



*Práticas de Alfabetização:*

PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM



*Práticas de Alfabetização:*

PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

**Organizadoras:**

Magna do Carmo Silva

Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral

## Universidade Federal de Pernambuco

Reitor: Prof. Anísio Brasileiro de Freitas Dourado

Vice-Reitora: Profa. Florisbela de Arruda Camara e Siqueira Campos

Diretor da Editora: Diogo Cesar Fernandes

Vice-Diretor da Editora: Prof. Junot Cornélio Matos

Editor: Flávio Gonzalez

---

Catálogo na fonte

Bibliotecária: Kalina Lígia França da Silva, CRB4-1408

---

P912 Práticas de alfabetização [recurso eletrônico] : processos de ensino e aprendizagem / organização : Magna do Carmo Silva, Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral. – Recife : Ed. UFPE, 2020.

Vários autores.

Inclui referências.

ISBN 978-65-86732-40-5 (online)

1. Alfabetização. 2. Prática de ensino. 3. Aprendizagem. 4. Letramento. 5. Educação infantil. 6. Educação de jovens e adultos. I. Silva, Magna do Carmo (Org.). II. Cabral, Ana Catarina dos Santos Pereira (Org.).

372.412

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2020-065)



Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20, Várzea

Recife, PE | CEP: 50.740-530

Fone: (0xx81) 2126.8397 | Fax: (0xx81) 2126.8395

[www.ufpe.br/edufpe](http://www.ufpe.br/edufpe) | [livraria@edufpe.com.br](mailto:livraria@edufpe.com.br)

Todos os direitos reservados aos organizadores: *Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos e videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial em qualquer sistema de processamento de dados e a inclusão de qualquer parte da obra em qualquer programa juscibernético. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração.*

## **Autores:**

Alexsandro da Silva  
Ana Carolina Faria Coutinho Gléria  
Ana Carolina Perrusi Brandão  
Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral  
Andrea Tereza Brito Ferreira  
Artur Gomes de Moraes  
Ceris Salete Ribas da Silva  
Eliana Borges Correia de Albuquerque  
Fabiana da Silva Correia Souza  
Jane Correa  
Magna do Carmo Silva  
Marinaide Lima de Queiroz Freitas  
Milena Fernandes Gomes Pinto  
Nadja Naira Aguiar Ribeiro  
Priscila Angelina Silva da Costa Santos  
Solange Alves de Oliveira Mendes  
Tânia Maria de Melo Moura  
Tânia Maria Soares Rios Leite  
Telma Ferraz Leal



## SUMÁRIO

<b>Reflexões sobre o ensino da escrita alfabética na Educação Infantil</b> .....	13
O conhecimento das letras e a aprendizagem da escrita alfabética. ....	15
<i>Tânia Maria Soares Rios Leite</i>	
<i>Artur Gomes de Moraes</i>	
<i>Jane Correa</i>	
Práticas de ensino da leitura e da escrita no último ano da educação infantil e a aprendizagem de crianças das redes pública e privada de ensino. ....	41
<i>Eliana Borges Correia de Albuquerque</i>	
<i>Milena Fernandes Gomes Pinto</i>	
O que faz uma professora da educação infantil para o ensino da notação escrita e da linguagem que se usa ao escrever? Que conhecimentos revelam os seus alunos? .....	59
<i>Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral</i>	
<i>Artur Gomes de Moraes</i>	
<b>Ciclo de Alfabetização: Reflexões sobre os processos de ensino e de aprendizagem da escrita e da leitura</b> .....	87
Alfabetização e Letramento: alguns dos desafios colocados para as escolas com a entrada de crianças com seis anos. ....	89
<i>Ceris Salete Ribas da Silva</i>	
Metodologias de Alfabetização: por que não? .....	113
<i>Alexsandro da Silva</i>	
Alfabetização e progressão escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. ....	129
<i>Magna do Carmo Silva</i>	
<i>Eliana Borges Correia de Albuquerque</i>	

O tratamento da heterogeneidade no 1º ciclo: o que tem sido (im)possível fazer na sala de aula? .....	151
<i>Solange Alves de Oliveira Mendes</i>	
<i>Artur Gomes de Morais</i>	
Reflexões sobre produção de textos escritos na alfabetização e a prática docente. ....	177
<i>Ana Carolina Perrusi Brandão</i>	
<i>Telma Ferraz Leal</i>	
<b>Alfabetização na EJA: possibilidades de ampliação dos direitos de aprendizagem para jovens e adultos poucos escolarizados .....</b>	<b>193</b>
Alfabetização de jovens e adultos: ainda uma questão polêmica. ....	195
<i>Marinaide Lima de Queiroz Freitas</i>	
<i>Nadja Naira Aguiar Ribeiro</i>	
<i>Tânia Maria de Melo Moura</i>	
Conhecimentos letrados de sujeitos adultos: “a vida ensina quem não sabe ler”. ....	209
<i>Ana Carolina Faria Coutinho Gléria</i>	
A Alfabetização na EJA: para onde foi o ensino do sistema de escrita alfabética? .....	235
<i>Fabiana da Silva Correia Souza</i>	
<i>Andrea Tereza Brito Ferreira</i>	
O livro de alfabetização de jovens e adultos – Ontem e hoje: O que pensam os alunos? .....	261
<i>Priscila Angelina Silva da Costa Santos</i>	
<i>Andréa Tereza Brito Ferreira</i>	

## APRESENTAÇÃO

*Magna do Carmo Silva*

*Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral*

O livro que apresentamos aqui é um produto do VI Seminário do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O livro está organizado em três blocos temáticos.

O primeiro bloco, “Reflexões sobre o ensino da escrita alfabética na Educação Infantil”, voltado para os processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, o capítulo “O conhecimento das letras e a aprendizagem da escrita alfabética”, dos autores Tânia Leite, Artur Moraes e Jane Correa, traz à discussão a temática que trata sobre como o conhecimento do nome das letras pode relacionar-se às diferentes práticas de ensino da leitura e da escrita, tendo como foco a Educação Infantil.

No capítulo “Práticas de ensino da leitura e da escrita no último ano da educação infantil e a aprendizagem de crianças das redes pública e privada de ensino”, Eliana Albuquerque e Milena Pinto abordam as práticas de ensino da leitura e da escrita de professoras que lecionam em turmas do último ano da Educação Infantil em escolas das redes pública e privada de ensino da cidade do Recife e a relação dessas práticas com a aprendizagem dos alunos no que se refere à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

A seguir, no capítulo “O que faz uma professora da educação infantil para o ensino da notação escrita e o que revelam os seus alunos?”, Ana Catarina Cabral e Artur Moraes discutem sobre a prática de uma professora da Educação Infantil (crianças de 5 anos) e a relação desta com os conhecimentos infantis sobre a notação alfabética.

