escrever. Esse procedimento nos levou à construção de um quarto quadro no qual explicitamos a atividade desenvolvida e a relação som e letra ou letra e som trabalhada (Quadro 4).

Atividade	Relação som/letra letra/som trabalhada	BUI/ 1º Ano	BUF/ 2º Ano
Cópia de palavra com a letra / sílaba trabalhada	C, v, l	4	0
	Ge e gi	3	0
	Q	1	0
	T	3	1
	Ç	2	0
	H	2	0
	R intermediário	1	0
	GR	1	0
	Qu	1	0
	Família do r	1	0
	Família do g	1	0
	Família do p	14	0
	M	4	0
	Família do L	4	0
	Família do c	3	0
	B,d,v,r,n,f	3	0
	Família do f	4	0
	Ce e ci	3	0
	Família do V	3	0
	Família do B	1	0
	F ou v	3	0
	P ou b	1	1
	sa	1	0
	po	1	0

	ch, nh	1	0
	c	4	0
	l e u finais	1	0
	g	1	0
	s ou z finais	1	0
	gue e gui	1	0
	a, b,c d	1	0
	i,j,k,l	1	0
	q,r,s,t	1	0
	nh	1	0
	Ge, gi, gua,gue, gui, guo	1	0
	Encontro consonantal – r intercalado	1	2
	X	3	0
	X [s],[cs]	1	0
	Família do D	1	0
	J inicial	1	0
	Família do j	1	0
	BR	0	1
	Bi ou Pi	0	1
	Encontro vocálico	0	1
	M ou n	0	4
	Encontro consonantal	0	1
	Sc	0	1
	R final	0	1
	R ou RR	0	3
	Lh	0	3
	Ch	0	1
	Li lh	0	1
	G ou j	0	1
	S ou z	0	1
	Sons do s	0	1
	[s]	0	1
Identificação de vogais	Vogais	27	2
	Encontro vocálico	9	7
Identificação de consoantes	Consoantes	11	5
	Encontro consonantal	0	4
	Dígrafos	0	6
Identificação de sílabas	Da	1	0
	Do, da, dão	1	0
	Jão	1	0
	Nh	0	1
Cópia da letra	P	1	0
	Vogais	3	0
	T	1	0
	F	1	0
	B	1	0
	Alfabeto	4	0
Palavra cruzada	Lh	2	0
	B	5	0

	M inicial	3	0
	G	1	0
	F	2	0
	H inicial	1	0
	Ch	1	1
	S ou ss	3	0
	RR	4	0
	D	1	0
	V ou F	1	0
	Família silábica N	4	0
	Je ou ji	1	0
	P	1	0
	Nh	3	0
	F ou v	1	0
	Qu	1	0
	Ge ou gi	1	0
	Família do L	4	0
	Ao	1	0
	P ou b	2	0
	P inicial	1	0
	X ou ch	3	0
	R ou RR	1	0
	X com som de ch	1	0
	Cl,PL,tl, gl,bl	1	0
	Palavras terminadas com		0
	al, El, ll, ol, ul	1	0
	T ou d	1	0
	[r]	1	1
	H	1	0
Escrita de palavra	Vogal A inicial	6	0
	Vogal u inicial	1	0
	S inicial,	3	1
	m inicial,	3	0
	p inicial,	9	0
	t inicial,	4	1
	l inicial,	1	0
	v inicial	3	0
	f ou v	3	0
	p ou b	3	0
	ç	1	0
	Encontro vocálico	1	0
	Vogais	4	4
	N inicial	1	0
	Consoantes	3	4
	M inicial	4	0
	B inicial	9	1
	F inicial	6	0
	L inicial e final	1	0
	Lh	1	0
	Ch	1	1

	H	1	0
	D	1	1
	R inicial	4	0
	C inicial	1	0
	Todas as letras	0	1
	G	0	1
	Ar, er, ir, or, ur	0	1
	X	0	2
	Encontro consonantal	0	2
	CE e ci	0	1
	[s]	0	1
Caça palavra Jogos com palavras	Letra p	3	0
	Letra z	1	0
	Ch	3	1
	B	4	0
	L inicial	2	0
	Nh	1	1
	R intermediário	1	0
	CE e ci	1	0
	X ou ch	3	0
	P, l, s	1	0
	S	2	0
	Lh	1	1
	Família do c	1	0
	X com som de cs e de ch	1	0
	E	1	0
	L e u finais	1	0
	G	1	0
	F	2	0
	Gue e gui	1	0
	Palavras com BA, be, bi, bo, bu	1	0
	H inicial	1	0
	X	0	1
	Gu, qu	0	1
Identificação de letra inicial	S, m, r, Palavras iniciadas por vogal	3	0
	Iniciadas por consoante	9	0
	P	6	0
	A, g, b, c	4	0
	M	1	0
	C	1	0
	E	3	0
	Primeira letra do nome	1	0
	Todas as letras	4	0
		0	1
Identificação de palavra no texto	R	3	1
	p	9	0
	g	6	0
	t	6	1

	l,	1	0
	v inicial	1	0
	ch	1	0
	ao	1	0
	m antes de p e b	1	4
	a inicial	1	0
	f e v	1	0
	ç	1	0
	b,	1	0
	Vogal e consoante,	6	2
	F ou v	1	0
	G	1	0
	S	1	0
	R ou RR	3	1
	Lh	1	0
	S	1	0
	P, L,s	1	0
	M	6	0
	L, b	3	0
	B	6	0
	D	6	0
	Iniciadas com f	3	0
	L e u em final de palavra	1	0
	Ç	3	1
	R brando	1	0
	Cr, Gr, BR, fr, tr, dr	1	0
	Nha	1	0
	J inicial	1	0
	Gue	0	1
	Sons do S	0	1
Completar família silábica	N	1	0
Completar palavras com família silábica	M	4	0
	G	1	0
	L	6	0
	R	1	0
	S	1	0
	B	3	0
	D	3	0
	P,t, v	4	0
	Família do P	2	0
	C	2	0
	Ça, ço, çu, cão	1	0
	ha, he, hi, ho, hu	1	0
	bi ou pi	0	1
	qua, que, qui	0	1
Juntar letras para formar sílabas	Família do J	1	0
Cópia de família silábica	Todas as famílias	1	0

Formar palavra com família silábica	F	3	0
	B e L	3	0
	Ge e gi	3	0
	T, n, f	1	0
	M	4	0
	S	6	0
	N	3	0
	P	1	0
	C	3	0
	T	3	0
	F	4	0
	V	4	0
	B	2	0
	R	1	0
	G	1	0
	X	1	0
	Gu	1	0
D	2	0	
R	1	0	
Completar palavra com letra que falta	Vogais	14	2
	Ci/si	1	0
	Consoantes	2	1
	Ao	3	0
	Ch, lh, nh	3	1
	M (antes de p e b)	1	4
	Ç	1	0
	X	1	0
	BR	1	0
	J	1	0
	Vogais e consoantes	3	1
	CE ou ci	1	1
	Família do P	3	0
	B, g, j, p, t, x	1	0
	M ou n antes de p e b	2	8
	Ça, ço, çu, cão	1	0
	Há, He, hi, ho, hu	1	0
	J	2	1
	R ou RR	2	6
	Gue ou gui	0	1
	Lh	0	3
	X ou ch	0	2
	S ou ss	0	1
	Ar, er, ir, or, ur	0	2
	Encontro vocálico	0	1
	Ge, gi ou je, ji	0	1
	T, d, g, z	0	1
	L ou u final	0	1
Qu	0	1	
Ditado	J	2	0
	M	2	0
	Rr	1	0

	Nh PL, bl, fl, cl, gl X R inicial Encontro consonantal com r Encontro vocálico Ge e gi H P e b N final e nh Qu Gu S ou z	1 2 1 2 0 0 0 0 0 0 0 0 0	1 0 1 0 1 1 1 1 1 1 1 1
Análise e comparação de palavras	Nomes P P e b B F G Pr /s/ /z/ L inicial e final T /k/ R e RR Lh Nh, ch Ç X Sc M antes de p e b R	4 4 1 1 1 1 1 1 1 1 1 4 1 1 1 3 0 0 0	0 0 1 0 0 0 0 3 2 1 0 0 0 1 2 1 1 3 3
Autoditado	B R inicial L final A inicial N inicial M inicial P inicial Lh Nh Família silábica S Família do F Família do D C ou ç F ou v R ou RR G C T	4 4 1 1 3 2 3 3 1 2 3 1 1 1 2 1 1 1 1	1 0 0 0 0 0 1 1 0 0 0 0 0 0 0 1 0 0 0

	P	1	0
	L	1	0
	V	1	0
Ligar letra ao desenho	Vogais	2	0
	B, m, v, p, c, d, f, r, t, l	1	0
Ligar letras iguais	U	1	0
Ligar palavra ao desenho	L	1	0
	Vogal inicial	4	0
	Consoante inicial	2	0
	F	1	0
	T	1	0
	N	2	0
	M	1	0
	Ch	1	0
Cópia de texto trava-línguas	R inicial	1	0
	D	3	0
	B	1	0
	C	1	0
	Ç	1	0
Recorte e colagem de palavras	M antes de p e b	1	0
	B e d	1	0
	Família silábica D	1	0
	S com som de Z	1	0
	J	1	0
	R inicial	1	0
	RR	2	0
	H inicial	1	0
	Encontro vocálico	1	0
	P inicial	1	0
	Letra inicial do nome	1	0
	Lh, nh	2	0
	F ou v	1	0
	L inicial e final	1	0
	Lh, ch, nh	1	0
	P inicial	1	0
	M e N inicial	1	0
	Palavras iniciadas com a primeira letra do nome	1	0
	Palavras iniciadas com as letras do alfabeto	2	0
	R e RR	1	2
	A,b,c,d	1	0
	l,j,k,l	1	0
	Q,r,s,t	1	0
	U, v, w	1	0
	X, y, z	1	0
	Ç	1	0
	Ge,gi,gua,gue,gui,guo	1	0
	X	1	0
	BR	1	0

	Vogais	0	1
	Consoantes	0	1
	L ou u final	0	1
	S [s] [z]	0	2
	Bl, cl, fl, gl, PL, tl	0	1
	M ou n final de sílaba	0	1

Quadro 4. Atividades que abordam as relações sons e letras e letras e sons nos cadernos de 1º e 2º ano/série/BUle BUF

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

Acreditamos que esse tipo de reflexão possibilitará mostrar que, com diferentes nuances, mesmo com movimentos de mudanças nas orientações oficiais para a alfabetização no município de Vitória, o trabalho com as relações sons e letras e letras e sons não ficou obscurecido e reedita muitas formas de trabalho utilizadas pelos adeptos dos antigos métodos de alfabetização. Isso será objeto do próximo capítulo.

4. LEITURAS POSSÍVEIS SOBRE O ENSINO/APRENDIZAGEM DAS RELAÇÕES SONS E LETRAS E LETRAS E SONS

Como dissemos anteriormente, tomamos cadernos de ex-alunos de turmas de Bloco Único Inicial e Final, primeiro e segundo ano do município de Vitória como documentos-fonte para nossa análise. Reconhecemos que eles não dão conta de registrar todos os aspectos envolvidos na interação cotidiana que se efetivam na escola em torno de um objeto de ensino. Eles não podem nos dizer dos diálogos entre os professores e as crianças, das explicações e comentários acerca de cada atividade registrada, das interrupções, das dúvidas, da disciplina ou indisciplina em sala, dos gestos que complementam os enunciados, das expressões faciais, da entonação, enfim, do contexto específico de produção de cada atividade escrita, do momento único e *irrepetível* que é a enunciação.

No entanto, compreendemos que os cadernos registram a materialidade de enunciados produzidos nos mais variados contextos de sala de aula. E, desse modo, possibilitaram que tivéssemos acesso a modos de trabalhos com as relações sons e letras e letras e sons que vêm sendo efetivados na alfabetização de crianças.

Com esse entendimento, tomamos os cadernos escolares como suportes de registros de atividades escolares. Desse modo, entendemos que eles materializam, por meio das atividades registradas, fragmentos/parcelas de diálogos que se constituem de variados gêneros textuais produzidos por/nas/pelas relações de ensino entre professores e estudantes. Os cadernos, então, foram entendidos como suportes em diferentes situações de interação verbal. Com essa lógica, dialogamos com eles, com seus registros, para compreender o que estava sendo privilegiado no ensino das relações sons e letras e letras e sons nas turmas de alfabetização do município de Vitória, no período em estudo.

É importante esclarecer que, tal como na perspectiva Histórico-cultural e concebendo a linguagem como interação verbal, compreendemos a alfabetização como um processo que engloba diferentes dimensões, articuladas pelos textos em seus mais variados gêneros, sendo, a que se refere à compreensão do

funcionamento do nosso sistema de escrita e, mais especificamente, ao ensino das relações sons e letras e letras e sons, uma delas.

Dessa maneira, é preciso pensar que as relações sons e letras e letras e sons se inscrevem para além da dimensão linguística, entendida numa perspectiva mecânica/descritiva como balizam alguns métodos de alfabetização. Ao pensar essas relações como uma das dimensões da alfabetização, entendemos que ela está imbricada nas outras dimensões e envolve, portanto, a dimensão discursiva.

4.1 SOBRE AS ATIVIDADES UTILIZADAS PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE RELAÇÕES SONS E LETRAS E LETRAS E SONS

Por meio dos diálogos estabelecidos com nossas fontes, identificamos as atividades utilizadas para o ensino/aprendizagem das relações sons e letras e letras e sons e constatamos que, embora algumas atividades sejam recorrentes nos cadernos do BUI/1º ano e nos do BUF/2º ano, elas não foram utilizadas com a mesma frequência. Dessa maneira, ao dialogar com os tipos de atividades registradas nos cadernos, optamos por apresentar os resultados de nossas análises, trazendo, inicialmente, os diálogos que estabelecemos com os discursos materializados nas atividades mais recorrentes nos cadernos do BUI/1º ano e, posteriormente, naquelas presentes nos cadernos do BUF/2º ano.

Encontramos, nos cadernos de BUI e 1º ano, quatrocentas e trinta e nove atividades que tiveram a finalidade de ensinar relações sons e letras e letras e sons, sendo elas de vinte e quatro tipos diferentes: cópia de palavras, cópia de letras, palavra cruzada, escrita de palavras, completar famílias silábicas, completar palavras com famílias silábicas, juntar letras para formar sílabas, cópia de família silábica, formar palavras com família silábica, completar palavra, ditado, autoditado, cópia de texto trava-línguas, análise e comparação de palavras, ligar letras e palavras aos desenhos, ligar letras iguais, caça-palavras, identificação de letra inicial, identificação de vogais e de consoantes, identificação de sílabas, identificação de palavras em textos, recorte e colagem de palavras.

Como constatamos a partir dos registros do quadro 4, a atividade mais recorrente utilizada para o ensino das relações sons e letras e letras e sons foi a cópia de palavras com a letra ou a família silábica trabalhada. Ao analisarmos os quadros elaborados, notamos que a solicitação de cópias às crianças era frequente. Além da cópia de palavras, a cópia de letras, cópia de sílabas e cópia de trava-línguas foram utilizadas como recursos para a fixação das letras ou dos sons trabalhados.

Ao voltarmos nosso olhar para o quadro onde elencamos atividades de escrita encontradas nos cadernos das crianças (Quadro 2), também identificamos que, embora com outras finalidades, a cópia de textos foi uma atividade muito utilizada tanto nas turmas de BUI/1º ano (152 ocorrências), como nas turmas de BUF/2º ano (148 ocorrências).

Becalli (2013), ao investigar sobre a história do ensino escolar da leitura em classes de alfabetização de escolas públicas do Estado do Espírito Santo, também constatou que entre as atividades voltadas para o trabalho com a escrita, a cópia foi o recurso mais utilizado para este fim. De acordo com a pesquisadora, essas atividades representaram 25,4% das atividades de escrita solicitadas aos alunos.

Peres e Porto (2009), também apontam que a cópia tem ocupado lugar de destaque entre as práticas de professores alfabetizadores no país. Ao pesquisarem sobre práticas de alfabetização no Estado do Rio Grande do Sul, constataram que a cópia (de sílabas, palavras, frases e textos) foi a atividade mais proposta às crianças em fase de alfabetização.

De acordo com Cagliari (1998), “[...] a cópia é o método mais antigo para a aprendizagem da escrita e da leitura” (p. 299), utilizada desde a antiguidade, quando se acreditava que por meio da cópia das letras de uma palavra, associada aos nomes dessas letras, era possível aprender o funcionamento do sistema de escrita (princípio acrofônico).

Para o referido autor, esse pode ser, ainda, um importante recurso de ensino/aprendizagem na alfabetização, desde que a atividade proposta não seja realizada mecanicamente e que esteja relacionada com explicações sobre o

funcionamento do sistema de escrita, pois esse recurso “[...] obriga a criança a refletir e levantar hipóteses enquanto vê, copia e avalia o resultado obtido” (p. 300).

Na mesma direção, Lerner (2008) considera que embora copiar não seja o mesmo que escrever, a cópia contribui para a aquisição da escrita¹⁶ uma vez que suscita uma intensa atividade intelectual, pois “[...] quando copiam, as crianças usam tudo o que sabem para que o texto fique o mais parecido possível com o original” (p. 03), realizando análises e estabelecendo comparações.

Documentos destinados à formação de professores em nível nacional, como os manuais dos PCNs e do PROFA, corroboram a ideia de que a cópia é um importante recurso para o ensino da escrita e da leitura ao trazerem a afirmação de que essa atividade possibilita aprender “[...] a separar palavras; a escrever corretamente pensando sobre a ortografia; a acentuar, a pontuar, a utilizar maiúsculas e minúsculas; a escrever da esquerda para a direita” (BRASIL, 1999, p. 98).

De acordo com orientações contidas nos documentos citados, a cópia faz parte da escola e da vida fora da escola, mas para que não seja enfadonha precisa fazer sentido para os alunos. Segundo orientações contidas no módulo “Alfabetizar com textos” dos Parâmetros Curriculares em Ação, seria interessante que usássemos a cópia “[...] de forma mais ampla, para que, ao mesmo tempo, as crianças aprendessem a escrever certo, melhorassem a letra e encontrassem nela alguma função real” (p. 99)

A nosso ver, entretanto, a atividade de cópia historicamente vem se mostrando ineficiente/insuficiente para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que se volta para seus aspectos gráficos e não possibilita a interlocução por parte dos envolvidos no processo. Nessa atividade, mesmo que as crianças possam levantar hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita, elas ainda não podem se colocar, dizer o que pensam ou sentem. A cópia, assim, continua sendo uma atividade mecânica e na maior parte das vezes não faz sentido para a criança, uma vez que é utilizada para memorização de regras do sistema de escrita.

¹⁶ Utilizamos o termo próprio da perspectiva teórica da autora.

Além disso, é necessário pensar sobre a afirmação de que a cópia precisa fazer sentido para as crianças. Muitas vezes, os professores consideram que copiar uma música de que os alunos, supostamente, gostem ou uma história infantil, torna a atividade de cópia significativa. No entanto, entendemos que as cópias, de fato, são significativas quando atendem a necessidades reais cotidianas como copiar uma receita para preparar um alimento, um número de telefone, anotar um endereço ou o título de um livro, por exemplo. Copiar um texto apenas para ter a oportunidade de refletir sobre regras do sistema de escrita é um exercício que nos remete aos antigos métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos) e à compreensão da linguagem como código que precisa ser decifrado e memorizado pelas crianças.

Compreendemos que as orientações contidas nos PCNs e nos manuais do PROFA, ao afirmarem que as atividades de cópia precisam ser significativas, buscam contrapor-se às práticas consideradas tradicionais. No entanto, embora procurem se aproximar do universo infantil, essas orientações, embasadas em perspectivas construtivistas de ensino, permanecem priorizando o ensino do sistema da língua de forma mecânica. Assim mesmo fazendo uso de textos, eles acabam por funcionar como pretextos para o ensino-aprendizado das relações grafofônicas.

Ao voltarmos nosso olhar para as atividades de cópia registradas nos cadernos com os quais trabalhamos, especialmente, aquelas utilizadas para o ensino-aprendizagem das relações sons e letras e letras e sons, encontramos atividades que nos remeteram a ambas perspectivas e assim constatamos o ecletismo evidenciado por outros pesquisadores brasileiros nas práticas de alfabetização (SANTOS, 2004; PRADO, 2006; BECALLI, 2013; PORTO, 2012), como podemos observar por meio dos exemplos selecionados. Vejamos:

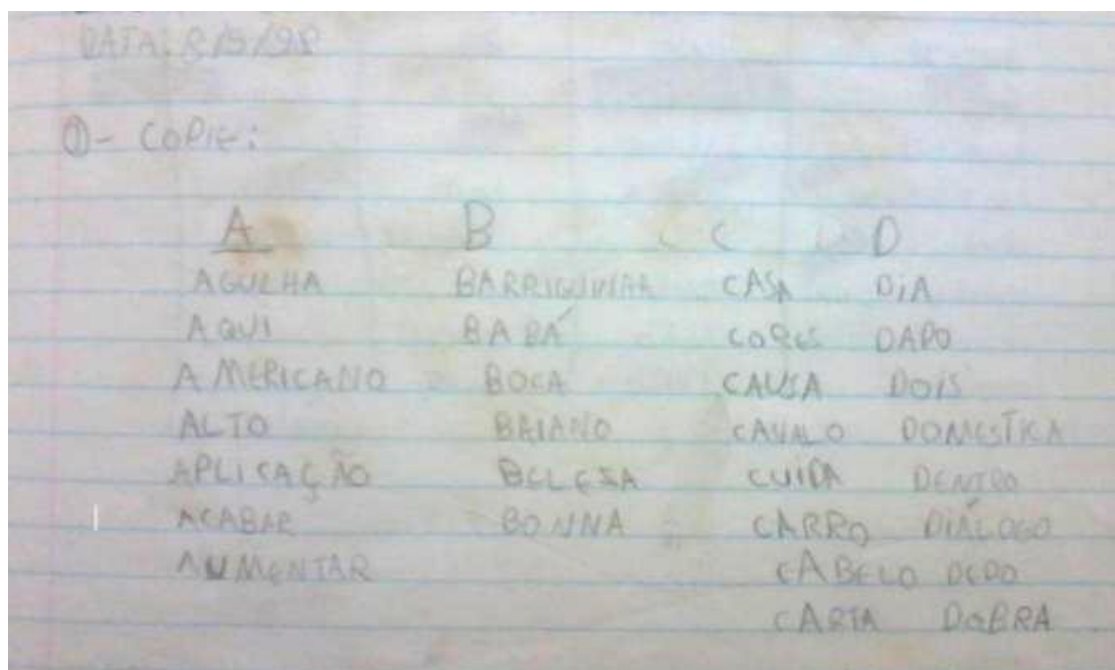


Imagem 01: Cópia de palavras – Caderno 14 – BUI – Maio/1998.

Nessa atividade foi solicitado às crianças que copiassem palavras agrupadas de acordo com a letra inicial: A, B, C, D. Observamos que a atividade foi registrada logo abaixo da data, antecedida pelo número 1, o que nos dá indícios de que foi a primeira do dia a ser registrada no caderno de Língua Portuguesa. Sendo assim, não notamos sua vinculação com outras atividades. O enunciado apenas diz “copie”. Observamos que as palavras de cada grupo são iniciadas com as mesmas letras e não observamos atividades ou análises que evidenciassem a utilização dessas letras em outras posições, nem mesmo quando ocorreram nas palavras de outro grupo. Dessa maneira, inferimos que, nesse caso, a cópia foi utilizada como recurso que facilitaria a memorização do som das letras, em determinada posição, assim como a grafia correta das palavras utilizadas na atividade.

As atividades de cópia também aparecem ao longo do período coberto pela pesquisa para trabalhar a categorização gráfica e funcional das letras do alfabeto e também a escrita cursiva, como nos mostra a imagem 02.

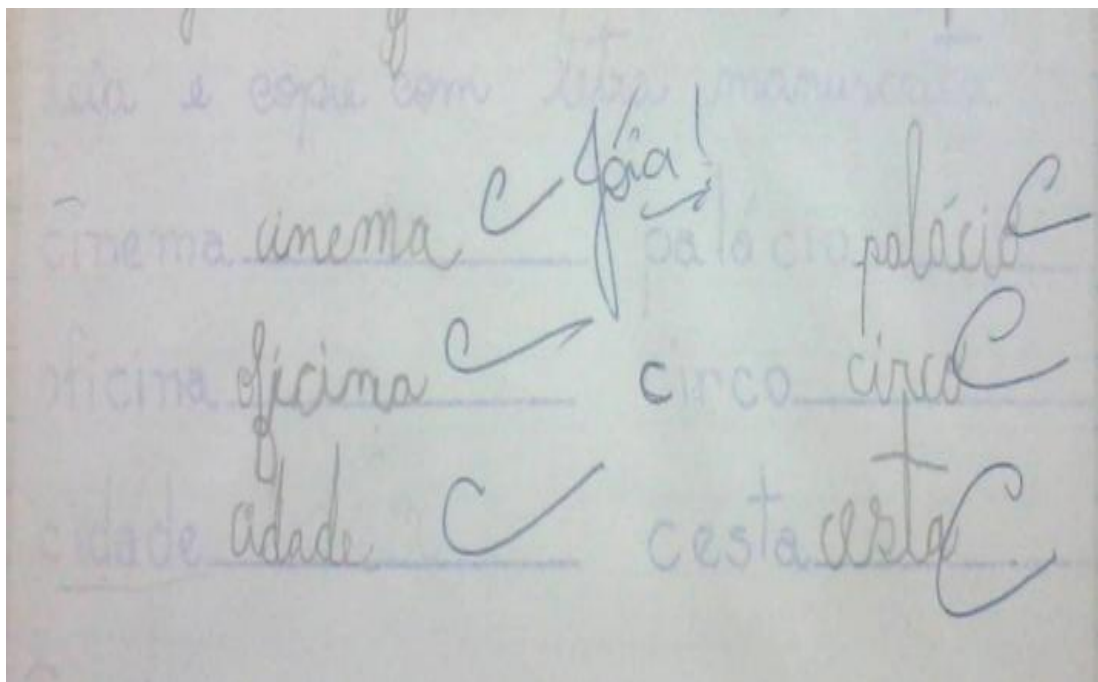


Imagem 02: Cópia de palavras – Caderno 15 – BUI – Abril/2002.

Leia e copie com letra manuscrita:

cinema	palácio
oficina	circo
cidade	cesta

De acordo com o enunciado da questão, seu objetivo era o treino da letra cursiva, ao que a professora denomina manuscrita, no entanto, realizada a leitura das palavras utilizadas, notamos que a atividade possibilita trabalhar o uso da letra C diante de E e de I, quando a letra C tem o som [S], tanto no início, como no meio, ou no fim da palavra. No entanto, considerando que as crianças deveriam ler e copiar palavras, entendemos que essa atividade visa ao aprendizado da escrita correta de palavras em que o C representa o som [S], por meio da repetição, uma vez que as crianças não são solicitadas, na atividade, a realizar análises ou levantar hipóteses acerca do uso dessa letra.

Além de atividades de cópia de palavras descontextualizadas, encontramos cópias de palavras retiradas de textos e também cópias de textos inteiros, como na sequência de atividades apresentada nas imagens 03 e 04, representativas desse tipo de recurso.

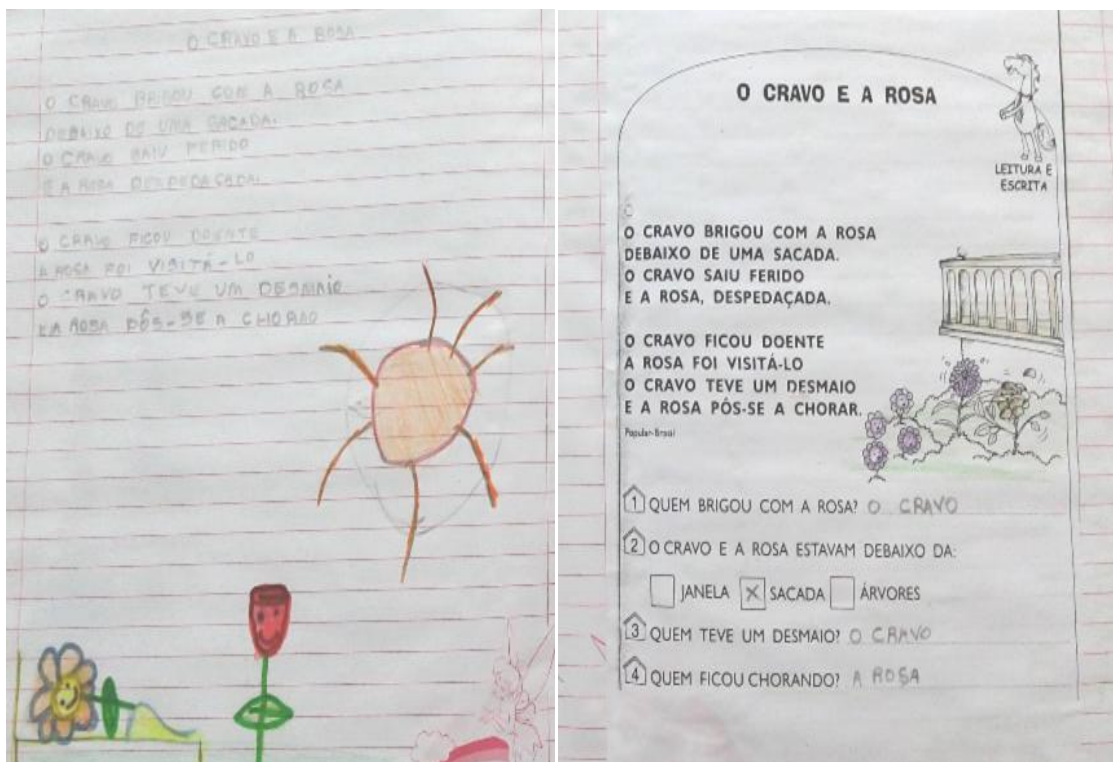


Imagem 03: Cópia de palavras e de texto – Caderno 34 –Junho/2011

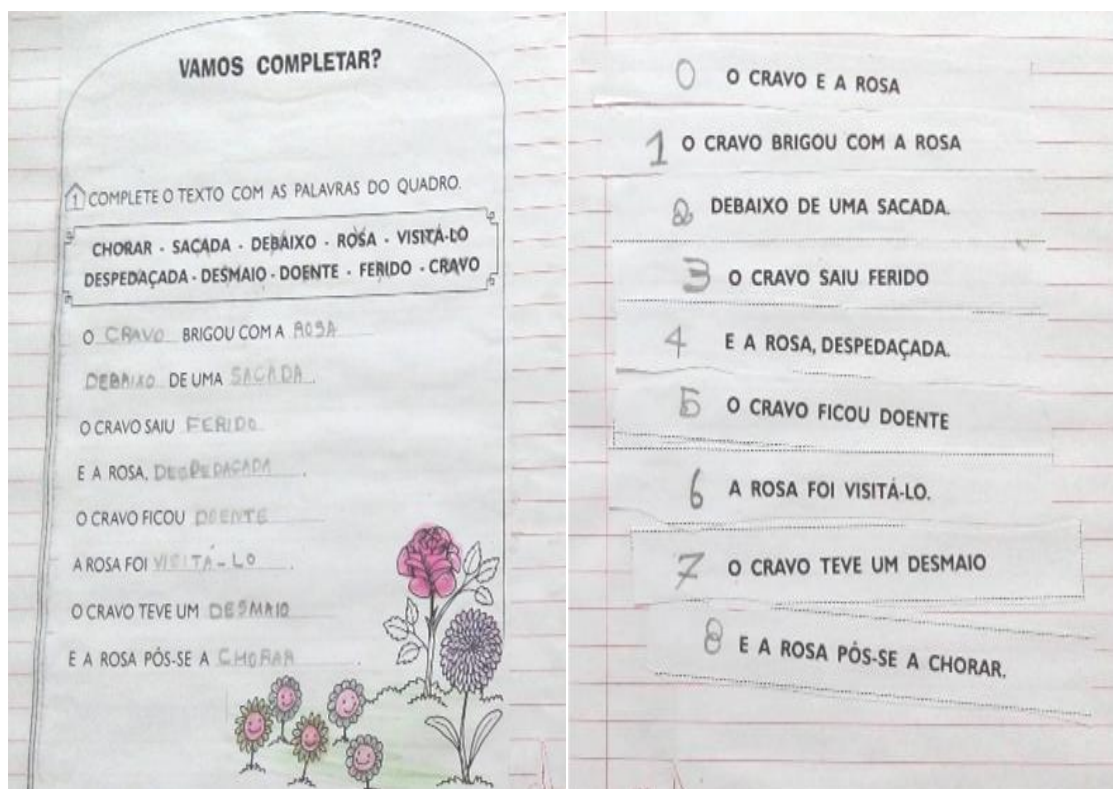


Imagem 04: Cópia de palavras e de texto – Caderno 34 –Junho/2011

Nessa sequência de atividades, inicialmente, vemos a letra da cantiga de roda “O cravo e a rosa” copiada pela criança, acompanhada de uma ilustração. Em seguida, vemos a mesma cantiga, desta vez, colada no caderno da criança em folha xerocopiada. Logo após, seguem quatro questões a serem respondidas pelas crianças, sendo que uma delas demanda a escolha da resposta correta entre três opções. Na atividade seguinte, as crianças são solicitadas a completarem o texto com palavras que estão em um quadro e, por último, temos os versos da cantiga separados em tiras e colados no caderno na ordem em que aparecem no texto inicial.

Constatamos que, nessa sequência de atividades, o recurso à cópia foi utilizado duas vezes. Inicialmente, ao copiarem o texto e depois, ao completarem o texto com palavras dadas. Nesse sentido, bastaria às crianças analisar onde se encontravam as lacunas a serem completadas, comparar com as palavras que estavam na mesma posição no texto original e realizar a cópia dessas palavras, que poderia ser feita a partir do banco de palavras ou do próprio texto.

Consideramos que ao proporem esse tipo de atividade, os professores vão ao encontro de orientações instituídas por meio dos programas de formação de professores (PCNs e PROFA) que afirmam a importância do trabalho com textos conhecidos pelas crianças, uma vez que, segundo eles, o contato com esses textos possibilita a aprendizagem das “[...] relações entre o que se fala e o que se escreve” (BRASIL, 2001, p. 1) e permite que a criança consiga, por meio da análise de detalhes do texto, “[...] ler sem saber ler [...]” (p. 216) conseguindo, assim, realizar a atividade.

A segunda atividade para o trabalho com as relações sons e letras e letras e sons mais utilizada pelos professores, encontrada nos cadernos analisados, foi a identificação de palavras em textos (80), como exemplificamos nas atividades que trazemos a seguir.

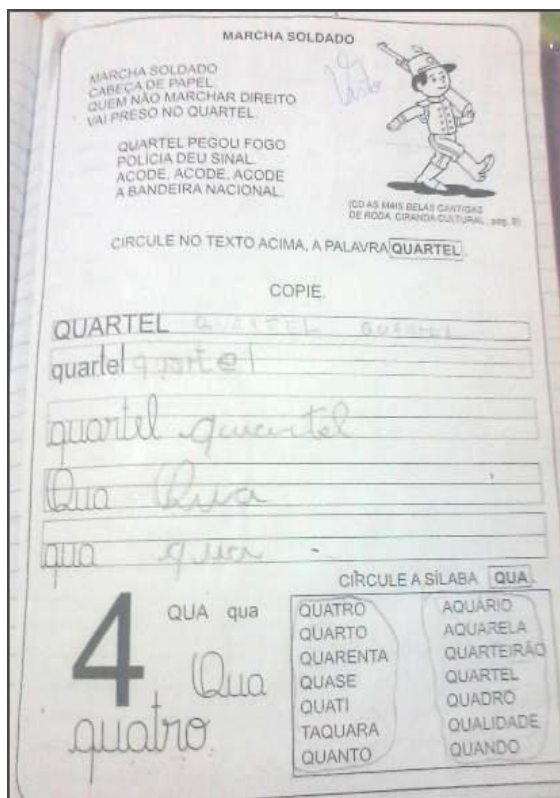


Imagem 05: Identificação de palavras em textos - Caderno 18 –1º Ano. Novembro/2009.

Nessa atividade é apresentada, por escrito, a cantiga “Marcha soldado”. Em seguida é solicitado que a criança circule no texto a palavra “quartel”. Consideramos que, ao proporem esse tipo de atividade, os professores acreditem que as crianças já conhecem o texto em questão e que ele seja significativo para elas, conforme sugerem os PCNs e o PROFA. Além disso, pensamos que eles reconhecem que as crianças já têm conhecimentos prévios sobre a leitura e a escrita e por isso sejam capazes de ajustar o falado ao escrito e localizar a palavra “Quartel”.

Por outro lado, a atividade seguinte solicita que as crianças copiem a palavra quartel, escrita com três diferentes tipos de letras e em pauta dupla, seguida da sílaba “qua” em letra cursiva maiúscula e minúscula. Nessa atividade não há espaço para reflexão ou para o diálogo. Apenas para a imitação de um modelo. O que é valorizado é a caligrafia a ser memorizada por meio da repetição.

Na última atividade da folha é apresentado o algarismo 4 acompanhado da palavra quatro e sílaba inicial “qua”. A solicitação feita é que as crianças circulem essa sílaba nas palavras apresentadas: QUADRO, QUARTO, QUARENTA, QUASE, QUATI, TAQUARA, QUANTO, AQUÁRIO, AQUARELA, QUARTEIRÃO, QUARTEL,

QUADRO, QUALIDADE, QUANDO. Notamos que a sílaba “QUA” foi destacada no enunciado da atividade, o que possibilitaria a identificação dessa sílaba nas palavras. No entanto, compreendemos que essa atividade pode gerar dúvida nas crianças, induzi-las ao erro e, ainda, levá-las a uma noção equivocada do que vem a ser uma sílaba, uma vez que, nas palavras selecionadas, nem sempre a sequência das letras Q, U e A constituem uma sílaba, como em QUARTO, QUANTO, QUARTEIRÃO, QUARTEL e QUANDO em que é necessária mais uma letra para que seja configurada uma sílaba.

Além disso, consideramos que essa atividade revela um modo de compreender o ensinoaprendizagem por meio da repetição, uma vez que não evidenciamos a necessidade de que a criança fizesse qualquer análise para executar a tarefa. Bastaria observar a forma gráfica da sílaba destacada e comparar com as sílabas das palavras.

Ao pensarmos sobre a utilização do texto, nessa atividade, constatamos que embora seja mais próximo do universo infantil e que por isso tenha maior possibilidade de ser significativo para as crianças, ele foi utilizado apenas para servir de contexto à palavra “QUARTEL”, da qual foi destacada a sílaba “QUA”, mesmo não existindo essa sílaba na palavra.