No segundo bloco temático, “Ciclo de Alfabetização: Reflexões sobre os processos de ensino e de aprendizagem da escrita e da leitura nas séries iniciais”, Ceris Salete Ribas da Silva, no capítulo “Alfabetização e Letramento, aponta alguns dos desafios colocados para as escolas com a entrada de crianças com seis anos”, aprofunda a discussão sobre a importância da criança de 6 anos na escola e os caminhos necessários para a sua inserção com qualidade no Ciclo de Alfabetização.

Ainda em relação ao Ciclo de Alfabetização, Alessandro da Silva, no capítulo “Metodologias de Alfabetização: por que não?”, problematiza, sem medo, a relevância de desenvolvermos metodologias de alfabetização que tenham objetividade para o processo de ensino e aprendizagem das crianças. Para isso, apresenta dados de pesquisa que indicam caminhos percorridos pelas professoras alfabetizadoras.

No capítulo “Alfabetização e progressão escolar nos anos iniciais do ensino fundamental”, Magna do Carmo Silva e Eliana Borges Correia de Albuquerque debatem a importância de a escola considerar o processo de aprendizagem das crianças e garantir a sua continuidade ao longo dos três anos do Ciclo de alfabetização. Para isso, são apresentados dados que revelam como as escolas lidam com a progressão escolar das crianças.

No capítulo “O tratamento da heterogeneidade no 1º ciclo: o que tem sido (im)possível fazer na sala de aula?”, Solange Alves de Oliveira Mendes e Artur Gomes de Moraes refletem sobre a observação que fizeram, ao acompanhar as práticas de professoras que atuavam no 1º ciclo da rede municipal de ensino do Recife, no que diz respeito à articulação entre o ensino de língua portuguesa (mais claramente o ensino de alfabetização) e o atendimento à heterogeneidade das aprendizagens.

Finalizando esse bloco, apresentamos as “Reflexões sobre produção de textos escritos na alfabetização e a prática docente” trazidas pelas professoras Ana Carolina Perrusi Brandão e Telma Ferraz Leal. Nesse texto, as autoras discutem sobre o que os alunos podem aprender em situações de produção de textos escritos, tanto em relação à apropriação do sistema de escrita, quanto em relação aos aspectos relativos à construção da textualidade. Para exemplificar as reflexões, apontam dados de uma pesquisa em que investigam as práticas de ensino de produção de textos desenvolvidas por professoras alfabetizadoras.

O terceiro bloco temático, “Alfabetização na EJA: possibilidades de ampliação dos direitos de aprendizagem para jovens e adultos pouco escolarizados” apresenta, inicialmente, reflexões teórico-metodológicas que norteiam e nortearam a alfabetização de jovens e adultos no capítulo “Alfabetização de jovens e adultos: ainda uma questão polêmica”. Nesse texto, as professoras Marinaide Lima de Queiroz Freitas, Nadja Naira Aguiar Ribeiro e Tânia Maria de Melo Moura aprofundam a discussão sobre a alfabetização voltada para jovens e adultos e problematizam suas práticas e princípios, dando visibilidade à dinâmica e à lógica da sociedade capitalista.

Logo em seguida, o capítulo “Conhecimentos letrados de sujeitos adultos: “a vida ensina quem não sabe ler”, da professora Ana Carolina Faria Coutinho Gléria, problematiza o que os sujeitos, que não possuem habilidades referentes à leitura e à escrita, idealizam, conhecem e percebem acerca da escrita ao lidar com esse objeto de conhecimento no seu cotidiano. Além disso, traz reflexões sobre como sujeitos analfabetos, em diferentes locais, criam estratégias de interação com a escrita, mesmo sem saber ler e escrever.

Ampliando a discussão, o texto “A Alfabetização na EJA: para onde foi o ensino do sistema de escrita alfabética?”, de Fabiana da Silva Correia Souza e Andrea Tereza Brito Ferreira, tem o intuito de promover, não denúncias nem anúncios, mas reflexões e discussões sobre o ensino inicial da leitura e da escrita (ou alfabetização) na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Por fim, esse bloco temático se encerra com o texto “O livro de alfabetização de jovens e adultos – Ontem e hoje: O que pensam os alunos?” das autoras Priscila Angelina Silva da Costa Santos e Andréa Tereza Brito Ferreira que tem o objetivo de destacar e analisar as atividades que envolvem a apropriação do sistema de escrita, presentes em um livro didático atual destinado à escolarização de jovens e adultos e em uma cartilha, ainda presente em muitas realidades. Além disso, as autoras buscam entender como alunos, que preenchem as salas de aula de alfabetização de adultos, pensam a respeito desses materiais.



# **Reflexões sobre o ensino da escrita alfabética na Educação Infantil**



# O conhecimento das letras e a aprendizagem da escrita alfabética

*Tânia Maria Soares Rios Leite<sup>1</sup>*

*Artur Gomes de Moraes<sup>2</sup>*

*Jane Correa<sup>3</sup>*

Nossas crianças nascem em um mundo em que existe uma extraordinária profusão de letras, presentes em vários materiais que fazem parte de diferentes contextos socioculturais: jornais, revistas, livros de literatura infantil, receitas, listas de compras, rótulos de embalagens, placas, outdoors, dentre muitos outros. Se acompanharmos o desenvolvimento das crianças, podemos observar que, desde muito cedo, elas já apresentam um interesse crescente para a aprendizagem das letras, principalmente aquelas relacionadas aos seus nomes próprios, dos seus familiares e dos seus pares.

Assim, estimuladas por seus pais ou por outras pessoas com as quais convivem, as crianças começam a ser despertadas, por exemplo, para a existência de letras relacionadas aos nomes das pessoas da família. É cada dia mais comum escutarmos crianças com 3 ou 4 anos de idade dizendo: “Olha a letra do meu nome”, “Essa é a letra da mamãe”, “Olha o M de Maria”, etc.

Os recentes estudos da psicologia da leitura têm apresentado um interesse crescente em torno do papel que o conhecimento do nome das letras tem na aprendizagem do princípio fonológico do alfabeto (TREIMAN, 2002, 2004; TEBEROSKY; OLIVÉ, 2003; BYRNE, 1992; CARDOSO-MARTINS *et al.*, 2002, CARDOSO-MARTINS *et al.*, 2006).