Não encontramos registros indicativos de que foram sequer trabalhadas, nas atividades apresentadas, outras palavras, exploradas as rimas ou aspectos composicionais do texto. Também não evidenciamos, nessas atividades, da forma como se apresentam nos cadernos, possibilidades de que pudessem ser discutidos os contextos de produção e de utilização desse texto ou do gênero textual.

Não evidenciamos, ainda, nos cadernos, atividades que indicassem oportunidades em que as crianças pudessem interagir com o texto, dialogando com/sobre ele, cantando, concordando ou discordando das informações apresentadas por ele. Nesse sentido, as atividades mais recorrentes dos cadernos insinuam que a utilização de textos se justificava, portanto, devido à crença de que é “[...] interagindo com textos reais, mesmo que não saiba ler convencionalmente, que se aprende a ler diferentes tipos de textos e sua respectiva linguagem” (BRASIL, 2001, p. 216).

Dessa maneira, compreendemos que o texto serviu de pretexto para que fossem trabalhadas unidades menores da língua: palavra e sílaba.

É oportuno destacar que as atividades mais recorrentes nos cadernos que constituíram o *corpus* da pesquisa mostraram o predomínio, na escola, da crença de que a compreensão do sistema de escrita, principalmente no que diz respeito às relações entre sons e letras e letras e sons, deve se pautar em atividades com as unidades menores da língua e que o texto, quando faz parte das atividades, aparece para expor as crianças a diferentes formas linguísticas presentes em gêneros mais curtos como músicas, cantigas de rodas, poesias, parlendas, jogos orais, como se a simples exposição da criança a textos como esses pudesse desenvolver a capacidade de compreensão entre a relação gráfica e sonora da linguagem.

Isso fica mais evidenciado em outro tipo de atividade muito recorrente nos cadernos das crianças que solicitava a identificação de palavras em textos a partir do reconhecimento de letras iniciais, como a representada na imagem 06.

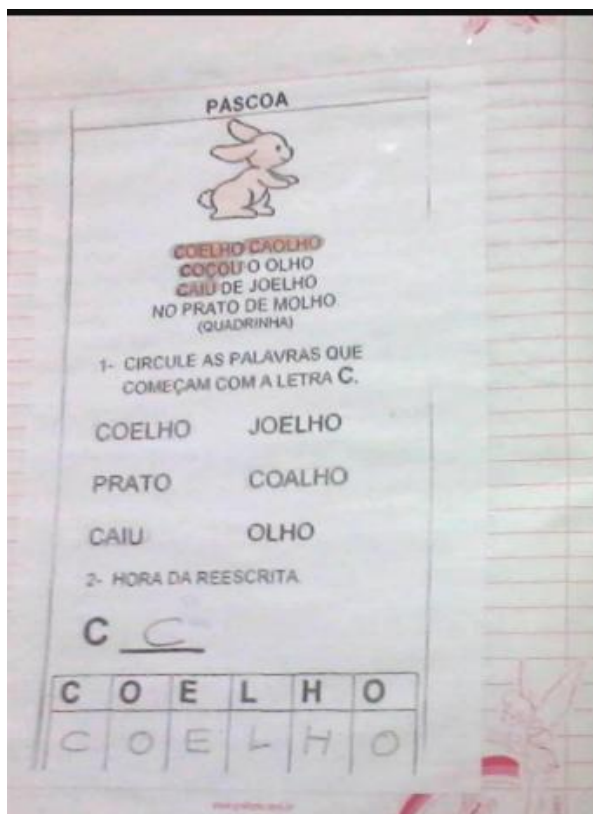


Imagem 06: Atividade de identificação de letras, palavras ou sílabas – Caderno 026– 1º Ano. Abril/2011.

Nessa atividade, xerocopiada e colada no caderno da criança, é apresentada a palavra “PÁScoa” seguida do desenho de um coelho e, logo abaixo, uma quadrinha em que aparece a palavra “coelho”. Notamos que, embora haja a imagem do animal e a palavra coelho esteja escrita nos versos da quadrinha, seu conteúdo não se relaciona ao anunciado pela palavra Páscoa que, ao estar centralizada no início da atividade, cria a expectativa de que o assunto seja esse. Também não evidenciamos, no registro, qualquer indício que oportunizasse a compreensão de que o animal ilustrado é considerado, por algumas religiões, um dos símbolos da Páscoa, ou ainda, um trabalho com a noção de símbolo, que levasse a criança a refletir sobre a dimensão simbólica que envolve a linguagem escrita. Pela atividade, é possível verificar o uso da imagem para representar o animal coelho, que representa a palavra a ser trabalhada a partir da quadrinha.

A solicitação feita, inicialmente, é que a criança circule, nos versos da quadrinha, as palavras iniciadas com a letra C. E, como segunda atividade, intitulada “Hora da reescrita”, as crianças deveriam copiar a letra C e a palavra COELHO colocando cada letra em um espaço determinado pelo professor, em uma atividade que visa possibilitar à criança a consciência de que as palavras são constituídas por unidades menores: letras e fonemas.

Dessa maneira, inferimos que a data comemorativa Páscoa serviu de contexto para que fosse trabalhado um texto que fazia referência a um dos símbolos da Páscoa cujo nome possibilitou o trabalho com determinada letra: C e, nessa perspectiva, o texto foi utilizado para o ensino/aprendizagem de componentes estruturais da língua.

Ao voltarmos nosso olhar para os registros obtidos a partir das atividades encontradas nos cadernos de BUF e 2º ano que tiveram a finalidade de ensinar relações sons e letras e letras e sons, percebemos que a quantidade dessas atividades nos cadernos do segundo ano do ciclo é muito menor do que a encontrada nos cadernos do ano inicial. Nos cadernos de BUF/2ºAno foram identificadas cento e oitenta e quatro atividades enquanto nos cadernos de BUI/1ºAno foram localizadas quatrocentos e trinta e nove. É menor também se comparamos com a quantidade de atividades que tinham a finalidade de trabalhar outros conhecimentos nos cadernos desse mesmo ano do ciclo.

Quanto aos modos de apresentação das atividades, observamos, nesses cadernos, quinze tipos diferentes: cópia de palavras, palavra cruzada, escrita de palavras, completar palavras com famílias silábicas, completar palavra, ditado, autoditado, análise e comparação de palavras, caça-palavras, identificação de letra inicial, identificação de vogais e de consoantes, identificação de sílabas, identificação de palavras em textos, recorte e colagem de palavras.

De maneira diferente do que ocorreu nos cadernos de BUI/1º Ano, nos cadernos de BUF/2º Ano, a atividade mais utilizada para o ensino das relações sons e letras e letras e sons foi a de completar palavras com letras que faltavam. Vejamos um exemplo representativo desse tipo de atividade.

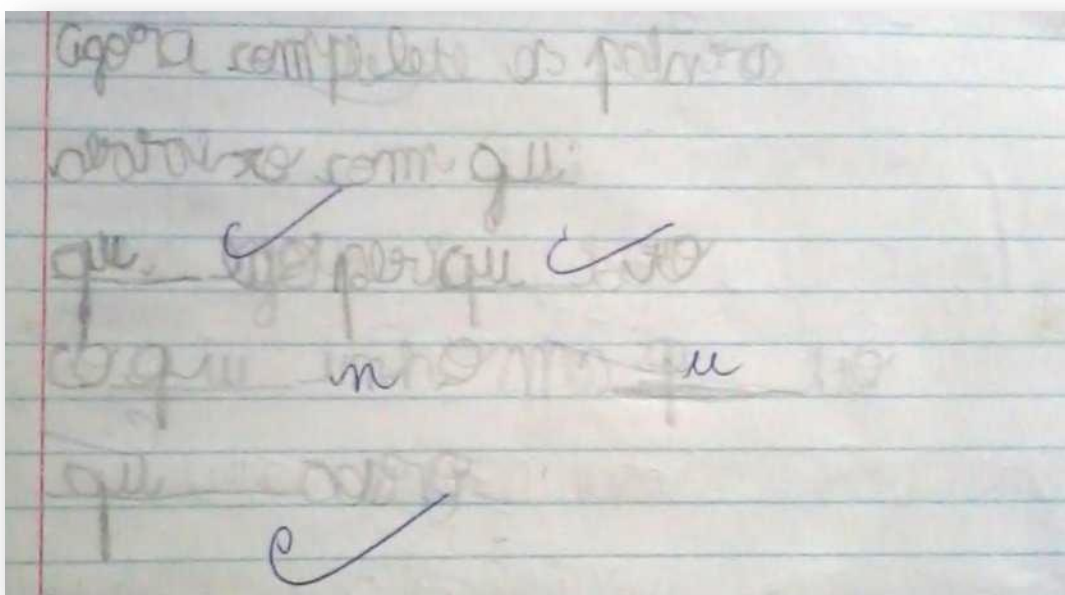


Imagem 07: Completar palavras com letras ou sílabas – Caderno 52 – 2º Ano – Maio/2011.

Nessa atividade, as crianças deveriam completar as palavras indicadas pelo professor com as letras QU. Ao buscarmos compreender seus objetivos, inferimos que o professor pretendeu trabalhar as sílabas “QUE” e “QUI”, uma vez que, em todas as palavras, as lacunas são seguidas das letras E ou I, formando as palavras queijo, periquito, coquinho, mosquito e quiabo. No entanto, quanto à execução da atividade, a criança necessita apenas repetir as letras QU em todas as lacunas e terá atendido à solicitação do professor. Dessa maneira, consideramos que essa é uma atividade que visa à memorização por meio do treino e não possibilita análises

por parte da criança. Além disso, entendemos que esse tipo de trabalho está pautado na compreensão de que há correspondência biunívoca entre sons e letras, pois não são trabalhados outros sons que essas letras podem registrar, como em “QUADRO” e também não são trabalhadas outras letras que servem como registro a esse som [k].

Outro exemplo de atividade em que a solicitação foi completar palavras com letras ou sílabas é o que vemos na imagem 08.

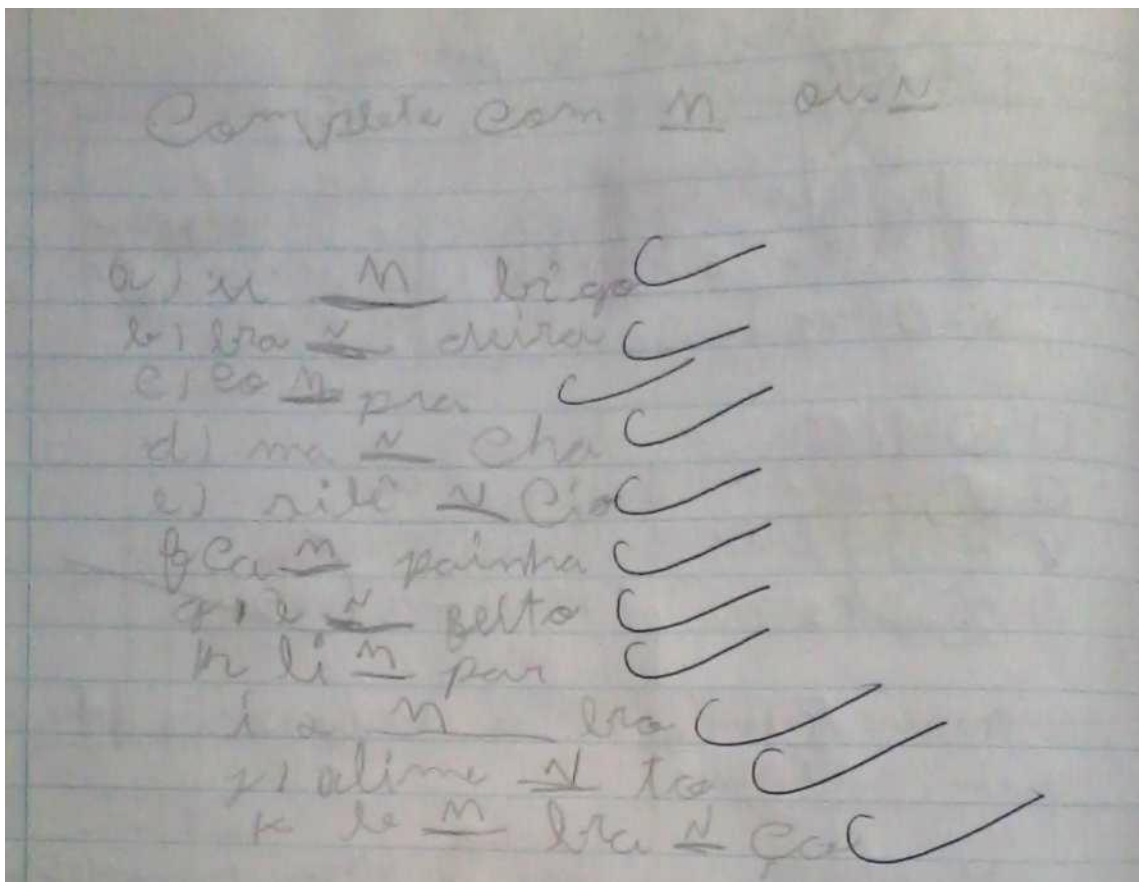


Imagem 08: Completar palavras com letras ou sílabas – Caderno 07 – 2º Ano – Março/2009.

Nessa proposta, a solicitação feita foi que as crianças optassem pelas letras M ou N para preencher as lacunas nas palavras. Diferencia-se da atividade anterior, pois para realizá-la corretamente as crianças deveriam ter a informação de que antes de P e B devemos usar M e antes das demais consoantes devemos usar N para que pudessem observar as palavras e escolher qual letra usar. No entanto, consideramos que a atividade não possibilita a compreensão de que essa é uma regra ortográfica que se relaciona com o modo como o [m], o [p] e o [b] são

pronunciados. Dessa maneira, esse tipo de atividade nos cadernos dos alunos nos leva a crer que se perpetua na alfabetização de crianças a ideia de que o ensino/aprendizagem se dá por meio do treino que leva à memorização de normas ortográficas.

Atividades de cópia em que os docentes buscavam articulação com textos também foram muito utilizadas pelos professores, como no exemplo que trazemos nas imagens 09 e 10.

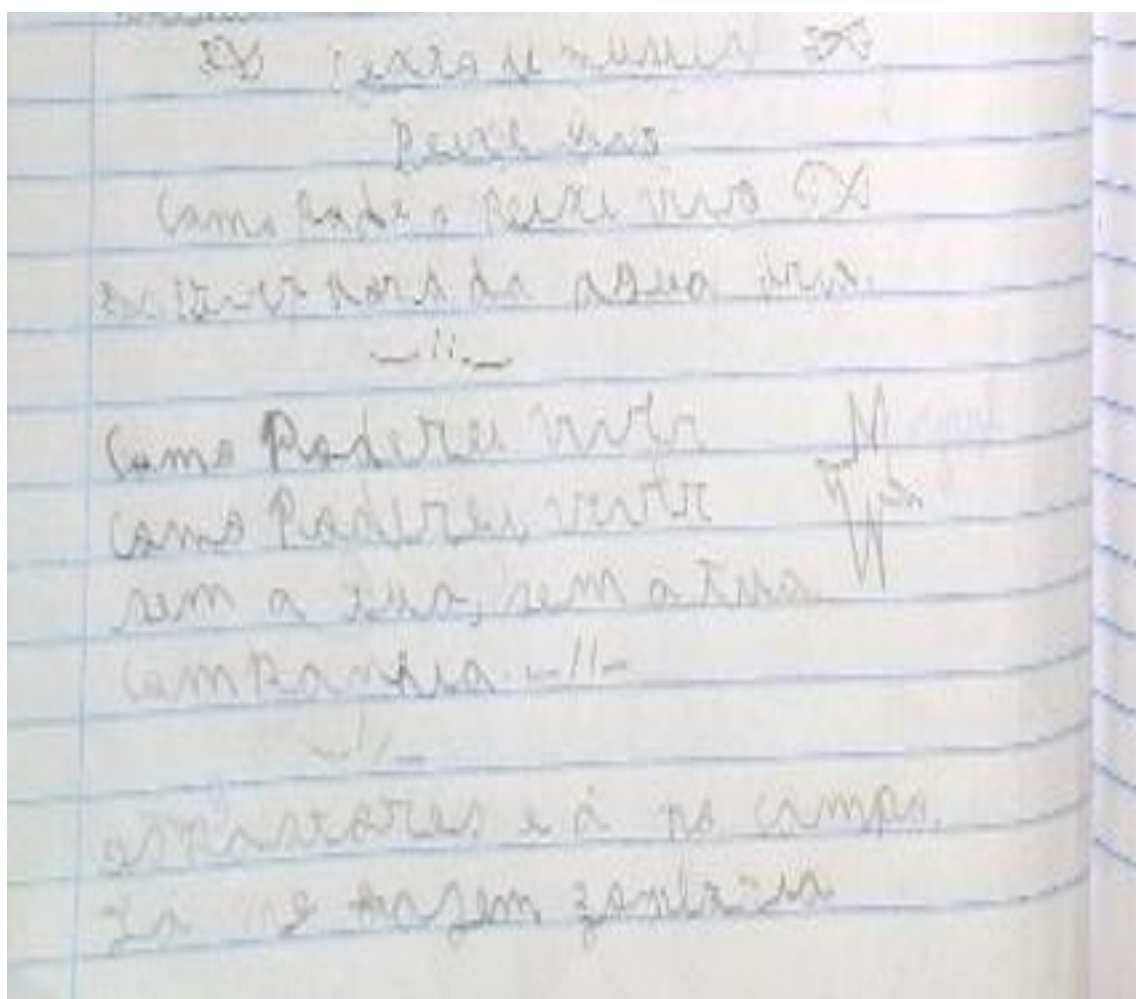


Imagem 09: Completar palavras com letras ou sílabas – Caderno 39– 2º Ano –Agosto/2011.

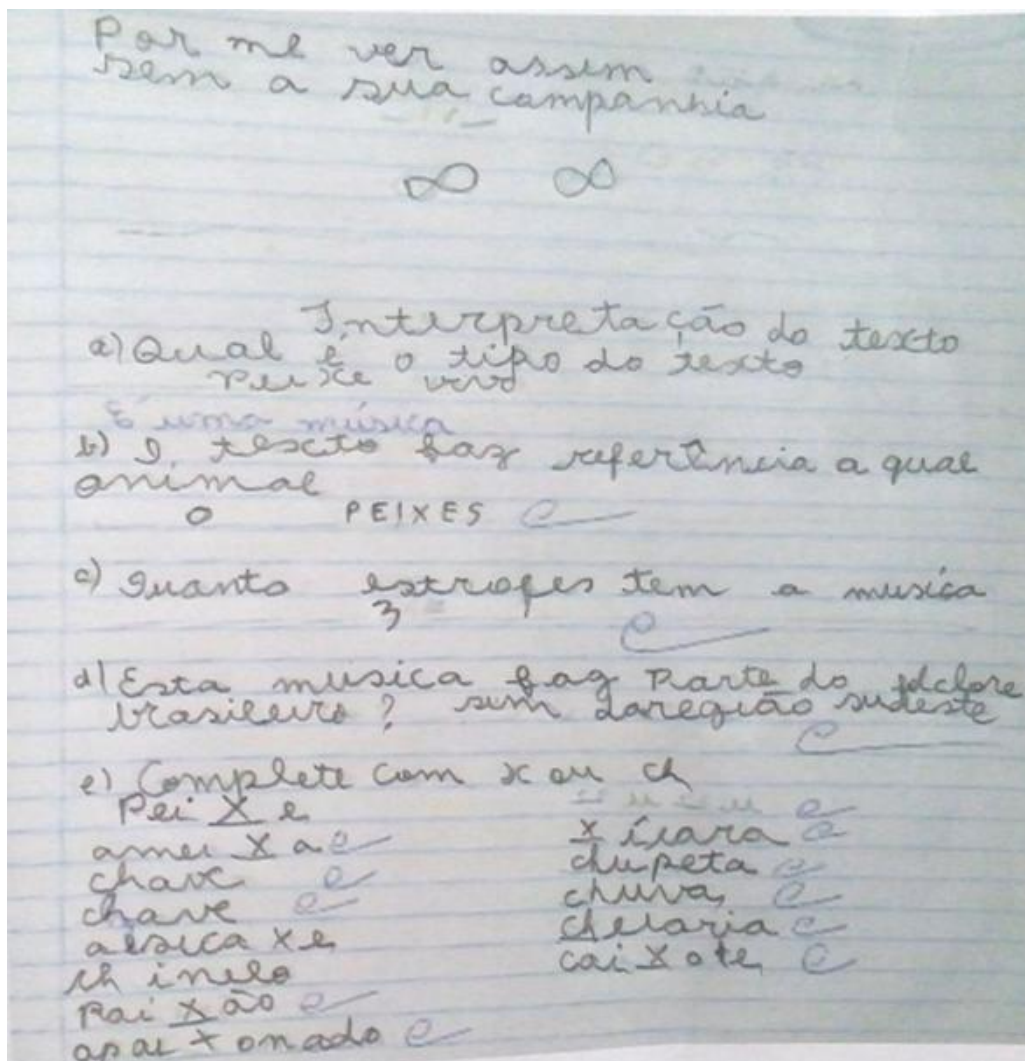


Imagem 10: Completar palavras com letras ou sílabas – Caderno 39– 2º Ano – Agosto/2011.

Nessa atividade, a criança realiza a cópia da cantiga popular “Peixe vivo” e responde a quatro questões: qual o tipo de texto, a que animal o texto faz referência, quantas estrofes tem a música e se ela faz parte do folclore brasileiro. Em seguida é solicitada a completar palavras usando “X” ou “CH”. Consideramos que, nesse caso, o texto serviu apenas de contexto de onde foi destacada a palavra peixe para trabalhar um dos sons que a letra X pode representar.

Esse tipo de atividade, embora parta do texto, assim como atividades anteriores, utiliza o texto como pretexto para trabalhar uma das relações sons e letras e letras e sons com a preocupação de ensinar a escrita correta das palavras por meio da memorização, visando, portanto, ao ensino/aprendizagem de aspectos ortográficos da linguagem escrita.

Ao nos voltarmos para as demais atividades que visavam ao ensino das relações sons e letras e letras e sons registradas nos cadernos de BUF/2º Ano, observamos que a cópia de palavras com a letra ou sílaba trabalhada foi outra atividade muito utilizada, o que também ocorreu nos cadernos de BUI/1º Ano.

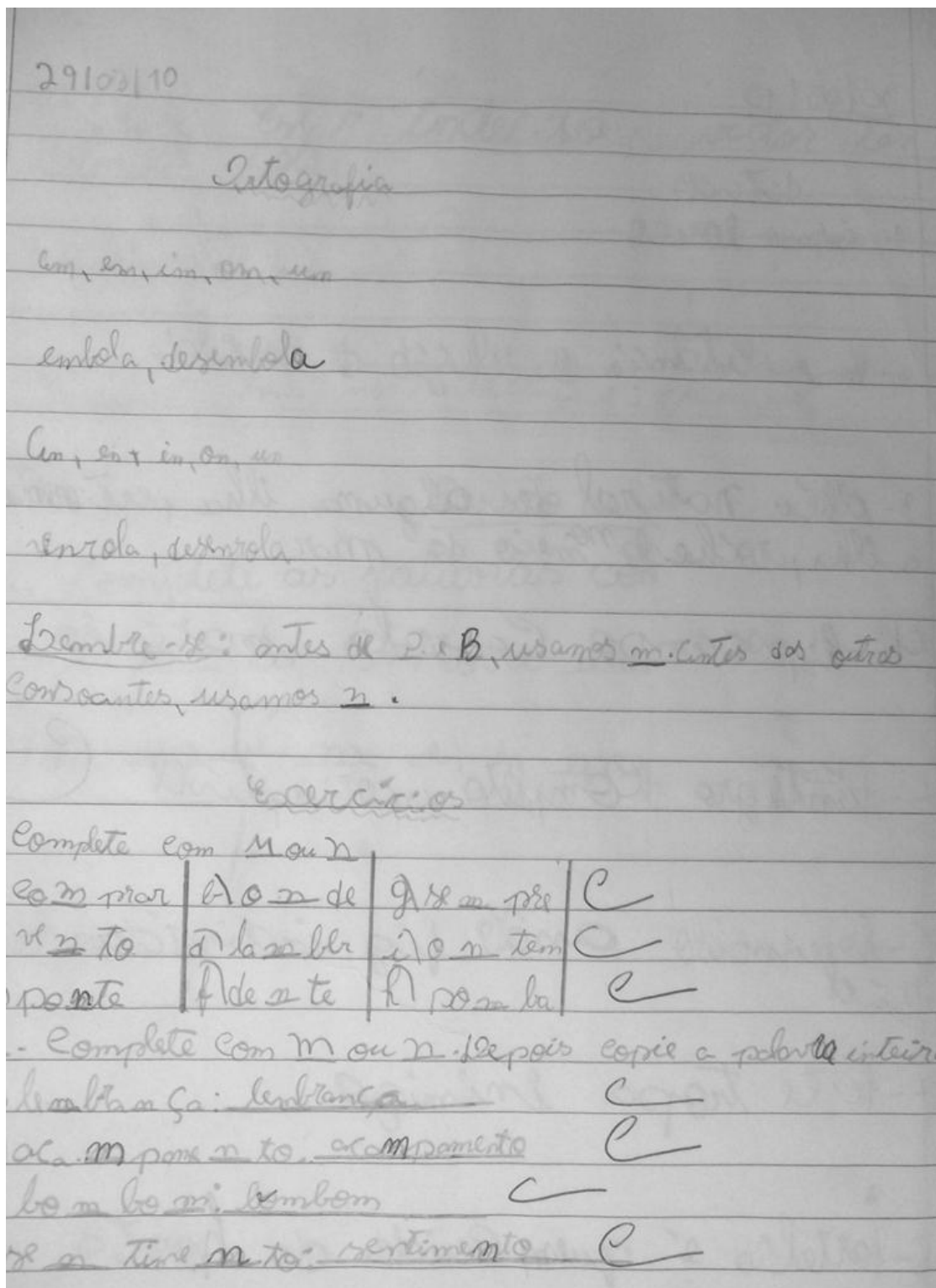


Imagem 11: Cópia de palavras - Caderno 01/BUF – Agosto/2010

Nessa atividade, as crianças copiaram informações sobre o uso de M ou N antes de P ou B. Em seguida, foram solicitadas a completar palavras com essas letras e depois copiar algumas delas. Inferimos que a cópia foi utilizada para repetir a palavra que havia sido completada e assim fixar a escrita correta dessa palavra. No entanto, apesar das informações e dos exemplos apresentados, notamos que a criança cometeu equívocos ao completar as palavras e, ao copiá-las, os repetiu.

Consideramos que atividades de cópia que não façam sentido para as crianças, sobretudo cópias de palavras isoladas, descontextualizadas, não facilitam o ensinoaprendizagem de conhecimentos sobre relações sons e letras e letras e sons, uma vez que não discutem a respeito dos sons que essa letra pode representar a depender da posição que ocupa na palavra e não possibilitam análises que levem à elaboração ou à compreensão da regra ortográfica. Como nos afirmam Gontijo e Schwartz (2009, p.84),

[...] uma prática alfabetizadora que trabalhe as unidades menores da língua isoladas de seu contexto e não favorece com isso que os alunos explorem e reconstruam todas as possibilidades de sentidos dessas unidades cerceia a oportunidade de construção e reconstrução de diálogos entre as crianças e a produção da própria cultura.

Nesse sentido, ao analisarmos as atividades mais representativas do que vem sendo utilizado para o ensino das relações sons e letras e letras e sons, constatamos que as opções feitas pelos professores, em sua maioria, não têm possibilitado uma abordagem discursiva no ensino dessas relações.

4.2 SOBRE AS UNIDADES DA LÍNGUA UTILIZADAS PARA O ENSINOAPRENDIZAGEM DAS RELAÇÕES SONS E LETRAS E LETRAS E SONS

De maneira geral, ao analisarmos, as atividades utilizadas para o ensino das relações sons e letras encontradas nos cadernos de BUI/1º Ano, constatamos a presença de atividades que organizavam o ensino a partir de letras: juntar letras para formar sílabas (01), identificação de vogais (36), identificação de consoantes (11), identificação de letra inicial (32), ligar letras iguais (01)); sílabas (completar

famílias silábicas (01), completar palavras com famílias silábicas (29), formar palavras com família silábica (47), identificação de sílabas (03)); palavras (palavra cruzada (54), escrita de palavras (76), completar palavra (44), ditado (11), autoditado (38), caça-palavras (33), análise e comparação de palavras (18), ligar palavra ao desenho (13), recorte e colagem de palavras (31)) e outras que organizavam o ensino a partir de textos Identificação de palavra no texto (80) e cópia de trava-línguas (07).

Do mesmo modo como ocorreu nos cadernos do ano inicial do ciclo, nos cadernos do BUF/2º Ano localizamos atividades que organizavam o ensino a partir de letras (identificação de letra inicial, identificação de vogais e de consoantes); sílabas (completar palavras com famílias silábicas, identificação de sílabas); palavras (cópia de palavras, palavra cruzada, escrita de palavras, ditado, autoditado, análise e comparação de palavras, caça-palavras, recorte e colagem de palavras) e textos (identificação de palavras em textos).

Dessa maneira, pensamos que é apropriado considerar que isso seja uma indicação de que aspectos linguísticos da alfabetização, especialmente, o ensino das relações sons e letras e letras e sons, não deixaram de ser contemplados mesmo quando passou a ser utilizado o referencial teórico construtivista nas escolas do município de Vitória.

Como nos indicam as atividades encontradas nos cadernos de alunos que frequentaram escolas nesse município, ao longo do período analisado foram amplamente utilizadas atividades que visavam ao ensino das unidades mínimas da língua. Além disso, os registros encontrados nos cadernos nos dão indícios de que coexistiam diferentes perspectivas teóricas e metodológicas naquele período, como nos deixam ver as atividades que trazemos como exemplos, a seguir.

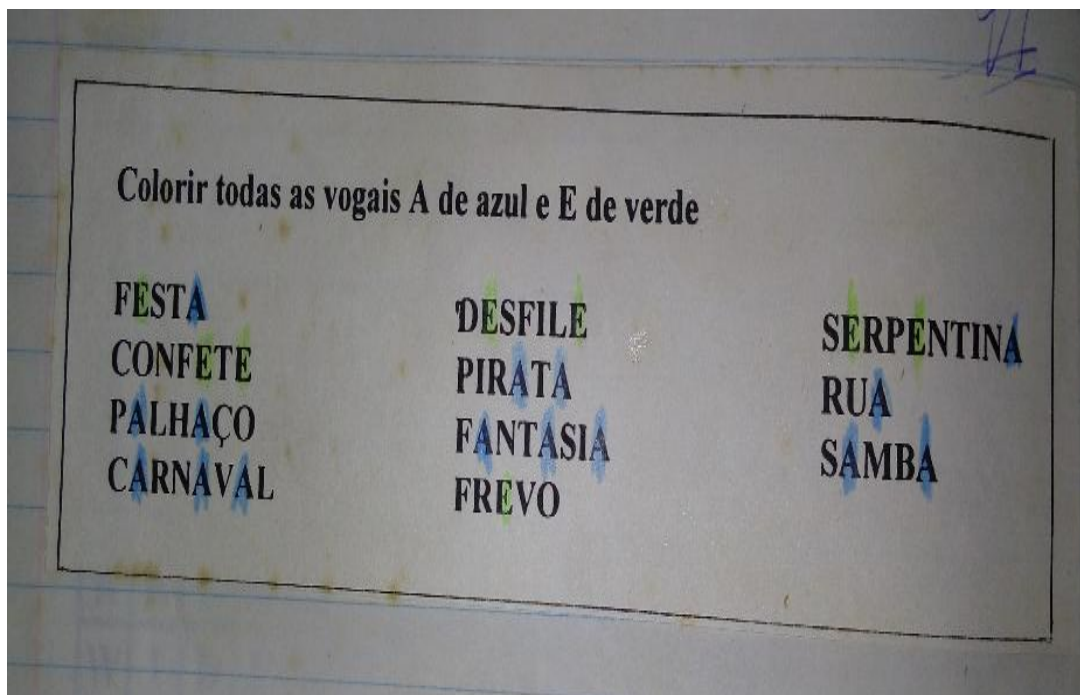


Imagem 12: Atividade de escrita – Letras/sílabas/palavras - Caderno 13 – BUI. Fevereiro/1998

A atividade registrada na imagem 12 traz a orientação para que a criança pinte as vogais A e E nas palavras listadas. Notamos que essas palavras pertencem ao mesmo campo semântico, pois todas se referem ao contexto do carnaval. Apesar disso, evidenciamos a ausência de registros, no caderno, que indicassem a relação dessa atividade com outras que possibilitassem discussão sobre esse tema. Assim, parece que a atividade, mesmo fazendo uso de palavras de um mesmo campo semântico, limitava-se a levar o aluno à identificação das duas vogais. A nosso ver, essa é uma atividade de discriminação visual para o reconhecimento e a memorização das letras A e E, em diferentes posições nas palavras, uma vez que essas letras estão destacadas em maiúsculas no enunciado, ou seja, no mesmo formato que as letras das palavras listadas. Além disso, as letras O e I, que também representam sons vocálicos, não foram consideradas na atividade.

Consideramos que essa atividade nos remete aos tradicionais métodos de alfabetização que organizam o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita por meio de atividades mecânicas, uma vez que não foi possibilitada, na atividade, a exploração dos diferentes sons que as letras A e E representam nas palavras listadas, o que pode levar as crianças à compreensão equivocada de que essas letras representam um único som. Aliás, colocaram-se como aspectos marcantes

dos cadernos, atividades que trabalhavam o reconhecimento de letras, desconsiderando as diferenças sonoras segundo a posição. Desse modo, podemos inferir que o ensino das relações sons e letras e letras e sons na alfabetização tem assumido uma tendência de trabalhar as letras e os sons independente das diferenças quanto à posição que ocupam na palavra.

Nos cadernos de BUF/2ºAno também localizamos atividades que organizavam o ensino utilizando-se de letras. As mais recorrentes visavam à diferenciação entre vogais e consoantes como a que trazemos na imagem 13.

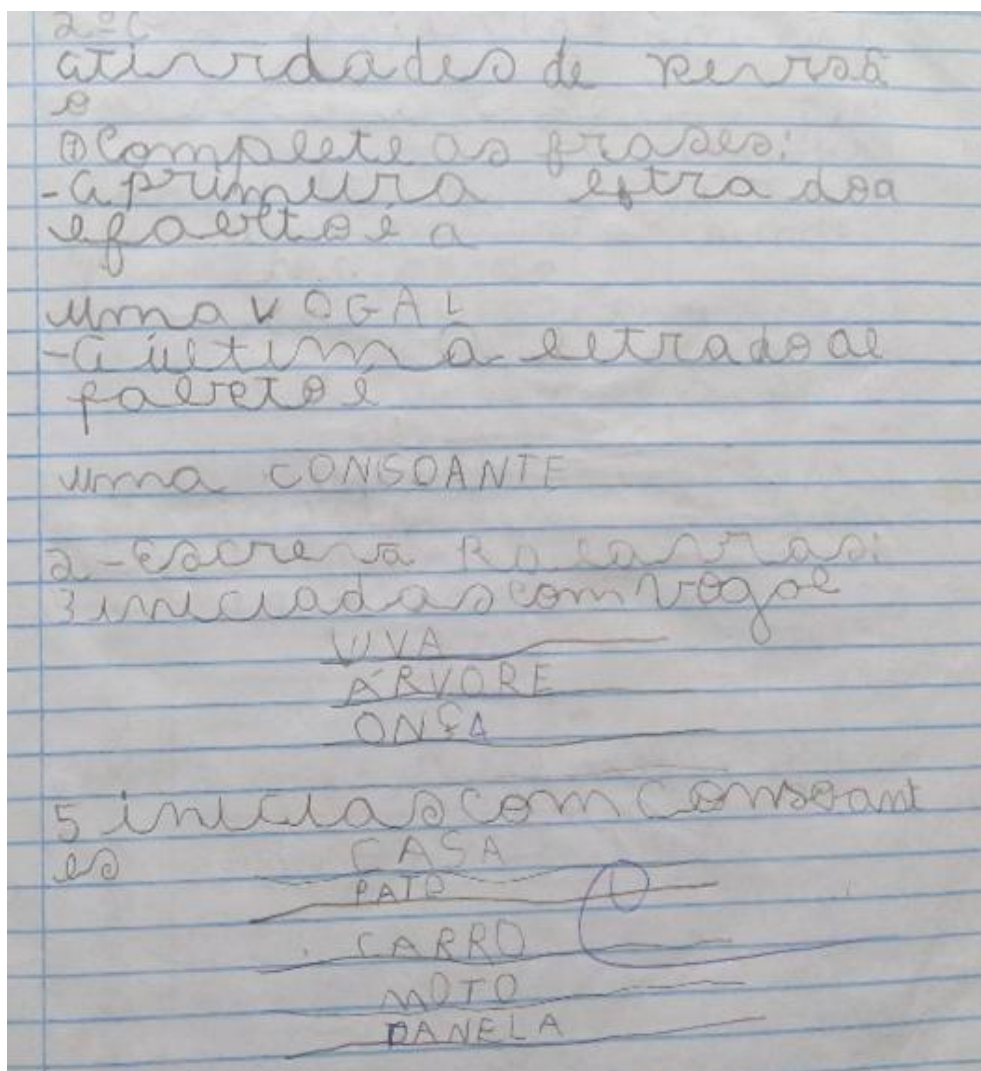


Imagem13: Atividade de escrita – Letras/sílabas/palavras - Caderno 46 – BUF. Fevereiro/2008

Nessa atividade de revisão copiada no caderno, as crianças deveriam completar frases e, em seguida, escrever palavras iniciadas com vogais e com consoantes,

separadamente. Por se tratar de uma atividade de “revisão”, inferimos que esse conhecimento já tivesse sido trabalhado e que esse exercício visava, portanto, verificar se as informações haviam sido memorizadas, ou seja, quais são as vogais e quais são as consoantes.

Ao tomar como referência o alfabeto, a atividade nos dá indícios de que a diferenciação entre vogais e consoantes leva em consideração somente a escrita e “[...] tem como função única a marcação prévia de tipos diferentes de letras [...]” (CAGLIARI, 2009, p.49) sem considerar que “[...] na fala, vogais e consoantes são tipos diferentes de modos de articulação”(p. 49). Dessa maneira, a divisão entre vogais e consoantes, segundo o autor, “[...] só faz sentido se essas letras remetem a sons que na fala podem ser classificados como vogais e consoantes” (p.49).