---

1 Doutora em Educação e integrante do CEEL-UFPE

2 Professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

3 Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Como observa Teberosky (2004), o interesse tem se voltado para o inventário dos nomes das letras e em analisar se estas podem constituir uma ponte entre a oralidade e a escrita, dado que, no nome da maioria das letras, se pronuncia o fonema a que se refere, como por exemplo, em “b” se pronuncia o fonema /b/. Segundo a referida autora, esse tema aborda questões teóricas já colocadas numa perspectiva interdisciplinar, em âmbitos bem próximos. Por exemplo, a necessidade de se distinguir entre escrita e língua (BLANCHE-BENVENISTE, 2004; OLIVÉ, 2003; FERREIRO, 2003) e entre sistema de escrita e ortografia (MORAIS, 2006; OLIVÉ, 2003). Da mesma forma, para Teberosky (2004), a questão do papel do nome da letra na aprendizagem do princípio alfabético requer uma distinção entre escrita e conformação do alfabeto. Tal como sugere essa autora (TEBEROSKY, 2004), parece-nos importante analisar a questão da relação entre o alfabeto e o princípio fonológico, na reflexão mais geral sobre a história do alfabeto, o estatuto linguístico dos nomes das letras e o estatuto psicológico das mesmas no processo de aprendizagem.

### **De onde vem o nome das letras**

Dentre os diversos sistemas notacionais inventados e suas variadas evoluções, o sistema alfabético permitiu ao homem fixar as formas orais no tempo e no espaço. Os gregos adaptaram o alfabeto semítico, utilizado anteriormente pelos fenícios. Muitos dos sinais silábicos do alfabeto semítico se ajustaram à língua dos gregos e passaram a ser usados diretamente, surgindo as consoantes. Mais tarde, utilizaram-se caracteres semíticos para representar sons vocálicos, desmembrados em pares de consoantes e vogais, originando, assim, o alfabeto (OLSON, 1997). A partir desse agregado, classificaram-se as letras em vogais, semivogais e consoantes. Além disso, os gregos conservaram também dos semitas a *ordem do alfabeto*, exceto algumas perdas e adições de letras. No entanto, para adaptar o alfabeto, tiveram que realizar uma reinterpretação das letras semíticas e essa reinterpretação aconteceu a partir da aprendizagem dos *nomes das letras* e do princípio acrofônico<sup>4</sup> (TEBEROSKY, 2004).

---

4 Princípio acrofônico (do grego *Akros*, “extremo” e *phone*, “voz”) que consiste em representar sons mediante desenhos de coisas cujos nomes começam com o som.

Conforme Teberosky (2004), os gregos tomaram também os nomes das letras dos fenícios, que eram nomes que tinham um significado e uma função na língua original, pois eles nomeavam as letras com palavras que significavam alguma coisa e, assim, cumpriam uma função mnemônica. Para os gregos, pelo contrário, esses nomes não tinham significado, e a única função era mostrar, através de sua inicial, o som que representavam (OLIVÉ, 2003, p. 08). Os romanos, por sua vez, tomaram contato com a escrita alfabética através dos etruscos e, só cinco séculos depois, o fizeram diretamente com a escrita grega. Como princípio geral, esses nomes passaram ao latim e depois a outras línguas (TEBEROSKY, 2004). Mas, segundo Desbordes (1995, p. 113), a questão da categorização das letras, da ordem alfabética e das propriedades para distinguir entre nome e valor sonoro, não estava tão clara entre os antigos, que faziam afirmações do tipo “a voz humana está constituída de letras”. Entretanto, como assinala a mesma autora, foram feitos enormes esforços para as diferenciar.

A invenção da escrita alfabética pelos gregos, segundo Olson (1997), é um dos pontos altos da evolução cultural, tanto dos gregos quanto dos latinos, que passaram a utilizar e adaptar o sistema alfabético ao latim. Para os latinos, segundo Desbordes (1995), a escrita alfabética permitiu o estabelecimento de uma equivalência entre letras e unidades orais, suficiente para constituir uma palavra, permitindo, dessa forma, o registro e a imortalização da palavra oral. Essa autora destaca, ainda, que a excelência do alfabeto não garante uma uniformidade gráfica. Para isso, foi necessária uma norma ortográfica oficial. Em suma, conforme Desbordes, o alfabeto não é perfeito e temos que ter profunda consciência disso.

Para José Morais (1996), adepto de uma perspectiva empirista e estudioso da consciência fonológica, o alfabeto tem um enorme poder de representar a língua, independentemente da complexidade de suas estruturas fonológicas, mas, no que se refere à aprendizagem da escrita e da leitura alfabética, exige uma capacidade de análise da língua em fonemas e de síntese dos fonemas, desnecessária para aprender a ler e escrever em outros sistemas de notação escrita. Esse autor afirma:

Para compreender a aprendizagem do sistema alfabético, é preciso saber exatamente o que é o alfabeto, como ele se tornou capaz de representar a linguagem no nível dos fonemas, de que capacidades nós precisamos para aprender essa relação, e como a representação alfabética pode ser modulada por convenções ortográficas (MORAIS, 2006, p. 183).

Em resumo, pode-se dizer que, naquela perspectiva, na leitura, as letras são categorizadas e convertidas em unidades fonológicas, em um processo de conversão grafo-fonológico e não, simplesmente, de uma soletração. As representações das palavras, tanto na escrita como na leitura, não seriam apenas unidades lineares de letras, mas comportariam uma estrutura interna organizada conforme o princípio alfabético. Sobre isso, José Morais (1996, p. 185) diz que “além de decodificar corretamente a posição das letras na palavra, o leitor leva em consideração regras que governam a sequência das letras”.

Numa outra perspectiva, Teberosky e Olivé (2003), a partir de uma análise histórica da evolução do conhecimento das letras, afirmam que os nomes das letras não são letras nem são nomes de fonemas. No entanto, segundo as referidas autoras, o uso das letras, com novas funções, deu lugar a expressões nas que se designa sua própria forma (como “uma curva em U”). Ainda segundo as autoras, nem as novas funções representativas para as sílabas, morfemas ou palavras convertem as letras (figura ou nome) em sílabas, morfemas ou palavras. Destacam que, como no caso de outras unidades da língua, os nomes são termos metalinguísticos, que se usam para referir-se à linguagem. Diferentemente de outras unidades da língua, os nomes de letras formam parte do léxico, o mesmo não acontecendo com os fonemas, que não podem ser representados mais que por letras (ou signos adequados como os do Alfabeto Fonético Internacional).

Para Teberosky e Olivé (2003), as diferentes condições de tipo histórico ou linguístico, que afetaram as letras e seus nomes, são resultados de fatores pragmáticos, que se explicam pelo recurso de empréstimos ou reutilizações das letras, e não a um programa planejado explícito de construção do alfabeto. Entretanto, no âmbito escolar e em muitos estudos psicológicos, pensa-se que os nomes das letras têm relação direta com o valor fonêmico, como se funcionassem de forma transparente.

## Como se aprendem os nomes das letras?

Diversos pesquisadores têm realizado investigações sobre a aprendizagem dos nomes de letras, tanto em adultos como em crianças, destacando a importância do conhecimento das letras para a aprendizagem da leitura e da escrita. Os resultados das pesquisas em adultos sugerem que eles apresentam certas dificuldades para diferenciar entre o nome da letra e valor sonoro. Conforme Teberosky (2004), essas dificuldades não se dão quando se identificam as unidades nomeando-as, mas a dificuldade aparece quando se trata de expressar, por escrito, o nome da letra. Para a autora, é como se a letra só pudesse ter um nome oral, como se, no escrito, a letra se apresentasse a si mesma através da sua forma gráfica. Algo semelhante ao que ocorre com os números, que são fáceis de captar quando estão em cifras, mas não quando seu nome está escrito em letras (BLANCHE-BENVENISTE, 1998; OLIVÉ, 2003). Nesse sentido, para Teberosky e Olivé (2003), não deixa de ser paradoxal tal funcionamento ideográfico das letras na escrita alfabética.

Entre as crianças, outorga-se um papel cada vez mais importante ao nome da letra na perspectiva cognitiva. Há várias investigações em inglês, onde os nomes das letras têm uma relação bastante direta com os sons que representam (EHRI; WILCE, 1985; BYRNE, 1992; BOWMAN; TREIMAN, 2002; OLIVÉ, 2003, TREIMAN, 2004). Revisamos, também, estudos feitos no Brasil (CARDOSO-MARTINS *et al.*, 2002; LEITE, 2006 e 2008) e no México (QUINTEROS, 1997).

Teberosky (2004) explica que o nome das letras apresenta uma estrutura bastante regular no inglês: 12 das 26 letras do alfabeto têm nomes que respondem à estrutura de monossílabos com consoante e vogal; em 6 delas, a vogal é /i/ com a estrutura C+V, e, em 6 delas, a vogal inicial é /e/ com a estrutura V+C. Mas, em outras línguas, como o português, essa proporção é menor.

Além da estrutura do nome variar de língua para língua, segundo a referida autora, a influência de práticas culturais pode ser um fator determinante. As crianças falantes de inglês aprendem o nome das letras antes de começar a escolarização e, por volta dos 5 anos,

identificam corretamente uma média de 15,5 das letras do alfabeto. Os pesquisadores sugerem que essa informação pode ser usada para aprender as correspondências fonográficas, ocorrendo, sobretudo, quando o valor sonoro consonantal está compreendido no nome da letra.

Ehri e Wilce (1985), baseados em estudos com crianças em idade pré-escolar que conheciam e não conheciam letras, afirmam que as crianças que conhecem um número considerável de letras conseguem utilizar estratégias alfabéticas. O objetivo de seu trabalho era determinar quando os iniciantes mudavam o uso visual para pistas fonéticas, ao aprender a ler palavras. Crianças do jardim de infância foram divididas em três grupos, de acordo com sua habilidade de ler palavras: pré-leitores, isto é, as crianças que não conseguiam ler mais de uma palavra; os iniciantes, que liam entre 1 e 11 palavras; e os veteranos, que liam mais de 11 palavras. As crianças aprenderam a ler dois tipos de palavras simples: com “soletrar fonético”, isto é, palavras nas quais as letras representam sons na pronúncia das partes orais (ex., SZRS para “scissors” (tesoura)) e “soletrar visual”, nas quais as letras não representam sons na pronúncia das palavras, mas que eram mais distintas visualmente (ex., QDJK para “scissors”). Tanto os sujeitos “iniciantes” como os “veteranos” acharam o “soletrar fonético” mais fácil do que o “soletrar visual”, sugerindo que o primeiro era melhor na formação de rotas visuais-fonéticas do que de rotas visuais. Ao contrário, os pré-leitores aprenderam o soletrar visual mais facilmente do que o soletrar fonético, sugerindo que eles dependem somente de pistas visuais para aprender a ler palavras. Uma comparação do conhecimento do alfabeto dos três grupos revelou que, enquanto os iniciantes e veteranos já dominavam os sons e nomes das letras, os pré-leitores não o faziam. Baseados nesse achado, Ehri e Wilce sugeriram que o domínio das letras do alfabeto é o fator-chave que possibilita aos iniciantes aprender a ler através do processamento e lembrança das relações som-letra nas palavras e, então, passar de pré-leitores para leitores.

Para Ehri (1997), dominar o princípio alfabético requer vários conhecimentos. Ela destaca que conhecer o nome das letras e saber como agrupá-las em unidades maiores que simbolizam as unidades silábicas é muito importante. A respeito dessa mesma questão, Byrne (1992) realizou

uma investigação sobre o conhecimento de letras, relacionado à aquisição do princípio alfabético. A pesquisa foi realizada com crianças de cinco anos, que não conheciam letras. O estudo consistia em uma atividade em que se mostrava à criança duas palavras escritas de modo semelhante (ex: FAT e BAT). Em seguida, o pesquisador certificava-se que eles reconheciam cada uma delas a partir de um treino. Após o treino, mostrava-se uma outra palavra, na qual permaneceria somente a inicial com forma semelhante às anteriores (ex: FUN) e era solicitado que dissesse se é “fun” ou “bun”. O objetivo era verificar se a criança conseguia deduzir a nova palavra a partir das pistas fornecidas pelas primeiras palavras, ou seja, utilizar e transferir o conhecimento anterior. A conclusão verificada foi que as crianças que não conhecem letras seriam incapazes de extrair das palavras antigas uma regra de representação fonêmica. Isso mostraria que, se os fonemas das palavras usadas eram os elementos que permitiriam a distinção entre elas em nível abstrato, as letras eram pistas visíveis. O estudo mostrou que as crianças não tinham consciência disso, apesar de conseguirem distingui-las. O fato de “fun” e “bun” terem três letras e letras iguais (exceto a inicial) não permitiria que as crianças percebessem isso.