No entanto, a diferenciação entre vogais e consoantes tem sido trabalhada a partir das letras que representam esses sons. Desse modo, é ensinado que as vogais são cinco: A, E, I, O, U, não levando em consideração os sons que essas letras podem representar. De acordo com Cagliari “[...] Pelo modo como isso é dito, percebe-se logo que se está falando do sistema de escrita do português e não da fala” (2009, p. 49).

Se tomarmos como referência a fala, notaremos que as letras denominadas vogais, na realidade, representam outros sons além daqueles que lhes dão os nomes e que por isso há pelo menos doze vogais. Segundo Faraco (2012), “[...] enquanto temos, no alfabeto, apenas 5 letras vogais (a,e,i,o,u), temos, no sistema fonológico do português, 12 unidades sonoras vogais (7 orais: /i/ - /e/ - /E/ - /a/ - /ɔ/ - /o/ - /u/; 5 nasais: /ĩ/ - /ē/ - /ã/ - /õ/ - /ũ/” (FARACO, 2012, p. 151).

Se levarmos em conta que há uma prioridade de atividades que trabalham as letras que representam vogais sem considerar os diferentes sons que elas assumem a depender da posição, como indicam os registros nos cadernos, podemos acreditar que vem sendo uma forte tendência na alfabetização a não problematização das relações sons e letras e letras e sons no que tange às vogais. Caso esse conhecimento não seja trabalhado com as crianças, elas terão dificuldades quando forem escrever, pois não saberão que letra usar para escrever palavras como

manga, pente, índio, ontem ou fundo em que há vogais nasais, por exemplo. Portanto, o que se constata a partir da análise dos cadernos é que as relações sons e letras e letras e sons, apesar de serem trabalhadas e aparecerem nos cadernos como prioritárias, têm sido trabalhadas a partir das relações mais simples entre sons e letras e letras e sons. Isso fica evidente também no trabalho com as sílabas.

Atividades que partiam de sílabas para ensinar a leitura e a escrita também foram recorrentes nos cadernos do BUI/1ºAno e revelaram diferentes maneiras de organização do ensino/aprendizagem. Vejamos.

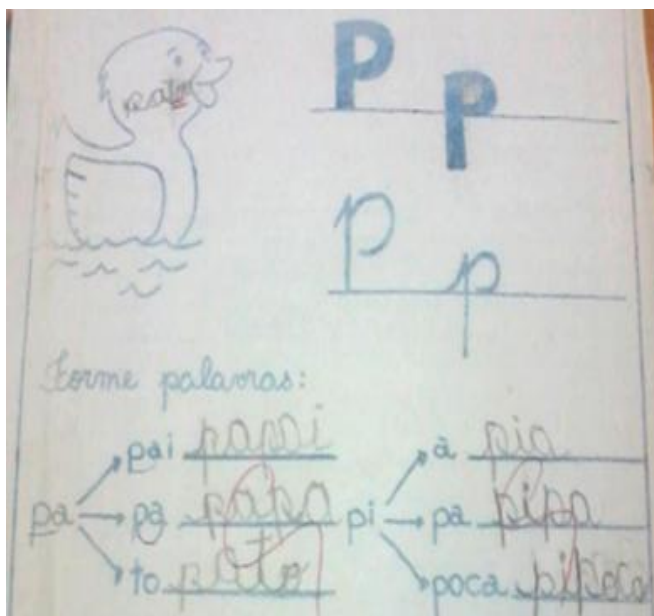


Imagem 14: Atividade de escrita – Letras/sílabas/palavras – Caderno 015
– BUI. Março/2002.

Essa é uma atividade mimeografada que foi colada no caderno da criança. Nela, observamos o desenho de um animal seguido da letra inicial de seu nome grafada de quatro maneiras: letra de forma maiúscula e minúscula e letra cursiva maiúscula e minúscula, para visualização. A solicitação feita é que a criança una as sílabas PA e PI a outras sílabas para formar palavras. Esse tipo de atividade, muito recorrente nos cadernos, coloca a criança em uma relação mecânica de união de unidades silábicas para formar palavras. Em atividades como essa, a criança não precisa fazer análises ou levantar hipóteses. Basta apenas copiar seguindo a indicação das setas.

No nosso entendimento, esse tipo de atividade aplicada às crianças não oportuniza a compreensão do sistema de escrita, uma vez que requer apenas reprodução do escrito. A utilização de atividades como a que trazemos nesse exemplo, nos remete às orientações do método silábico de alfabetização em que o ensino, pensado a partir da memorização, é inicialmente organizado das sílabas consideradas mais simples para as mais complexas e, como nos afirma Braggio (1992), nessa perspectiva,

[...] a aprendizagem ou aquisição da linguagem escrita é vista, pois, como um processo repetitivo, mecânico, onde a técnica de ler e escrever prevalece sobre a compreensão, o significado. O conhecimento anterior da criança sobre a linguagem é ignorado no processo, bem como o contexto de onde ela vem (p. 15).

Outra atividade que organizava o ensino/aprendizagem a partir de sílabas, muito utilizada nas turmas de BUI/1ºAno, foi a formação de palavras com sílabas numeradas. Vejamos:

ESCREVA AS PALAVRAS JUNTANDO AS SÍLABAS.

A 1	FU 2	FA 3	CA 4
CÃO 5	FI 6	FÊ 7	DO 8
FO 9	BÁ 10	BO 11	DA 12

1+6+1	<u>AFIA</u>	3+4	<u>FACA</u>
2+10	<u>FUBA</u>	3+5	<u>FACÃO</u>
3+4+12	<u>FACADA</u>	4+7	<u>CAFÉ</u>
10+9	<u>BAFO</u>	11+7	<u>BOFÊ</u>
6+4	<u>FICA</u>	9+3	<u>FOFA</u>
0+0+1	<u>FOFOCA</u>	6+1+8	<u>FIADO</u>

Imagem 15: Atividade de escrita – Letras/sílabas/palavras – Caderno 09 – BUI. Maio/2009.

Nessa atividade, xerocopiada e colada no caderno, a solicitação foi que as crianças escrevessem palavras juntando sílabas dadas. Inicialmente, é apresentado um

quadro com doze sílabas numeradas. Em seguida, são propostas supostas adições cujos resultados são palavras formadas pelas sílabas do quadro. Na realidade, a nosso ver, essa atividade assemelha-se à anterior, pois o sinal indicativo da adição tem a mesma função que as setas indicativas de direção da atividade anterior: mostrar o caminho a seguir para formar palavras. Nesse sentido, o exercício demanda a cópia das sílabas na sequência indicada pela adição. Compreendemos que essa atividade, pressupõe o ensino da escrita correta das palavras por meio da cópia e, além disso, possibilita a noção de que as palavras são constituídas por unidades menores, no caso em questão, as sílabas.

Constatamos que a maioria das sílabas apresentadas segue o padrão consoante mais vogal (Cv), uma sílaba segue o padrão consoante-vogal-vogal (CVV) e uma sílaba é formada apenas por uma vogal (V), indicando a preferência pela utilização de sílabas simples e já conhecidas pelas crianças, como postulado nos métodos tradicionais de alfabetização.

Em seguida, trazemos a imagem de uma atividade que consideramos representativa de outra maneira de abordar o trabalho com sílabas, localizada nos cadernos das crianças. Vejamos o exemplo.

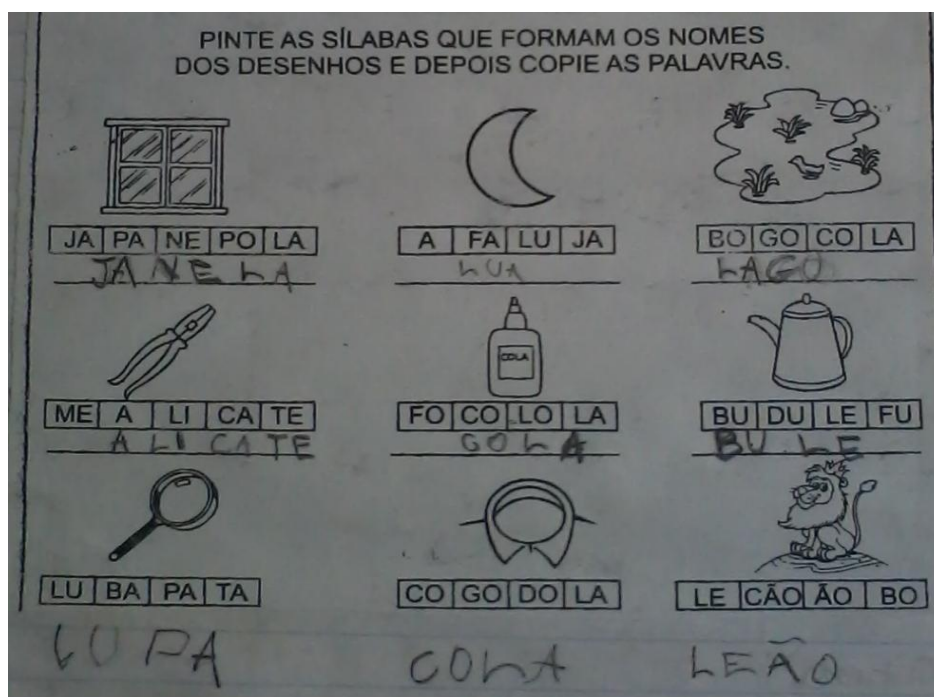


Imagem 16: Atividade de escrita – Letras/sílabas/palavras – Caderno 015 – 1º Ano Junho/ 2009.

Nessa atividade foram feitas duas solicitações às crianças. Primeiro, elas deveriam pintar as sílabas que correspondiam a cada palavra e depois realizar a cópia das palavras que nomeiam os desenhos. Observamos que cada conjunto de sílabas está acompanhado pela imagem do objeto a ser representado por escrito. Inferimos que ao utilizarem esse tipo de atividade, os professores acreditavam que ao pronunciarem o nome do que estava representado na imagem, as crianças poderiam fazer o ajuste entre as sílabas que pronunciavam e a quantidade de quadrinhos de que precisariam para escrever a palavra e, ainda, selecionar quais deles deveriam ser eliminados, levando-os, assim, a avançar da hipótese silábica em direção à hipótese alfabética de escrita, conforme postulada por Ferreiro e Teberosky (1985).

Pinheiro (2012), em pesquisa realizada no município de Viana (ES), da mesma forma, constatou o uso de sílabas para trabalhar as relações sons e letras e letras e sons nas escolas do município. De acordo com a autora, naquela rede de ensino, esses conhecimentos vêm sendo desenvolvidos “[...] por intermédio da decomposição de palavras em sílabas [...]” (p. 101) em um trabalho que “[...] aparece revestido em palavras, em exercícios ortográficos, em frases e em textos, cuja finalidade é levar a criança a compreender que a escrita representa partes sonoras da fala” (p. 101).

Desse modo, como naquele município, esse tipo de atividade ilustra um tipo recorrente nos cadernos que constituem o corpus desta pesquisa. As inúmeras atividades têm por objetivo trabalhar a capacidade da criança de segmentar palavras em sílabas e, portanto, de reconhecer a sílaba como um constituinte da palavra, como segmento sonoro. Portanto, um trabalho de consciência silábica, visa ao desenvolvimento da capacidade de análise e síntese vocabular na criança.

Deve ser chamada a atenção para o fato de que atividades que têm por objetivo levar as crianças a identificarem, juntarem, segmentarem, sílabas a partir de palavras aparecem com recorrência nos cadernos e mostram o grande peso que se tem dado na alfabetização do município de Vitória a teorias de base construtivista que reeditam princípios de antigos métodos de alfabetização e estão na base de programas de formação implementados pelo Ministério da Educação desde o início dos anos 2000 como, por exemplo, os PCNs em Ação, o PROFA e o Pró-

Letramento que têm postulado a necessidade de aproveitar a capacidade que as crianças têm de brincar com as palavras para ensiná-las sobre o sistema de escrita alfabética.

Atividades que organizam o ensino a partir de palavras também foram amplamente utilizadas pelos professores no município de Vitória, totalizando duzentas e vinte e três atividades (223). Entre elas, a escrita de palavras foi a mais recorrente. Identificamos a solicitação de escrita a partir de sílabas, com determinada letra inicial e, principalmente, a partir de imagens. Nesse caso, essas atividades diferenciavam-se da atividade “autoditado” apenas em seu enunciado como notamos na imagem a seguir.

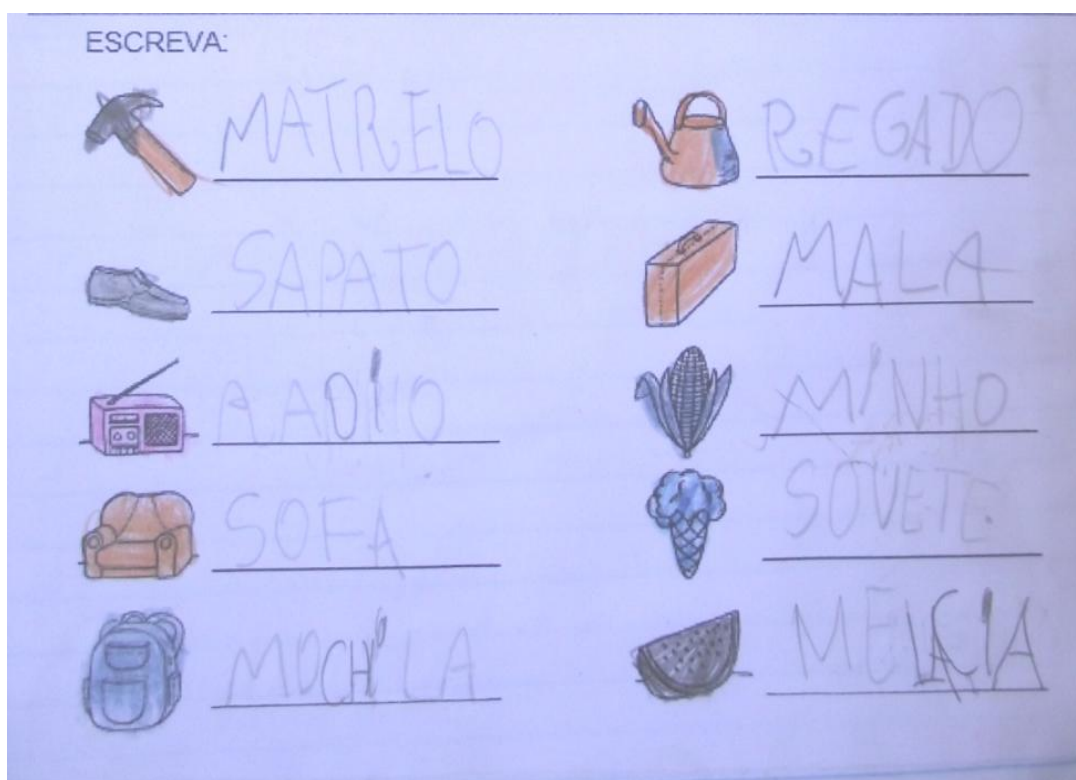


Imagem 17: Atividade de escrita – Letras/sílabas/palavras – Caderno 015 – 1º Ano Agosto/2010.



Imagem 18: Atividade de escrita – Letras/sílabas/palavras – Caderno 44 – BUF Agosto/2003.

Nessas atividades, as crianças são solicitadas a escreverem os nomes dos desenhos apresentados. Consideramos que os desenhos são utilizados como estímulo para que escrevam seus nomes e, nessa vertente, “[...] a palavra está diretamente ligada à ‘coisa’ sendo a coisa o referente” (BRAGGIO, 1992, p. 9), o que, segundo a autora, nos remete ao referencial teórico bloomfieldiano¹⁷ no qual a alfabetização é vista como um processo “[...] mecanicamente adquirido, onde a primeira tarefa da criança seria a de internalizar padrões regulares de correspondência entre som e soletração” (p. 10) e as atividades são controladas “[...] mecanizadas, repetitivas, artificiais, onde prevalecem: copie, ligue, forme palavras com as sílabas [...] ponha os nomes, complete etc.” (p. 14).

Por outro lado, a nosso ver, ela possibilita também trabalhar a diferenciação entre o “[...] sistema de representação do desenho (pictográfico) e o da escrita (alfabético)” (BRASIL, 1999, p. 54) além de permitir identificar o nível de escrita em que se

¹⁷ Denominamos referencial teórico Bloomfieldiano as proposições de Leonard Bloomfield a respeito da linguística estrutural e do método fônico de alfabetização.

encontra cada criança, por meio do modo como realiza o registro das palavras que as imagens demandaram nomear. Dessa maneira, esse tipo de atividade parece também se pautar no modelo de proposição feito por Ferreiro e Teberosky às crianças que participaram de sua pesquisa, uma vez que os níveis de evolução da escrita descritos pelas autoras “[...] foram estabelecidos a partir de testes em que as crianças escreviam palavras soltas e buscavam interpretá-las” (BECALLI, 2007, p. 66)

Como dissemos, atividades que partiam da análise ou da formação de palavras foram recorrentes nos cadernos analisados. Nesse sentido, compreendemos que os docentes, ao utilizarem a unidade palavra para ensinar relações sons e letras, estavam sendo coerentes com orientações dos programas de formação de professores de caráter construtivista que orientam no sentido da utilização da escrita de palavras para possibilitar a reflexão sobre seus segmentos orais, e, ao mesmo tempo, imprimiam características de antigos métodos de alfabetização em suas práticas diárias.

Textos também foram muito utilizados para o ensinoaprendizagem das relações sons e letras e letras e sons nas turmas de BUI/1º Ano e de BUF/2º Ano, o que indica o atendimento, por parte dos professores, às orientações contidas nos materiais dos PCNs e do PROFA. Nos módulos que integram esses programas podemos constatar a importância dada à utilização de textos na alfabetização. De acordo com os materiais,

Se o objetivo é que o aluno aprenda a base alfabética e algumas convenções ortográficas, então as palavras soltas e as frases sem nexos podem continuar sendo usadas. Mas se o que se quer é que ele chegue a redigir textos, interpretar textos, aprender com os textos e até se divertir com eles, então é preciso redefinir o conteúdo da alfabetização (BRASIL, 1999, p. 54)

Dessa maneira, evidenciamos uma crítica aos métodos tradicionais que, por compreenderem a escrita como transcrição da fala, orientavam o ensino da leitura e da escrita a partir de letras, sílabas, palavras ou “textos” escritos com finalidades didáticas, que não faziam sentido e, ainda, a defesa do texto como unidade básica de ensino. No entanto, a abordagem proposta nos materiais dos PCNs e do PROFA,

na verdade, utiliza o texto, exclusivamente, como recurso para o ensino de aspectos linguísticos ou gramaticais. Nesse sentido, como nos métodos tradicionais, a ênfase continua no significante, não explorando aspectos discursivos.

Ao nos determos nas atividades registradas nos cadernos, notamos que, em sua maioria, os gêneros textuais usados foram poesias, parlendas, trava-línguas e cantigas, textos da tradição oral. A opção dos professores por esses gêneros textuais nos indica que procuravam estar de acordo com o que era proposto nos encontros de formação dos PCNs e do PROFA, uma vez que, nesses programas, havia a defesa pela utilização de textos próximos do universo infantil, conhecidos pelas crianças.