Byrne (1992) realizou vários outros estudos dessa mesma questão e chegou à mesma conclusão: que aprender a reconhecer palavras não garante à criança descobrir o princípio alfabético. Experimentos relatados em Byrne e Fielding-Barnsley (1990), com 12 crianças que foram treinadas para relacionar letras e fonemas e submetidas a uma tarefa de identificação de duas palavras com apenas os fonemas iniciais diferentes, obtiveram um resultado diferente. Seis dessas crianças tinham passado anteriormente por um teste com tarefas de consciência fonêmica. As outras, que não conseguiram resolver a contento esse teste, demonstraram não ter nenhuma compreensão em relação ao princípio alfabético, apesar de terem adquirido o conhecimento letra-som do treinamento.

A partir do estudo acima, Byrne e Fielding-Barnsley (1990) concluíram que perceber o mesmo som inicial nas palavras parece ser mais fácil do que segmentar a palavra em fonemas, ou seja, ser capaz de dividir uma palavra em segmentos não significaria que a criança registrou a identidade dos sons isolados. Esse estudo, juntamente com os resultados

de suas pesquisas anteriores, levou Byrne e Fielding-Barnsley (1990) a concluir que o conhecimento de letras e o conhecimento de estruturas fonológicas são necessários, mas não suficientes para a aquisição do princípio alfabético. Isso foi confirmado pelos resultados com as mesmas crianças na primeira e na segunda séries.

Os resultados obtidos por Bryant e Bradley (1987) também mostraram que um treinamento sobre os valores sonoros das letras e o ensino das estruturas de fala faziam com que as crianças obtivessem melhores resultados na compreensão do princípio alfabético.

Vimos, assim, que os trabalhos relatados acima demonstraram a importância do conhecimento de letras como uma variável na aquisição da escrita alfabética, embora não confirmando se essa importância é a mesma nos diversos níveis de conceitualização da escrita.

Numa perspectiva evolutiva, um estudo realizado em castelhano obteve resultados diferentes dos acima citados, mostrando que a função que as crianças pré-alfabetizadas atribuem às letras muda, segundo o nível de desenvolvimento da escrita (QUINTEROS, 1997), ou seja, que de início as crianças não pensam como os adultos e, portanto, não atribuem a cada letra um determinado valor sonoro. Com relação aos nomes das letras, a referida autora afirma que, assim como existem letras consoantes com nomes silábicos (“k”, ”p”, ”t”, ”b”), as crianças poderiam pensar que existem nomes silábicos que correspondem a letras, por exemplo, quando chegam à etapa denominada “hipótese silábica”. Em relação aos valores sonoros, a análise das escritas espontâneas pôs em evidência que as crianças utilizavam uma mesma letra para indicar valores sonoros diferentes em função da posição que cada letra tinha no conjunto de letras da sua escrita. Não conseguiam, também, ainda, interpretar que as formas gráficas são estáveis. Por exemplo, as variações entre maiúsculas e minúsculas podiam ser usadas como variações não de uma mesma letra, mas, sim, de letras diferentes (QUINTEROS, 1997). Nesse sentido, Ferreiro (2003, p. 160) afirma que a consideração do conhecimento do nome das letras como um fator que influi na aprendizagem deveria interpretar-se à luz dos dados evolutivos e não dar-se como óbvio que, primeiro, o conhecimento das letras (nome e forma) precederia a aprendizagem da leitura e da escrita e, depois, que esse

conhecimento poderia ser usado como ponte para a oralidade, como se permanecesse igual durante todo o processo de aprendizagem.

Estudos sobre o conhecimento dos nomes das letras com adultos (TEBEROSKY, 2004) mostram que, no exame do conhecimento dos nomes das letras, como instrumento a serviço da escrita e em seu uso em diversos contextos, há uma relativa independência destas com respeito ao princípio fonológico da escrita alfabética. Para a autora, fica clara essa independência quando se trata das relações entre os atributos das letras, em particular a relação não-transparente do nome da letra com respeito ao valor sonoro e à forma gráfica. Sugere, então, que os responsáveis por estudar sua aprendizagem e por fundamentar as decisões educativas teriam que considerar o funcionamento nos diferentes contextos.

No Brasil, Abreu e Cardoso-Martins (1998), com o objetivo de verificar se o conhecimento dos nomes das letras facilita no aprendizado inicial da escrita, quando os nomes das letras podem ser ouvidos enquanto as palavras são notadas, desenvolveram um estudo com 48 crianças de uma escola particular de classe média, em que formaram dois grupos: crianças não conhecedoras do alfabeto (sabiam os nomes entre 6 e 18 letras) e crianças conhecedoras do alfabeto (conheciam o nome de mais de 18 letras). Cada criança foi submetida a pré-testes de leitura de palavras, conhecimento do alfabeto, consciência fonológica (identificação de sílaba inicial e de fonema inicial) e duas tarefas de identificação de palavras (tarefa fonética e visual, semelhantes às de Byrne, há pouco mencionadas). As palavras apresentadas eram escritas de forma silábica de dois modos distintos: na tarefa “fonética”, a palavra era representada pelas letras que apareciam na produção oral da palavra, por exemplo, QJ (queijo) e, na tarefa “visual”, era representada por letras não presentes na produção oral da palavra em questão, por exemplo, PT (queijo). Os resultados apontaram que as crianças identificavam mais facilmente as palavras quando existia o conhecimento dos nomes das letras e esses nomes apareciam na fonética da palavra. Por outro lado, as crianças que não tinham esse conhecimento encontraram mais facilidade nas pistas visuais.

Os resultados do estudo de Abreu e Cardoso-Martins (1998) sugeririam, segundo as autoras, que crianças que dominam o nome das letras podem aprender a ler através de processamento e lembrança das

relações letra-som nas palavras, mesmo antes de ter qualquer instrução sistemática de leitura. No entanto é possível que Abreu e Cardoso-Martins possam ter facilitado para as crianças aprenderem a ler o soletrar fonético através do processamento das relações som-letra. Como aquelas autoras apontaram, o soletrar fonético, em seu estudo, continha letras cujos nomes podiam ser claramente ouvidos na pronúncia das palavras. Esse foi o caso, por exemplo, do soletrar /Q J/ da palavra “queijo”.

Leite e Morais (2011), em uma pesquisa de caráter longitudinal, buscaram investigar como o conhecimento do nome das letras se relacionava à evolução das hipóteses de escrita durante a alfabetização. Foram examinadas 12 (doze) crianças de duas escolas de grupos socioculturais distintos (escola pública e particular) e, em cada ocasião, os alunos foram avaliados nas tarefas de evolução da psicogênese e de reconhecimento do nome das letras. Seu objetivo foi verificar se a memorização dos nomes das letras interagia com a evolução das hipóteses de escrita. Nas análises dos dados, evidenciou-se que: a) em ambas as turmas, as crianças tendiam mais a reconhecer a letra de imprensa que a cursiva, um desempenho provavelmente influenciado pelas interações que os alunos estabeleciam nas diferentes situações de escrita e uso das letras nas salas de aula; b) os alunos evoluíam quanto ao reconhecimento dos nomes das letras, sem que isso tivesse uma repercussão direta em seus níveis conceituais. Isto é, o reconhecimento das letras e seu uso efetivo, ao escrever, apresentavam uma relativa independência, não determinando uma compreensão do princípio fonológico da escrita alfabética; c) de um modo geral, crianças com diferentes hipóteses de escrita já reconheciam muitas letras, mesmo quando ainda não sabiam estabelecer as correspondências grafofônicas pertinentes à escrita alfabética; d) à medida que as crianças avançavam em seus diferentes níveis conceituais de escrita, avançavam também no reconhecimento das letras; e) mas havia crianças com hipóteses menos avançadas (pré-silábicas) que reconheciam quase todas as letras do alfabeto e, no entanto, não as utilizavam como objetos substitutos de segmentos sonoros ao escrever; f) a hipótese silábica de escrita apresentou-se como momento definidor, em que as crianças faziam uso do conhecimento do nome das letras nas suas escritas (primeira evidência de fonetização da

escrita), tendo sido observado o uso não só de vogais, mas também de consoantes nas notações das crianças.

Em outro estudo, Leite (2008) realizou uma pesquisa em 2 (duas) escolas públicas municipais com sujeitos de 5 e 6 anos, que iam iniciar a alfabetização. Participaram desse estudo 40 (quarenta) crianças selecionadas da seguinte forma: 10 (dez) crianças pré-silábicas, 10 (dez) silábico-quantitativas, 10 (dez) silábico-qualitativas e 10 (dez) alfabéticas. Os sujeitos foram abordados individualmente, fora da sala de aula, em dias alternados, e observou-se o conhecimento que detinham sobre as 26 letras do alfabeto (mais o cedilha) e suas relações com a psicogênese da escrita. Para isso, foram selecionadas e elaboradas atividades de escrita espontânea, a fim de identificar o nível evolutivo e também 3 atividades envolvendo letras (nomeação, identificação e produção). De uma forma geral, todas as crianças mostraram melhor desempenho na atividade de Nomeação, seguida da atividade de Identificação e, por fim, da atividade de Produção. Os resultados indicaram que não houve muitas variações nos desempenhos apresentados pelos subgrupos com hipótese de escrita mais avançada. As crianças de níveis iniciais de escrita foram as que mais se distanciaram dos outros níveis de escrita. No nível de escrita silábico-quantitativo, mesmo ainda as crianças não fazendo uso do valor sonoro convencional, ao buscar notar as correspondências letra/som, já conheciam um grande número de letras, tanto quanto aquelas crianças de níveis mais avançados. Nesse sentido, os dados apontaram não haver uma relação direta entre o conhecimento das letras e os níveis de escrita. Nas três atividades (nomeação, identificação e produção), as consoantes que apresentaram o maior número de acertos foram B e X, enquanto a quantidade de acertos decaiu, no geral, em relação às consoantes K, Q, W, Y e Ç. O número de acertos em relação às vogais também foi maior (que em relação às consoantes) em todos os níveis de escrita.

Esses resultados (LEITE, 2008) sugerem, mais uma vez, que o reconhecimento das letras estaria influenciado pelas interações que os alunos estabelecem nas diferentes situações de escrita e de uso das letras. Quanto à análise qualitativa e quantitativa da relação entre a capacidade de produzir determinadas letras e de usá-las, novamente os dados evidenciaram, na hora de escrever, que o maior número de acertos se deu nos níveis de escrita

mais avançados, ou seja, parece existir uma interação entre o uso das letras e a capacidade de análise oral da palavra que tentam escrever (QUINTEROS, 1997). No entanto, quando comparamos a produção dessas letras ao seu uso com valor sonoro convencional, percebemos que o número de acertos decaía em todos os níveis.

Se considerarmos os níveis de escrita, identificamos que, apesar do aumento dos acertos em todas as categorias, a distinção entre a produção e o uso com valor sonoro apresentou significativo contraste, com exceção do nível alfabético, ou seja, mesmo nas hipóteses mais elaboradas da escrita, em que a fonetização já se evidenciava (níveis silábico qualitativo e alfabético), a capacidade de produzir letras não parecia ter uma relação direta com o uso das letras respeitando o valor sonoro convencional.

O que podemos observar é que as pesquisas não são convergentes no sentido de postular que o conhecimento do nome das letras é necessário, mas não suficiente, para a criança compreender a natureza do sistema de notação alfabética.

### **O desenvolvimento de cada tarefa relativa a conhecimento de letras durante o ano letivo e o papel das práticas pedagógicas**

As reflexões feitas até agora não consideraram como se dá a aprendizagem do nome das letras em diferentes práticas pedagógicas. Daí nosso interesse em investigar como o conhecimento do nome das letras se dava em práticas distintas, ditas “tradicional” e “construtivista”, no processo de ensino da leitura e escrita. Para tal propósito, avaliamos 40 crianças de duas turmas nas seguintes atividades: ditado de palavras para verificar-se o nível de escrita, identificação de letras, nomeação de letras e produção de letras, em três momentos distintos durante o ano letivo (março, agosto e dezembro).

Na atividade de ditado, inspirados em Ferreiro e Teberosky (1979), pedíamos às crianças para escreverem, como soubessem, oito palavras com diferentes quantidades de sílabas.

A atividade de nomeação das letras constava de 27 cartelas com as letras do alfabeto, que era colocado num monte sobre uma superfície.

Pegava-se uma letra de maneira aleatória e pedia-se que a criança a nomeasse, perguntando: “Que letra é esta”? À parte, foram feitas anotações quanto à confirmação (ou não) do nome correto da letra. O repertório de estímulos incluía as 26 letras do alfabeto e o Ç.