De acordo com os documentos, o trabalho “[...] pedagógico com textos conhecidos de memória pelos alunos é fundamental, pois, assim como nós, eles podem fazer antecipações e inferências [...] desde o início da aprendizagem da leitura” (BRASIL, 1999, p.32). Nessa direção, a equipe pedagógica do PROFA argumenta que é “[...] interagindo com textos reais, mesmo que não se saiba ler convencionalmente, que se aprende a ler diferentes tipos de textos e sua respectiva linguagem” (BRASIL, 2001, p.216).

Atividades como a que trazemos na imagem 19 nos mostram que essas recomendações foram acolhidas pelos professores e nos dão indícios de como se deu a utilização de textos em turmas de alfabetização em Vitória. Vejamos.

DONA BARATINHA

A BARATA DIZ QUE TEM...

Música

A BARATA DIZ QUE TEM SETE SAIAS DE **FILÓ**. É MENTIRA DA BARATA. ELA TEM É UMA **SÓ**!

BIS { RÁ, RÁ, RÁ...
RÓ, RÓ, RÓ...
ELA TEM É UMA **SÓ**.

A BARATA DIZ QUE TEM O CABELO **CACHEADO**. É MENTIRA DA BARATA. ELA TEM COCO **RASPADO**!

BIS { RÁ, RÁ, RÁ...
RÓ, RÓ, RÓ...
ELA TEM COCO **RASPADO**.

Autor desconhecido

A BARATA DIZ QUE TEM UM SAPATO DE **VELUDO**. É MENTIRA DA BARATA. O PÉ DELA É **PELUDO**!

BIS { RÁ, RÁ, RÁ...
RÓ, RÓ, RÓ...
O PÉ DELA É **PELUDO**.

A BARATA DIZ QUE TEM UMA CAMA DE **MARFIM**. É MENTIRA DA BARATA. ELA TEM É DE **CAPIM**!

BIS { RÁ, RÁ, RÁ...
RÓ, RÓ, RÓ...
ELA TEM É DE **CAPIM**.



Imagem 19: Uso de textos – Caderno 09– BUI Março/2009.

Nessa atividade, foi usada a cantiga “A barata diz que tem”, que atende aos critérios de escolha de textos defendidos pelo PROFA e PCNs. Como dissemos, esses programas indicam a necessidade de serem utilizados textos curtos, conhecidos pelas crianças, fáceis de guardar na memória e que estejam de acordo com o nível de desenvolvimento da criança.

Podemos notar que, nele, as palavras BARATA, FILÓ, SÓ, VELUDO, PELUDO, MARFIM, CAPIM, CACHEADO e RASPADO foram pintadas pela criança, possivelmente, para atender a uma solicitação do professor. Ao realizarmos a leitura das palavras pintadas, constatamos que, em cada estrofe, constituem pares de palavras que rimam, com exceção da palavra BARATA que integra o título da canção.

Dando sequência à atividade, a solicitação feita às crianças foi a cópia das palavras antes pintadas no texto (Imagem 20).

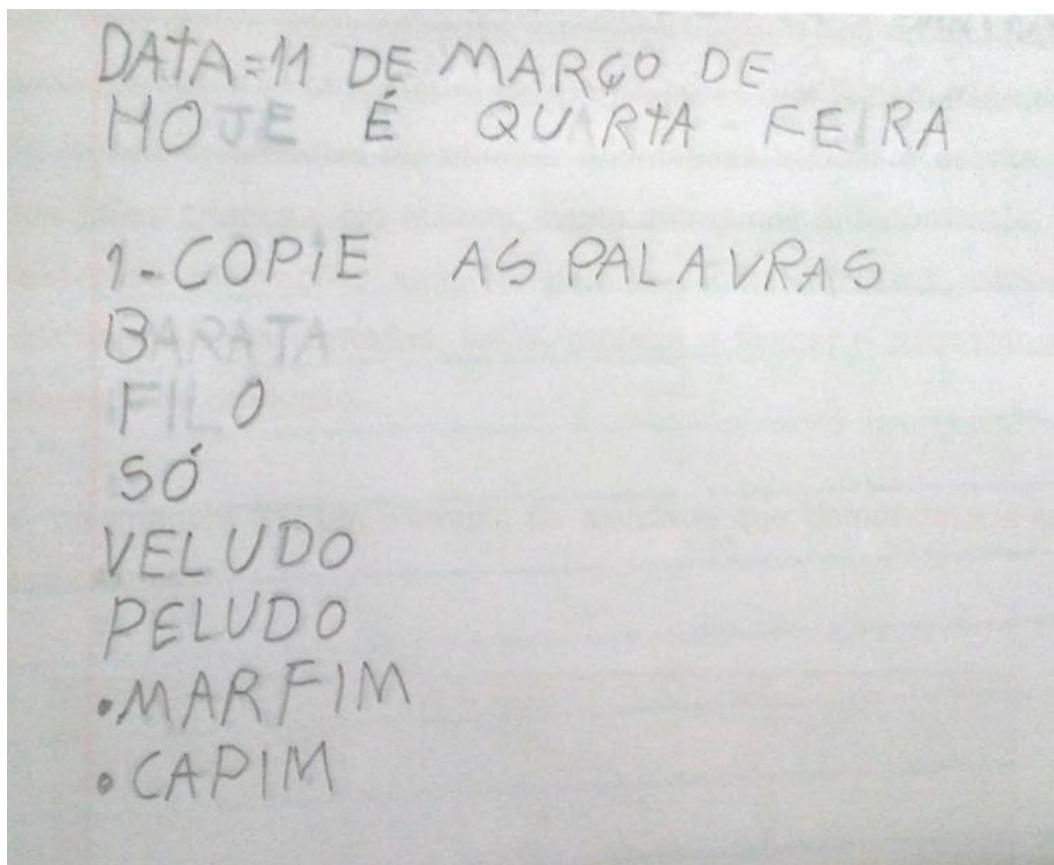


Imagem 20: Uso de textos – Caderno 09– BUI Março/2009.

Ao analisarmos essas atividades, constatamos que a única solicitação às crianças, registrada no caderno foi “Copie as palavras”. Não evidenciamos registros de que aspectos estruturais ou discursivos tenham sido trabalhados. Desse modo, consideramos que o texto foi utilizado para possibilitar a identificação da escrita de algumas palavras que as crianças já haviam pronunciado, fazendo, portanto, relação entre a pauta sonora e a escrita dessas palavras.

Outros autores que realizaram pesquisas sobre a alfabetização no Estado do Espírito Santo (PINHEIRO, 2012; SOUZA, 2010; BECALLI, 2013) chegaram a essa mesma conclusão sobre utilização de textos na alfabetização. De acordo com Becalli (2013), “[...] embora o trabalho com a leitura não seja organizado [mais] através de textos *cartilhescos* e sim de textos que pertencem à tradição oral, a ênfase no processo ensino aprendizagem continua no significante” (p. 207) e o critério de escolha desses textos vincula-se “[...] ao fato de possibilitar um estudo das palavras que o compõem” (p. 208).

Sobre a escrita de textos pelas crianças, conforme registramos no quadro 02, foram encontradas duzentas e vinte e quatro (224) atividades que faziam essa solicitação, o que pode indicar a tentativa de atender orientações quanto à escrita de textos espontâneos pelas crianças. No entanto, como afirmamos anteriormente, a maioria delas apresentava motivações variadas para a escrita (imagens, cenas, temas, palavras dadas, histórias contadas, livros, roteiros e filmes) e pequena parte (08) definia a situação de produção.

Trazemos, na imagem 21, um exemplo de atividade que demandava a escrita de textos pelas crianças.

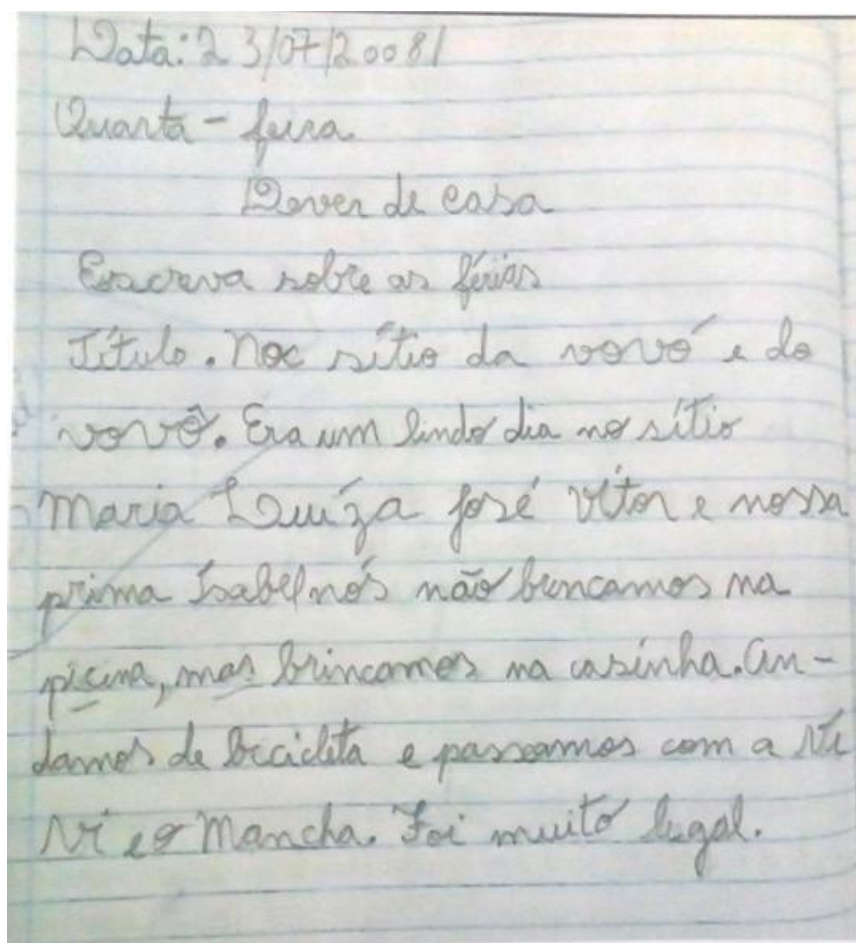


Imagem 21: Escrita de texto – Caderno 19– BUI – Julho/2008.

Nessa atividade solicitada como dever de casa, a criança deveria escrever sobre suas férias. Como podemos notar, a única orientação é “escreva sobre suas férias” ao que se segue a escrita do texto “No sítio da vovó e do vovô” em atendimento à orientação do professor. Esse tipo de proposição, embora demande escrita, não se caracteriza como uma produção de textos.

Como afirma Geraldi (1993), existe distinção entre produção de textos e redação. Segundo o autor, textos são produzidos na escola e não para a escola. A produção de textos é uma atividade dialógica na qual é necessário posicionar-se, escolher estratégias para dizer, aceitar participar de um jogo de produção de sentidos. É, portanto, colocar-se como sujeito.

Nessa perspectiva, torna-se importante envolver as crianças em “[...] práticas interativas e reflexivas de uso da linguagem oral e escrita” (GONTIJO e SCHWARTZ, 2009, p.88), definindo interlocutores e finalidades reais, uma vez que, para produzir textos é preciso que: “[...] a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)” (GERALDI, 1993, p.137).

As redações, por outro lado, são textos produzidos para a escola, nas quais se constata uma situação artificial de escrita, uma vez que não são dadas as condições de produção e é a imagem que os estudantes têm do professor e do que ele representa o que se traduz no texto, pois como afirma Geraldi (1984) o aluno escreve para agradar ao professor, uma vez que ele é seu único interlocutor. Segundo o autor, isso ocorre porque “[...] na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro” (p. 121). Nessa perspectiva, redações são textos cujo objetivo é o cumprimento da tarefa escolar, muitas vezes, com finalidades avaliativas.

A nosso ver, a proposta de escrita de texto que trazemos na imagem 21, assim como a maioria das proposições de escritas de textos registradas nos cadernos, ao não definir as condições de produção textual, pode ser considerada tarefa escolar e, por isso, nos indica que os professores utilizam abordagens textuais embasadas em concepções de linguagem e de sujeito “[...] que concebem a língua como sistema previsível e imutável e os seus usuários como sujeitos passivos [...].” (RIZZO, 2004, p. 66).

Compreendemos que essa afirmação é pertinente, ainda, por consideramos as marcas de correção no texto. Notamos que há registros de caneta, provavelmente, feitos pelo professor, nos acentos das palavras “férias”, “sítio” e “vovó” e traços sobre as palavras “piscina” e “mas” (corrigida indevidamente), provavelmente, para chamar a atenção da criança sobre os erros ortográficos cometidos. Dessa maneira, inferimos que o texto, mesmo que não lhe tenha sido atribuída uma nota, foi utilizado para avaliar o nível de escrita da criança, o que nos revela uma alfabetização “[...] desvinculada da práxis e desprovida de sentido [na qual] a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação” (SMOLKA, 1989, p. 38).

4.3 SOBRE AS RELAÇÕES SONS E LETRAS E LETRAS E SONS PRIORIZADAS NOS ANOS INICIAIS DA ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA

Ao analisarmos as atividades registradas nos cadernos das crianças, constatamos que as relações sons e letras e letras e sons mais trabalhadas no BUI/1ºAno foram aquelas que objetivavam o ensino/aprendizagem de A, E, I, O, U, P, B, R, F, V e M. No BUF/ 2º Ano, as mais recorrentes foram o M ou N, R, S/Z.

Consideramos que a opção por priorizar determinadas relações sons e letras e letras e sons e o modo como elas são trabalhadas também são indicativos da concepção ou das concepções de alfabetização que subsidiam as opções teóricas e metodológicas dos professores. Por esse motivo, trazemos atividades em que essas letras ou sons foram priorizados.

Ao nos determos nas atividades registradas nos cadernos de BUI/1º Ano, constatamos que vogais e consoantes foram trabalhadas separadamente. No entanto, como nos indica Cagliari (2009), não identificamos qualquer registro que evidenciasse explicações sobre essa diferenciação.

Analisando registros nos cadernos que tiveram por objetivo o trabalho com vogais, notamos que havia duas preocupações distintas por parte dos professores: em algumas, o reconhecimento dos formatos das letras e, em outras, os seus sons. Em seguida, apresentamos imagens representativas dessas atividades.

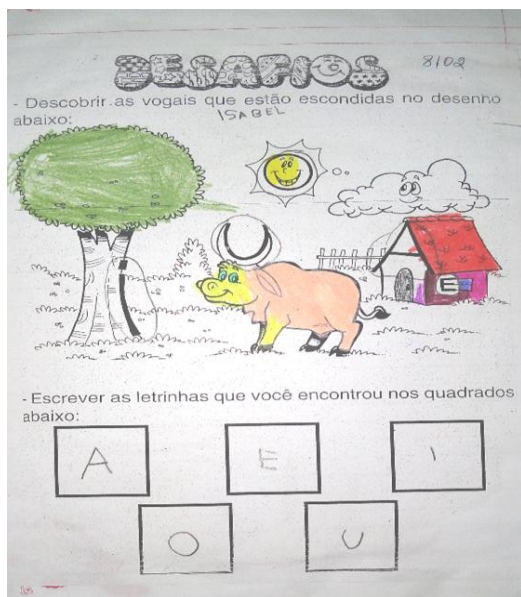


Imagem 22: Ensino de vogais – Caderno 36 – 1º Ano - Fevereiro/2011

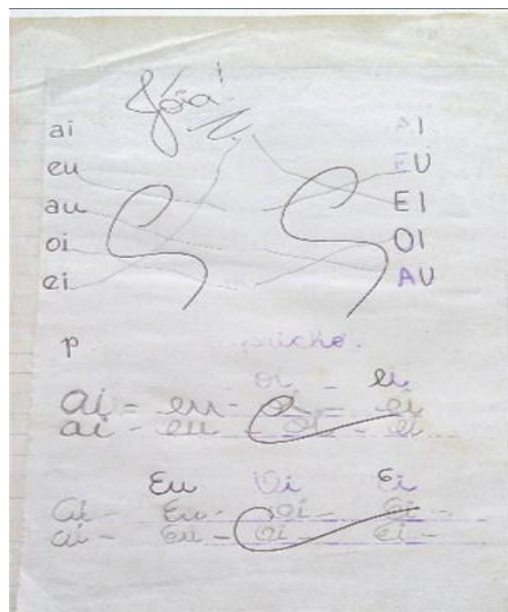


Imagem 23: Ensino de vogais – Caderno 17– BUI - Fevereiro/2003

A atividade que apresentamos na imagem 22 foi proposta para as crianças em forma de um desafio no qual elas deveriam descobrir vogais escondidas no desenho proposto e depois copiar cada letra encontrada em um quadrinho. Nesse formato, ela pretende ter caráter lúdico e se aproximar do universo infantil, mas na realidade essa é uma atividade que visa ao reconhecimento da forma gráfica das letras e requer a observação/percepção de detalhes da figura. Ela nos dá indícios de que os professores reconhecem a necessidade de que as crianças saibam reconhecer e diferenciar a categorização gráfica das letras. No entanto, não há qualquer preocupação com o ensino dos sons que essas letras podem representar.

Na imagem 23, é retratada outra atividade que tem preocupação com a forma das letras, muito recorrente nos cadernos com os quais dialogamos. A solicitação inicial é que as crianças façam a correspondência entre os encontros vocálicos escritos em letra de forma minúscula e os escritos com letra de forma maiúscula. Em seguida, devem copiar, com capricho, os mesmos encontros vocálicos, mas com letras cursivas maiúsculas e minúsculas. A nosso ver, essas atividades buscam trabalhar a categorização gráfica por meio do treino das letras, priorizando o significante em detrimento do significado, uma vez que, embora sejam apresentadas às crianças

interjeições, pronomes e onomatopeias, não há qualquer menção ao contexto de produção dessas palavras, há somente cópia.

Na mesma direção, as atividades apresentadas na imagem 24, xerocopiadas e coladas nos cadernos, evidenciam a preocupação com o ensino das formas das letras. Vejamos.

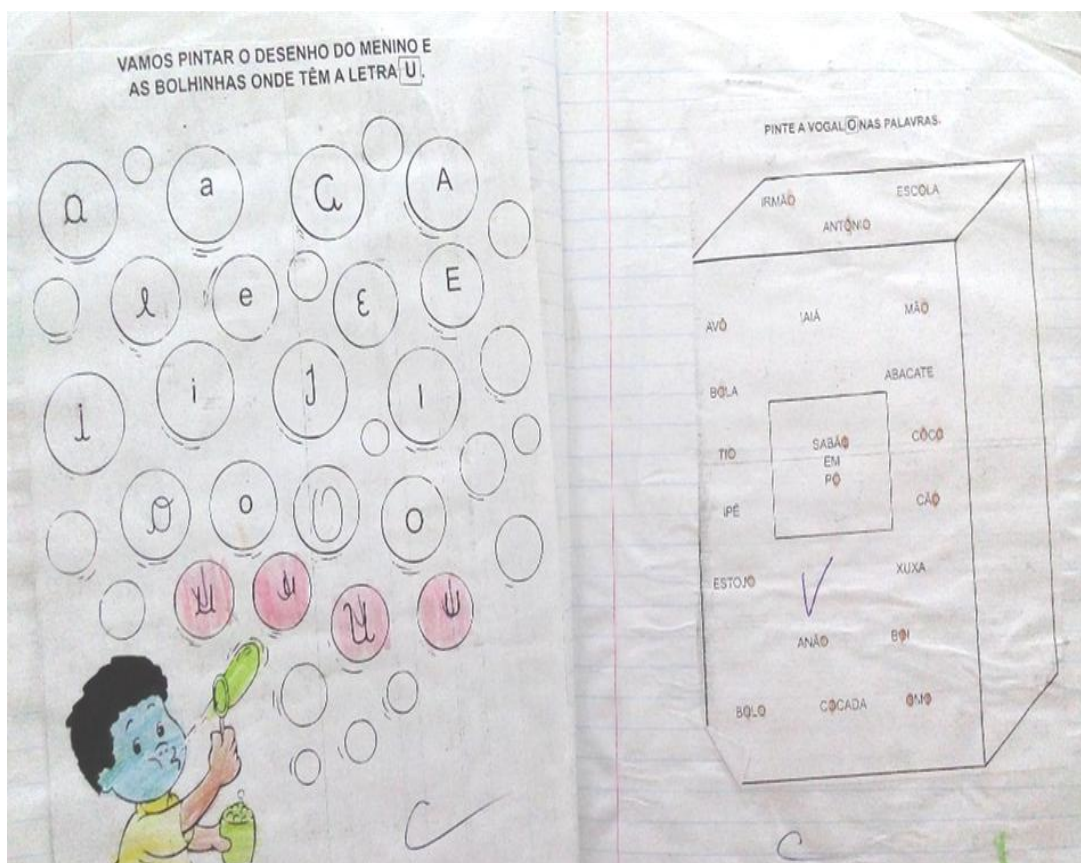


Imagem 24: Ensino de vogais – Caderno 21 – 1º Ano Maio/2010

Na primeira atividade, a orientação é que as crianças pintem o desenho do menino e também as bolhas onde tem a letra U em diferentes formatos. Notamos, ainda, que as letras a serem pintadas estão dispostas na mesma linha, possivelmente, para facilitar a visualização pela criança. A solicitação seguinte é que as crianças pintem a vogal O nas palavras que foram escritas em uma figura que representa um sólido geométrico. Constatamos que todas as palavras estão grafadas com o mesmo tipo de letra que foi usado no enunciado da questão. Dessa maneira, o que as crianças precisam realizar é reconhecer o formato da letra O nas palavras, diferenciando-a das demais letras.

Atividades que tiveram preocupação de trabalhar os sons vocálicos e as letras que representam esses sons também foram recorrentes nos cadernos analisados. Nessas atividades, constatamos que os professores recorreram a imagens cujos nomes tinham os sons a serem trabalhados.



Imagem 25: Ensino de vogais – Caderno 19-
BUI - Março/2008

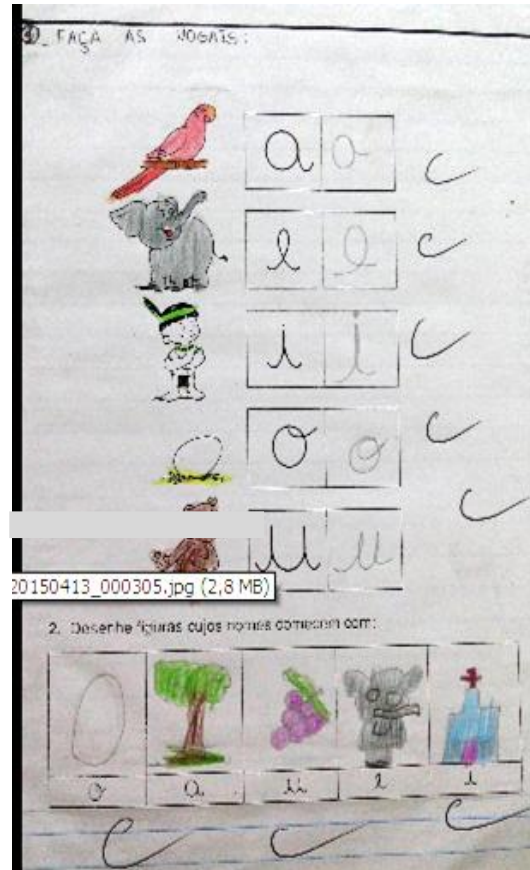


Imagem 26: Ensino de vogais – Caderno
07 – 1º Ano - Março/2009

Na atividade que trazemos na imagem 25, colada no caderno da criança, a solicitação foi que completassem com vogais que estavam faltando. Não há no enunciado da questão o indicativo do que as crianças deveriam completar. No entanto, logo abaixo foram dispostos sete desenhos de objetos supostamente conhecidos pelas crianças com as consoantes de seus nomes escritas sobre eles. Notamos que as imagens foram divididas em espaços específicos para cada letra da palavra a ser escrita. Isso nos sugere que elas, já sabendo quais são as vogais, poderiam deduzir que deveriam escrevê-las no corpo dos desenhos para completar seus nomes.

Na atividade 26, também colada no caderno, inicialmente as crianças deveriam “fazer” as vogais. Para isso, foram apresentadas figuras cujos nomes se iniciam com cada uma das letras que deveria ser copiada, em seguida, diante de cada desenho, foi escrita a letra inicial de seu nome e, por último, o espaço onde deveria ser feita a letra. Depois disso, foi solicitado que as crianças fizessem o inverso, ou seja, foram apresentadas letras para que elas desenhassem algo cujo nome se iniciasse com as letras dadas.

A nosso ver, esse tipo de atividade, visa ao desenvolvimento da consciência fonêmica dos sons vocálicos por meio do recurso às imagens que possibilitam a associação entre os nomes dos objetos representados e os sons das letras a serem escritas, independente da posição que ocupam na palavra. No entanto, constatamos que o ensino foi pautado na perspectiva do ensino das letras e não foram possibilitadas análises que evidenciassem os sons que elas representam. Dessa maneira, constatamos que o ensino das vogais se deu como se cada letra representasse um único som, ou seja, como se houvesse correspondência biunívoca entre sons e letras, o que só ocorre em poucos casos na língua portuguesa.

Como dissemos, as consoantes mais trabalhadas no BUI/1º Ano foram /p, b, r, f, v e m/. A título de exemplo, trazemos atividades que enfocam o ensino dessas letras ou sons evidenciando os modos como essas relações sons e letras ou letras e sons foram tratados.

VAMOS COMPLETAR?

LEITURA E ESCRITA

1 LEIA AS SÍLABAS.

BI BO BU BA BE

2 COMPLETE AS PALAVRAS COM UMA DAS SÍLABAS QUE VOCÊ LEU.










 _BU_ LE	 _BA_ LA	 _BE_ TO
 _BO_ LO	 _BU_ CO	 _BO_ DE
 _BO_ LA	 _BO_ TA	 _BO_ NÉ

Imagem 27: Ensino de consoantes – Caderno 26 – 1º Ano – Maio/2011

Nessa atividade as crianças deveriam ler as sílabas BA-BE-BI-BO-BU e depois completar palavras com essas mesmas sílabas. Notamos que as palavras a serem completadas são substantivos que nomeiam os desenhos que as acompanham. Dessa maneira, a imagem é utilizada como facilitadora para a identificação da sílaba a ser utilizada, pois, ao pronunciar o nome do objeto representado, a criança poderia relacionar o som pronunciado e as letras que o representam. Compreendemos que essa atividade visa trabalhar a letra B por meio da família silábica e possibilitar a compreensão de que palavras são formadas por unidades menores denominadas sílabas.

Essa é uma prática que revela uma concepção de escrita como codificação e de leitura como decodificação em que as relações sons e letras e letras e sons são tratadas como biunívocas. Para Cagliari (2009), essa prática pode ser complicada, pois

[...] a criança usa como referencial, para fazer esse exercício, o modo como pronuncia a palavra e não regras gramaticais [...] Podem-se ensinar “famílias” de letras, que são uma realidade da escrita, e relacioná-la com as

sílabas, que são uma realidade da fala. Mas essa relação é complexa, não mecânica, não se podendo aplicar uma regra única para todos os casos (p.102).

Dessa maneira, para o autor, introduzir os alunos na leitura por meio de famílias silábicas pode trazer problemas para a formação do leitor, pois “[...] o reconhecimento de famílias silábicas, como o próprio reconhecimento das letras, faz parte do processo de decifração e não é a leitura propriamente dita” (p. 149).

Na imagem 28, trazemos uma atividade que possibilitava ensinar as letras F, V e seus respectivos sons, a partir da escrita de palavras.

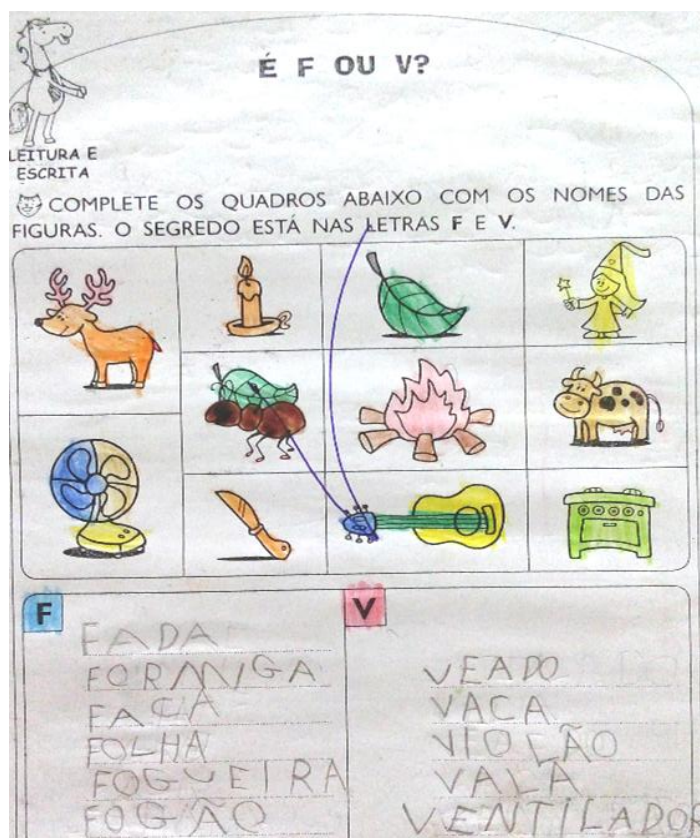


Imagem 28: Ensino de consoantes – Caderno 17– BUI –Abril/2003

Nessa atividade, intitulada *É F ou V?*, a solicitação foi que as crianças completassem dois quadros separando as palavras escritas com F daquelas escritas com V. Para escrever as palavras, as crianças deveriam nomear os elementos apresentados em figuras que antecederam os quadros. Dessa maneira, deveriam pensar em como representar, por escrito, esses nomes, sabendo que em algumas

deveriam usar F e em outras, V. Foi possível constatar que em todas as palavras, as letras trabalhadas estão em posição inicial. Consideramos que, ao iniciar a atividade com uma pergunta que exige a escolha entre duas letras, os professores consideravam que as crianças já conheciam os valores sonoros dessas letras. Dessa maneira, inferimos que essa atividade possibilitou a verificação do nível de escrita da criança, tomando a palavra como unidade de ensino.

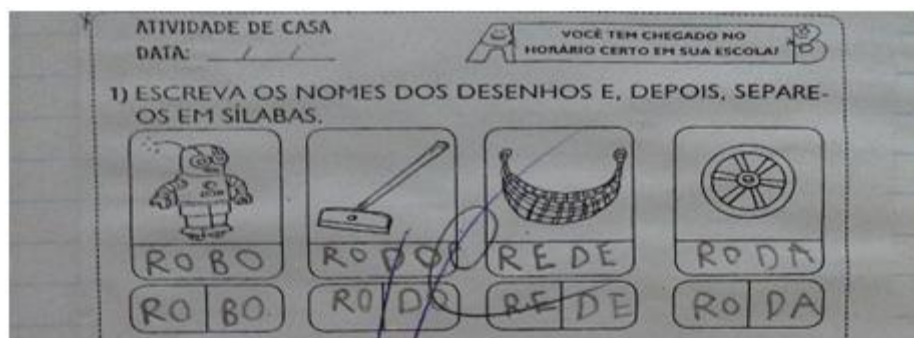


Imagem 29: Ensino de consoantes – Caderno 15– BUI – Abril/2002

Na imagem 29, apresentamos uma atividade utilizada para trabalhar a letra R. As crianças deveriam escrever os nomes dos desenhos e, em seguida, separar esses nomes em sílabas. Notamos que, em todas as palavras, como na atividade anterior, a letra trabalhada se encontra em posição inicial. Dessa maneira, embora a letra R possa representar outro som, como em “*caro*” e o som [R] possa ser representado de outra maneira como em “*carro*”, notamos que a atividade não possibilita a reflexão sobre esses aspectos, o que pode levar as crianças à compreensão equivocada de que há relação biunívoca entre [R] e r.

Na imagem 30, trazemos uma atividade utilizada para trabalhar palavras iniciadas com as letras M, P e N. Como podemos notar, sua organização é similar à organização das atividades anteriores.

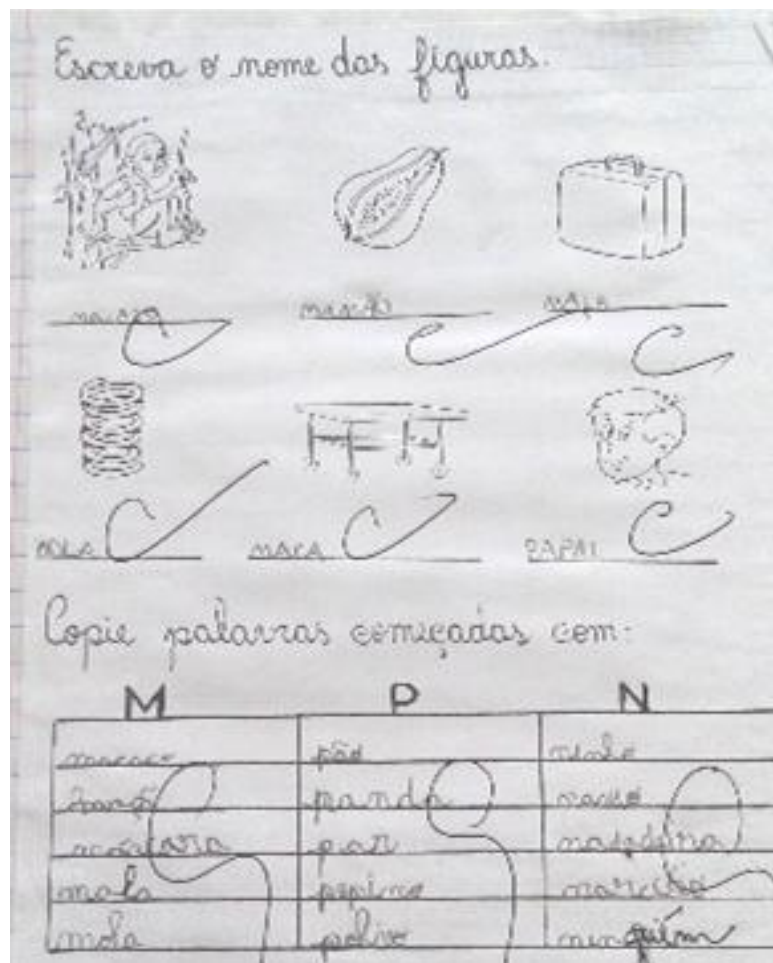


Imagem 30: Ensino de consoantes – Caderno 19– BUI –Abril/2008

A perspectiva de trabalho é a partir das letras, ou seja, da escrita, possibilitando a fixação de determinadas letras e sons numa situação específica. Esse tipo de conduta, como dissemos anteriormente, pode dificultar a compreensão, por parte das crianças, de que, além dos sons [m] e [n], as letras M e N podem representar outros sons, como em “campo”, “também”, “antes” e “parabéns”.

Como dissemos anteriormente, nas turmas de BUF/ 2º Ano, as relações sons e letras e letras e sons mais trabalhadas foram o uso de M ou N, R/RR, S/Z. Embora essas não sejam relações biunívocas, com exceção de S/Z, também podem ser consideradas simples, por serem previsíveis pela posição em que ocorrem nas palavras. Na imagem 31, trazemos um exemplo de atividade que visava ao emprego correto das letras R ou RR.

COMPLETE AS PALAVRAS ESCRIVENDO R OU RR.

AGORA, COPIE AS PALAVRAS QUE VOCÊ COMPLETOU, ESCRIVENDO-AS NO QUADRO ABAIXO.

R	Grama Batata cara Abóbora vara girafa jararaca peru pirulito
RR	BARACA MORRO CARRO TORRADA JARRA GARRAFA BURRO MACARÃO FERRO

Imagem 31: Ensino de consoantes – 02– BUF –Abril/2008

Nessa atividade, a indicação era completar as palavras com as letras R ou RR. Em seguida, as palavras completadas deveriam ser separadas em quadros indicados pelas letras utilizadas para completar as palavras: R ou RR. Notamos que todas as palavras a serem completadas eram substantivos concretos e estavam acompanhadas por imagens que representavam os seres cujos nomes deveriam ser completados. Dessa maneira, mesmo que as crianças não pudessem ler as palavras, ao pronunciarem os nomes das imagens, poderiam optar pelo uso de R ou RR.

Ao realizarmos a leitura das palavras, percebemos que nenhuma delas se iniciava com o som [R]. Dessa maneira, constatamos que a atividade possibilitava a fixação de aspectos ortográficos, uma vez que a criança deveria saber que, em contexto

intervocálico, se usarmos R, teremos um som “fraco” e se usarmos RR teremos um som “forte”.

Dessa maneira, a partir das atividades registradas nos cadernos de crianças do BUI/1º Ano, consideramos que foi priorizado pelos professores o ensino de relações sons e letras e letras e sons tradicionalmente consideradas mais fáceis de serem aprendidas pelas crianças. De acordo com Lemle (2007), os tipos de relação existentes em nossa língua entre os sons da fala e as letras do alfabeto podem ser subdivididos em três tipos:

[...] *relação de um para um*: cada letra com seu som, cada som com uma letra; *relações de um para mais de um*, determinadas a partir da posição: cada letra com um som numa dada posição, cada som com uma letra numa dada posição; *relações de concorrência*: mais de uma letra para o mesmo som na mesma posição (p. 25 *grifos do autor*).

De acordo com a autora, entre esses tipos de relação há uma gradação relacionada com “[...] a motivação fonética da relação simbólica” (p.25) que determina maior ou menor facilidade na aprendizagem das letras. Dessa maneira, considerando essa gradação, poderíamos organizar o ensino/aprendizagem das relações entre sons e letras e letras e sons, inicialmente, trabalhando as relações biunívocas (entre as consoantes p, b, t, d, f, v e a vogal a e seus respectivos sons), depois situações em que uma letra representa diferentes sons, de acordo com a posição (letras s, m, n, l) e situações em que um som pode ser representado por diferentes letras, de acordo com a posição ([k], [g], [i], [u], [R], [əw], [ku], [gu]) e, por último, letras que representam fones idênticos em contextos idênticos, ou seja, situações em que “[...] duas ou mais letras rivalizam na simbolização de um mesmo som na mesma posição” (p. 31) como por exemplo o som [z] que, em contexto intervocálico, pode ser representado pelas letras s, z ou x.

Considerando as letras e os sons trabalhados com maior frequência nas turmas do ciclo inicial de aprendizagem, constatamos que a maior parte deles se enquadra nos tipos de relações menos complexas de acordo com Lemle (2007), como podemos notar no quadro 05.

Letra ou som trabalhado	Tipo de relação
p /p/ b /b/ f /f/ v /v/ a /a/	Relação biunívoca
m [m] n [n] R [r], [R] E [ɛ], [e], [i] O [ɔ], [o], [u]	Relação previsível pelo contexto (letra representando diferentes sons, de acordo com a posição).
[R] R, RR [i] I, E [u] U, O	Relação previsível pelo contexto (som representado por diferentes letras, de acordo com a posição).
S [z] Z [z]	Situação de concorrência (mais de uma letra pode representar o mesmo som, na mesma posição).