Na atividade de identificação das letras, assim como na atividade anterior, as letras eram misturadas e, em seguida, eram colocadas todas as letras em cima de uma superfície e pedíamos para a criança mostrar onde estava determinada letra, como, por exemplo, “*onde está a letra I?*”

A última atividade aplicada foi a de produção das letras. Era entregue à criança uma tira de papel de máquina registradora, dobrada em 27 partes, onde ela deveria escrever, em cada parte exposta, as letras solicitadas. Tivemos todo o cuidado para que as crianças não visualizassem as letras que já haviam escrito, para evitar que copiassem a mesma letra. À parte, era anotado, em uma folha de papel, o que a criança escrevia para cada letra solicitada. O repertório de letras foi o mesmo das atividades anteriores, ou seja, todas as 26 letras do alfabeto e o Ç.

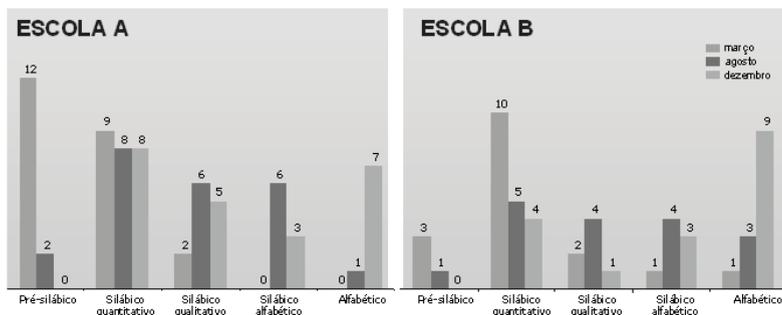
Apresentamos, a seguir, uma visão geral dos níveis de compreensão da escrita que as crianças revelaram ao longo do ano letivo. Em seguida, apresentaremos e discutiremos os desempenhos observados nas três tarefas sobre conhecimento de letras. Ao final, faremos algumas considerações sobre as diferentes práticas pedagógicas constatadas nas duas turmas, doravante denominadas de ESCOLA 1 e ESCOLA 2.

### **Análise da Evolução das Hipóteses da Escrita**

Para entendermos melhor como ocorria a apropriação do sistema de escrita alfabética (doravante, SEA), tomamos como base os estudos realizados por Ferreiro & Teberosky (1985) sobre a psicogênese da escrita. As categorias de respostas que detectamos, ordenadas segundo seu nível de avanço (de menor a maior), foram as seguintes: hipótese pré-silábica, hipótese silábica quantitativa; hipótese silábica qualitativa ; hipótese silábico-alfabética e hipótese alfabética.

Os gráficos 1 e 2 apresentam o percurso evolutivo dos diferentes subgrupos a cada coleta, durante o ano letivo.

## GRÁFICOS 1 e 2: Evolução das concepções de escrita dos alunos ao longo do ano letivo



Escola A=23 alunos  
Escola B= 17 alunos

As investigações de Ferreiro e colaboradores demonstraram que, ao contrário do que se pensava, a questão mais complexa da alfabetização inicial é de natureza conceitual, e não perceptual, ou seja, a mão que escreve e o olho que lê estão sob o comando de um cérebro que pensa sobre a escrita. Como podemos observar nos gráficos 1 e 2, da primeira à última coleta, as crianças investigadas em ambas as escolas teriam evoluído significativamente, quanto à aquisição do sistema de escrita alfabética, não havendo nenhuma regressão, ou seja, percebemos uma progressão nas duas turmas, em todas as coletas, e nenhuma criança, numa nova ocasião de coleta, “voltou” para um nível de compreensão da escrita inferior ao revelado na coleta de dados anterior.

### Conhecimentos das crianças quanto à nomeação de letras

A tabela 1 apresenta os resultados obtidos na tarefa de Nomeação, nas três coletas durante o ano letivo (C1, C2 e C3).

**Tabela 1 - Desempenho das crianças das duas escolas na tarefa de Nomeação de Letras ao longo do ano letivo**

	NOMEAÇÃO					
	C1		C2		C3	
	M	DP	M	DP	M	DP
ESCOLA 1	0,48	0,32	0,65	0,28	0,74	0,27
ESCOLA 2	0,46	0,31	0,67	0,32	0,84	0,23

Segundo a análise de variância realizada, o desempenho das crianças variou significativamente ao longo do ano quanto à atividade de nomeação de letras (F<sub>Greenhouse-Geisser</sub> (1,56; 59,45) = 80,07,  $p < .001$ ). A comparação a posteriori entre as médias (Bonferroni) revelou que, a cada coleta, as crianças avançaram significativamente na tarefa.

Não houve diferença estatística significativa entre as escolas. (F (1; 38) = .19,  $p = .67$ ), nem na interação entre escola e desempenho nas tarefas (F<sub>Greenhouse-Geisser</sub> (1,56; 59,45) = 2,8,  $p = .08$ ).

Observa-se, no entanto, que, em relação às práticas pedagógicas, o nível de significância encontrado (0,08) ficou muito próximo àquele convencional (.05), indicando um expressivo progresso das crianças na escola 2 em nomear letras ao longo do ano letivo

### **Conhecimentos das crianças quanto à identificação de letras**

A tabela 2 apresenta os resultados obtidos na tarefa de Identificação de letras, nas três coletas (C1, C2 e C3).

**Tabela 2 - Desempenho das crianças das duas escolas na tarefa de Identificação de Letras ao longo do ano letivo**

	IDENTIFICAÇÃO					
	C1		C2		C3	
	M	DP	M	DP	M	DP
ESCOLA 1	0,43	0,31	0,61	0,32	0,70	0,29
ESCOLA 2	0,44	0,30	0,67	0,31	0,82	0,26

A análise de variância realizada demonstrou que o desempenho das crianças nessa atividade variou significativamente ao longo do ano (FGreenhouse-Geisser (1,65; 62,59) = 85,95,  $p < .001$ ). A comparação a posteriori entre as médias (Bonferroni) revelou que, a cada coleta, as crianças avançavam significativamente na tarefa.

Não houve diferença significativa entre as escolas ( $F(1; 38) = .44$ ,  $p = .51$ ), tampouco na interação entre escola e desempenho nas tarefas (FGreenhouse-Geisser (1,65; 62,59) = 2,20,  $p = .13$ ). Novamente observa-se uma tendência de maior progresso na atividade de identificação de letras nas crianças da escola 2. Se a tarefa de identificar letras<sup>5</sup> tornava-se mais fácil para as crianças da escola 1, a mesma tarefa no entanto, se apresentava como muito mais fácil para as crianças da escola 2.