Quadro 05: Tipos de relação sons e letras e letras e sons mais trabalhados nas turmas do Ciclo Inicial de Aprendizagem

Dessa maneira, as relações sons e letras e letras e sons mais recorrentes nos cadernos analisados, por um lado, parecem indicar que as opções dos professores vão ao encontro do que sugerem alguns linguistas a respeito da organização do ensino dessas relações (LEMLE, 2007; FARACO, 2012; COLL e TEBEROSKY, 2000). A nosso ver, no entanto, essa hierarquização tem contribuído para perpetuar antigos modos de organização que pensavam o ensino/aprendizagem do “simples” para o “complexo”, desconsiderando os contextos reais de utilização da leitura e da escrita pelas crianças.

Por outro lado, as atividades também nos permitem notar que, há casos em que os professores se afastam de orientações linguísticas e trabalham as relações sons e letras como se todas fossem biunívocas, o que, só acontece em poucos casos da língua.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização de nosso trabalho, buscamos instaurar diálogos com os discursos acerca dos modos de alfabetizar, materializados em cadernos de crianças alfabetizadas em escolas do município de Vitória com a finalidade de investigar como têm sido tratadas as relações sons e letras e letras e sons em escolas desse município, por considerarmos que essa dimensão da alfabetização tem sido priorizada sobre as demais.

Ao elegermos esse objeto, não pretendemos reforçar visões fragmentadas da alfabetização ou privilegiar aspectos “mecânicos” da língua. Antes, o contrário. Buscamos interrogar sobre as atividades e as unidades da língua utilizadas para o ensinoaprendizagem das relações sons e letras e letras e sons por compreender que as diferentes abordagens desse conhecimento revelam concepções de alfabetização, de língua e de sujeito que atendem a diferentes finalidades políticas e se vinculam a projetos de sociedade variados.

Assumindo que o texto é o elo que nos permite compreender e dialogar com a realidade, tomamos atividades registradas nos cadernos para compreender maneiras de pensar/realizar o processo de alfabetização. Inicialmente, construímos quadros onde pudemos identificar as atividades mais utilizadas para ensinar a leitura e a escrita. A partir do modo como se apresentavam essas atividades, identificamos as unidades da língua (textos, palavras, sílabas ou letras) em torno das quais se organizava o ensinoaprendizagem da leitura e da escrita e, ainda, as relações sons e letras e letras e sons mais trabalhadas nas turmas de alfabetização.

Como mencionamos anteriormente, o contexto em que foram produzidos os registros de nosso corpus compreende o período 1991 - 2011 e nos remeteu a discursos marcados pelo referencial construtivista na alfabetização, materializados em documentos elaborados para orientar a formação de professores, que vêm se opondo aos métodos tradicionais de ensino e indicando a necessidade de se trabalharem textos e de se observarem os processos de construção do conhecimento experimentados pela criança.

Constatamos que, no período analisado, orientações teóricas e metodológicas advindas do referencial construtivista foram incorporadas às práticas dos professores e que coexistiam práticas referendadas em métodos tradicionais de ensino da alfabetização, o que pudemos notar pelas maneiras como as atividades foram organizadas.

Notamos que o ensino das relações sons e letras e letras e sons foi prioridade sobre os demais conhecimentos necessários à alfabetização de crianças e se deu, prioritariamente, a partir de atividades que valorizavam a identificação e a memorização de aspectos gráficos, como a cópia e a localização de palavras em textos, utilizadas como recursos para a aprendizagem dos sons das letras e da grafia correta das palavras. Essas atividades, muito criticadas por integrarem propostas de ensino consideradas tradicionais, ainda que ressignificadas, permaneceram nas orientações para a formação de professores embasadas no referencial construtivista para a alfabetização e continuaram compondo práticas de alfabetização no município de Vitória.

Como nos indicaram as atividades registradas nos cadernos de alunos alfabetizados em escolas pertencentes a esse município, ao longo do período analisado foram utilizadas atividades que partiam de diferentes unidades da língua (letras, sílabas, palavras, frases ou textos) para organizar o ensino das relações sons e letras e letras e sons. Notamos, no entanto, que sílabas e palavras foram as unidades priorizadas para o ensino/aprendizagem dessas relações e o texto, na maioria das vezes, foi utilizado como pretexto para o trabalho com essas unidades.

Considerando as relações sons e letras e letras e sons mais recorrentes nos cadernos, constatamos que foram trabalhadas de maneira assistemática e que foram priorizadas as relações biunívocas e aquelas previsíveis pelo contexto em que ocorrem, possivelmente por serem consideradas mais simples para o professor explicar e para as crianças compreenderem.

Constatamos, ainda, que, em muitas situações, letras e sons foram trabalhados em atividades que não possibilitavam a compreensão de que uma letra pode representar mais de um som e um som pode ser representado por mais de uma

letra, ou seja, como se tivessem uma correspondência biunívoca, quando um som é representado por uma única letra e uma letra representa um único som.

Ao analisarmos as atividades utilizadas para o ensinoaprendizagem das relações sons e letras e letras e sons, as unidades da língua em torno das quais se organizou esse ensino e as relações mais recorrentes nos cadernos das crianças, pudemos comprovar nossa tese de que essa dimensão da alfabetização não ficou obscurecida ao longo dos últimos vinte anos, mas constituiu a tônica do processo de alfabetização no município de Vitória.

Nesse sentido, compreendendo, com Bakhtin (1992), que a língua se constitui na interação verbal e não pode ser analisada, unicamente, a partir de componentes abstratos, deslocados dos atos de fala, das enunciações, podemos perceber que, ao priorizarem o ensino de unidades mínimas da língua, as atividades nos dão indícios de que as concepções de alfabetização que têm orientado o ensinoaprendizagem das relações sons e letras e letras e sons estão embasadas em uma concepção estruturalista da língua que a compreende como um conjunto de códigos prontos a serem utilizados pelo leitor/escritor/ouvinte e, nesse sentido, a alfabetização é compreendida como aquisição de habilidades técnicas sobre a língua e aspectos discursivos são negligenciados.

Nossos resultados nos levam a pensar a respeito das discussões que sobre a constituição das políticas públicas voltadas para a alfabetização, como elas dialogam com os processos de formação vivenciados pelos professores e, ainda, sobre o quanto essas formações influenciam as práticas docentes, uma vez que, muitas delas têm colaborado para a permanência de práticas de alfabetização sustentadas no ensino descontextualizado das unidades menores da língua, sobretudo letras e sílabas.

6 REFERÊNCIAS

ANDRÉ, T. C. *Usos do livro didático de alfabetização no primeiro ano de ensino fundamental: uma abordagem etnográfica*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

AZENHA, M. da G. *Construtivismo de Piaget a Emilia Ferreiro*. São Paulo: Ática, 1997.

BAKHTIN, M.. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.393-410.

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BARBOSA, J. J. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1990.

BARRERA, S. D. e MALUF, M. R. (2003). Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 491-502.

BECALLI, F. Z. *O ensino da leitura no Programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

_____. *Nos cadernos de um passado recente: uma história do ensino da leitura no Estado do Espírito Santo*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

BISPO, J. G. *Os Processos de Alfabetização e Letramento na Aprendizagem da Linguagem Escrita no Contexto das Atividades Registradas nos Cadernos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2008.

BORDIGNON, J. T. *A Prática de Professores em Relação à Leitura e à Escrita com Alunos que Ingressam aos Seis Anos de Idade no Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2009.

BORGES, T. M. M. *Ensinando a ler sem silabar*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

BRAGGIO, S. L. B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de desenvolvimento profissional continuado: Alfabetização*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Documento de Apresentação*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos : relatório final. -- 1. ed. -- Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos : relatório final. -- 2. ed. -- Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007. P. 180 – (Série Ação Parlamentar; n. 246).

CAGLIARI, L.C. *Alfabetizando sem o BA-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

_____. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C.; F. B. SILVEIRA (1998). O desenvolvimento da Consciência Fonológica, correlações com leitura e escrita e

tabelas de standardização. *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, 2(3), 113-160.

_____. *Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças de baixo nível sócio-econômico*. *Psicologia: reflexão e crítica*, 2000, 13 (1). Porto Alegre, 2000.

_____. *Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. 4 ed. São Paulo: Memnon, 2004.

_____. *Alfabetização: método fônico*. 4 ed. São Paulo, SP:Memnon, Fapesp, CNPq, 2007.

CARDOSO-MARTINS, C. A consciência de unidades supra segmentares e o seu papel na aquisição da leitura. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, vol.1, nº 1, 103-111, 1993.

_____. A habilidade de crianças em idade pré-escolar de identificar uma palavra impressa desconhecida por analogia a uma palavra conhecida. In: CARDOSO-MARTINS, C. (org.) *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. A sensibilidade à rima e ao fonema e a habilidade de leitura e escrita no início da alfabetização: um estudo longitudinal com crianças brasileiras. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 5, 2005, São Paulo. Anais... São Paulo: Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento, 2005. p. 56-57.

CARVALHO, M. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CHARTIER, A. M. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. *Revista Brasileira de História da Educação*. Nº 3. Campinas, SP: Autores Associados, janeiro/junho, 2002.

COLL, C. e TEBEROSKY, A. *Aprendendo português: conteúdos essenciais para o ensino fundamental de 1ª a 4ª série*. São Paulo: Ática, 2000.

DEMÉTRIO, A. C. "O que ensinar?" "Como ensinar?": reflexões sobre a seleção e organização de conteúdos no processo de alfabetização. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Do Vale Do Itajaí, Blumenau, 2007.

DURIGAN, J. C. de O. *Práticas pedagógicas e desempenho escolar de crianças em processo de alfabetização*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

FARACO, C. A. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2012.

FARIA, V. L. B. *No caderno da criança o retrato da escola*. Belo Horizonte: Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1988. 258 p. (Dissertação de Mestrado).

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1985.

FRADE, I. C. S. F. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. *Educação*. Santa Maria, v. 32 - n. 01, p. 21-40, 2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>

FREITAS, Maria Teresa de Assunção Freitas. *Vygotsky e Bakhtin - Psicologia e Educação: Um Intertexto..* SAO PAULO: ATICA, 2000.

FREITAS, M. T. A.; SOUZA, S. J. E.; KRAMER, S. (Orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

FREITAS, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In.: FREITAS, M. T. A. (Org.); SOUZA, S. J. E. (Org.); KRAMER, S. (Org.). *Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

FREITAS, G. C. M. *Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal*. Programa de Pós-graduação em Letras. UFRS. Porto Alegre, 2003.

_____. *Sobre a consciência fonológica*. Aquisição fonológica do português: subsídios para terapia. LAMPRECHT, R. R. (org). Porto Alegre: Artmed, 2004.

GERALDI, J.W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula*. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. *Portos de passagem*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GONÇALVES, Macilene Vilma. *Relação entre consciência fonológica e o sucesso na alfabetização: um estudo com crianças alfabetizadas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

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

_____. *Apropriação da linguagem, escrita e ensino*. Conjecturas. V. 14, n.2, mai/ago 2009.

_____; SCHWARTZ, Cleonara M. *Alfabetização: teoria e prática*. Curitiba, PR: Sol, 2009 .

_____; SCHWARTZ, Cleonara M. *(Des)caminhos da alfabetização no Brasil*. In. ZACCUR, Edwiges.(Org.) *Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?* Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

GVIRTZ, S. *Des curriculum prescripto AL curriculum enseñado*. Buenos Aires: ED. Aique, 1997.

_____. *El discurso escolar através de lós cuadernos de clase*. Buenos Aires: Eudeba Facultad de Filosofia e Letras Universidad de Buenos Aires, 1999.

GVIRTZ, S.; LARRONDO, M. *Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para sua abordagem*. In: MIGNOT, A. C. V. (org.) *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

HÉBRARD, J. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX). Trad. Laura Hansen. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados, n 1, p. 115-41, jan/jun. 2001.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KRAMER, S. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2001.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2007.

LERNER, D. Qual é o papel da cópia na alfabetização? *Letra A*, Belo Horizonte, maio/junho de 2008. Troca de ideias, p. 3.

MACHADO, GreiciQuéli. *Aprendizagem da Leitura: Contribuições e Limitações dos Métodos de Ensino Fônico e Global na Alfabetização de Crianças*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2008.

MACIEL, F. I. P. *Lúcia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais*. 2001.157 f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais,

Belo Horizonte, 2001. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC86PRY6/francisca_izabel_pereira_maciel.pdf?sequence=1> Acesso em 21/01/2012.

MIGNOT, A. C. V. *Um objeto quase invisível*. In: MIGNOT, A. C. V. (org.) *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro:EdUERJ, 2008.

MONTINO, D. El cuaderno como instrumento de La cultura escolar: objeto, función y contenidos. *Cultura Escrita & Sociedad*. Alcalá, n. 8, p. 226-228, abril. 2009.

MORTATI, M.R.L.Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

_____. *A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate*. Revista ACOALFAPLP: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em <[HTTP://www.acoalfaplp.net](http://www.acoalfaplp.net)> Publicado em: setembro 2008. Acesso em 12 de novembro 2011.

_____. *Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, vol. 15, n. 44, p. 329-341, mai/ago. 2010.

_____. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994*. São Paulo: ED. UNESP: Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

_____. *Educação e letramento*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

OLIVEIRA, O. N. de. *Alfabetização: aspectos históricos, legais e metodológicos*. 2011. 71 f. (Monografia). Faculdade de Pedagogia. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

PAULA, M. L. S. de. *Práticas alfabetizadoras: ressignificando a questão metodológica*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

PERES, E.; PORTO, G. Concepções e práticas de alfabetização: o que revelam cadernos escolares de crianças? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32, 2009, Caxambu. *Anais da XXXII Reunião Anual da Anped*. Caxambu: ANPED, 2009. 1 CD, GT10. Trabalho.

PINHEIRO, G.O. *Práticas de alfabetização no município de Viana (ES), no período de 2000 a 2009*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

PRADO, J. G. M. B. do. *A produção textual escrita de alunos de 1ª Série do Ensino Fundamental: sob a influência dos métodos de alfabetização*. Dissertação (Mestrado em Letras: Lingüística e Teoria Literária). Universidade Federal Do Pará, Belém, 2006.

REGANHAN, S. G. *A Evolução da Escrita Infantil e o Trabalho do Professor*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2006.

RIZZO, G. *Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita: um estudo comparativo*. Rio de Janeiro: Papelaria América editora, 1986.

RIZZO, J.S.M. *Aprender e ensinar com textos: concepções dos estudantes de um curso de letras*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

SANTOS, A. A. de A. *Usar ou não usar os novos livros didáticos de alfabetização? Concepções e práticas dos professores ao ensinarem o sistema de escrita alfabética*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SCHWARTZ, C. M. ; FALCÃO, E. B. de L. Métodos para ensinar a ler e a escrever no Espírito Santo no processo inicial da institucionalização da educação primária pública. *Cadernos de Pesquisa em Educação* PPGE.UFES, v. 11, p. 73-93, 2005.

SEME. *Documento preliminar: implantação do bloco único no sistema municipal de ensino de Vitória*. Vitória- ES, 1990.

_____. Diretrizes curriculares para o ensino fundamental. Vitória- ES, 2004.

_____. Política de alfabetização em vitória para o ciclo inicial de aprendizagem. Vitória-ES, 2012.

SILVA, L. R. C. da. et all. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: Congresso Nacional de Educação, 9., 2009, Curitiba. Anais do IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009. p. 4554-4566. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf> Acesso em 9/042012.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

SOARES, M. B. *As muitas facetas da alfabetização*. Cad. Pesq., São Paulo (52): 19-24, fev.1985.

_____. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Trabalho apresentado no GT de alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião da ANPED, 2003. Disponível em www.fae.ufmg.br.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**. São Paulo, n. 29, fev. 2004.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUZA, E. C. F. de. *As Práticas de Alfabetização de Duas Turmas de Primeiro Ano do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

SOUZA, S. J.; ALBUQUERQUE, E. D. P.. *A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana*. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, vol.7 no.2, p.109-122, July/Dec. 2012. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/8124/9331>. Acesso em 01/06/2013.

VIÑAO, A. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, A. C.V. (Org.) *Cadernos à vista*. Rio de Janeiro:EdUERJ, 2008. p. 15-33.

VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A

PROTOCOLO DE PESQUISA nº 01/2013

Vitória, fevereiro de 2013

Aos Diretores (as) das Escolas Municipais de Vitória e dos Centros Municipais de Educação Infantil do Sistema Municipal de Vitória

Senhores(as) Diretores (as) ,

Desenvolvo uma pesquisa pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da Ufes, em nível de Doutorado, na Linha de Pesquisa Educação e Linguagens, cujo objetivo é investigar como as relações sons e letras e letras e sons têm sido trabalhadas/tratadas no ciclo inicial de aprendizagem pelos professores no município de Vitória e como essa dimensão se articula às concepções de alfabetização, analisando cadernos de alunos do ciclo inicial da aprendizagem que foram alfabetizados no período que compreende os anos de 1991 a 2012.

Consideramos os cadernos dos alunos importantes fontes de pesquisas que nos oferecerão pistas para compreender práticas de alfabetização no município de Vitória e por isso solicitamos sua autorização para divulgar nossa pesquisa na escola, entre os alunos e os professores, e pedir sua colaboração no sentido de localizar e/ou disponibilizar cadernos que possam ser utilizados por nós.

Atenciosamente,

Professora Joselma de Souza Mendes Rizzo

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do CE/UFES

(27) 99660199

jsmrprofessora@yahoo.com.br

APÊNDICE B

Senhores pais e/ou responsáveis,

Desenvolvo uma pesquisa pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da Ufes, em nível de Doutorado, na Linha de Pesquisa Educação e Linguagens, com o objetivo de investigar sobre como as relações sons e letras e letras e sons têm sido trabalhadas/tratadas no ciclo inicial de aprendizagem pelos professores no município de Vitória e como essa dimensão se articula às concepções de alfabetização.

Para realizar a pesquisa, preciso de cadernos de alunos do ciclo inicial da aprendizagem (PRIMEIRA SÉRIE E SEGUNDA SÉRIE OU BLOCO ÚNICO INICIAL E FINAL) que foram alfabetizados em escolas públicas do Município de Vitória, no período que compreende os anos de 1991 a 2011.

Informo que os cadernos serão fotografados ou xerocopiados e imediatamente devolvidos no mesmo estado de conservação em que forem emprestados.

Conto com sua colaboração.

Atenciosamente,

Professora Joselma de Souza Mendes Rizzo

APÊNDICE C

PROTOCOLO DE PESQUISA nº 02/2013

Vitória, março de 2013

Eu, _____ empresto, voluntariamente, o(s) caderno (s) abaixo relacionados para que possa(m) ser utilizados na pesquisa de doutorado intitulada, provisoriamente, *Relações sons e letras e letras e sons na alfabetização: o que dizem os cadernos dos alunos* de Joselma de Souza Mendes Rizzo, doutoranda na linha de pesquisa Educação e Linguagens, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Estou ciente de que os cadernos serão utilizados para finalidades ligadas exclusivamente à pesquisa e serão devolvidos após análise.

Caderno (s):

Endereço para devolução do material:

Rua _____ nº _____

Bairro _____ Município: _____

CEP _____

Telefones de contato: _____

Pesquisadora_____
Responsável pelo empréstimo