### Conhecimentos das crianças quanto à produção de letras

A tabela 3 apresenta os resultados obtidos na tarefa de Produção de letras, nas três coletas (C1, C2 e C3).

**Tabela 3 - Desempenho das crianças das duas escolas na tarefa de Produção de Letras ao longo do ano letivo**

	PRODUÇÃO					
	C1		C2		C3	
	M	DP	M	DP	M	DP
ESCOLA 1	0,39	0,32	0,59	0,31	0,67	0,31
ESCOLA 2	0,40	0,29	0,63	0,33	0,81	0,28

O desempenho das crianças na atividade de produção de letras variou significativamente ao longo do ano. (FGreenhouse-Geisser (1,67; 63,38) = 86, 45,  $p < .001$ ). A comparação a posteriori entre as médias (Bonferroni) revelou que, a cada coleta, as crianças também avançaram significativamente nessa tarefa.

Houve interação significativa entre escola e produção (FGreenhouse-Geisser (1,67; 63,38) = 3,77,  $p < .04$ ). Ao final do ano letivo, a escola 2

<sup>5</sup> Segundo critérios Psicométricos (PASQUALI, 1997);

alcançou um progresso maior em relação à escola 1, conseguindo 81% de acertos na tarefa, enquanto a escola 1 só obteve 67%. Até o meio do ano, a performance das duas escolas foi equivalente na tarefa.

Pudemos observar que, independentemente da tarefa, as crianças evoluíram de maneira significativa em função do tempo de escolaridade, observando-se que, segundo o critério psicométrico da dificuldade relativa da tarefa (PASQUALI,1997; MOUSINHO, CORREA 2009), as tarefas de conhecimento de letras tornaram-se mais fáceis para as crianças da escola 1, sendo, no entanto, consideradas bastante fáceis para as crianças da escola 2, ao final do ano letivo.

Em síntese, ao longo do ano letivo, observou-se a tendência de que produzir letras ditadas fosse sempre mais difícil que as outras tarefas. No início e no final do ano, a tarefa de nomeação também se revelou significativamente mais fácil que a de identificação de letras. Tal como prevíamos, nomear e identificar são tarefas de reconhecimento com sentidos inversos: diante de uma forma identificada, dizer seu nome e, diante de um nome, identificar a forma que lhe é equivalente. Em ambas, existe um modelo externo disponível (a letra apresentada para ser nomeada ou as letras do alfabeto, dentre as quais, o exemplo singular deve ser selecionado). Já produzir letras implicaria outras operações cognitivas: ante a escuta do nome da letra, evocar seu formato e reproduzi-lo manualmente no papel, sem um modelo externo (e sem poder consultar as letras que tinha notado antes, no caso de nossa pesquisa).

### **Análise da relação entre o conhecimento do nome das letras e os níveis de escrita, ao longo do ano letivo.**

As análises feitas com os dados obtidos na primeira coleta de dados revelaram correlações bastante significativas entre os níveis de escrita dos alunos e os conhecimentos revelados nas três tarefas com letras (0,503 para nomeação.; 0,544 tanto para identificação como para produção de letras).

No meio do ano letivo, observamos que os coeficientes de correlação se mostraram mais altos (0,743; 0,776 e 0,846 respectivamente para Nomeação, Identificação e Produção). As probabilidades de significância foram sempre inferiores a 0,001.

Na mesma direção, na última coleta de dados letivo, os coeficientes de correlação se mostraram ainda mais altos que no meio do ano letivo (0,846; 0,860 e 0,899 respectivamente para Nomeação, Identificação e Produção). As probabilidades de significância também foram sempre inferiores a 0,001.

Vimos, portanto, que, em todo o ano letivo, parecia haver uma alta correlação entre os níveis de escrita dos alunos e seus desempenhos nas tarefas que mediam conhecimentos de letras. Ademais, cabe ressaltar que: a) as correlações se tornaram mais fortes a cada coleta de dados e; b) na segunda e terceira coletas, as correlações entre a capacidade de produzir letras e o nível de escrita tendiam a ser mais altas que as observadas nas outras duas tarefas de conhecimento de letras. Como veremos, futuramente, em nossas análises qualitativas, interpretamos que a maior correlação entre a capacidade de produzir letras e compreender a escrita alfabética não é gratuita. Ela teria a ver com um efetivo domínio das propriedades do sistema alfabético de escrita, algo que não seria obrigatório quando o aprendiz apenas nomeia ou identifica letras que lhe são apresentadas.

### **Análise da relação entre acerto no conhecimento do nome de letras e seu valor sonoro convencional**

As evidências apresentadas a seguir ilustram os dados encontrados quando nos perguntamos: das letras que produzia, quantas o sujeito usava, ao escrever as oito palavras do ditado (MÃO, SOL, DADO, LÁPIS, JANELA, PETECA, BICICLETA e TELEVISÃO) e quantas pareciam ser usadas com valor sonoro convencional?

Como podemos observar, as crianças teriam que representar foneticamente 12 letras constituintes das palavras acima citadas. Após a escrita de cada palavra, era-lhes pedido que lessem o que haviam notado. À parte, eram registradas as verbalizações que frequentemente acompanham a escrita. Nossa análise teve como enfoque a escola 1, tendo em vista, possuir uma quantidade maior de alunos e não ter se observado expressivas diferenças nos conhecimentos de letras revelados pelos alunos das duas escolas.

Os dados analisados foram ordenados, consoante a seguinte classificação: “PRODUZ” se refere aos acertos que a criança teve ao ser solicitada a notar as 27 letras do alfabeto. A categoria “USA” corresponde à quantidade de letras que a criança representou ao notar as oito palavras ditadas, independentemente de valor sonoro (número máximo seria 12). E “VALOR” corresponde à quantidade de letras com valor sonoro que a criança representou em suas notações (número máximo seria 12).

Nossos dados revelaram que, durante todo o ano letivo, os sujeitos com hipóteses iniciais de escrita PS(Pré-silábica), produziam um número menor de letras. No entanto uma criança com um repertório fixo notava uma letra para cada palavra, do ditado. Para três palavras, introduziu indícios de fonetização inicial, realizando a seguinte notação: *Mão - E, Sol - E, Dado - A, Lápis - A, Peteca - E, Televisão - A, Bicicleta - A.*(sujeito 06).

Como podemos observar, essa criança, mesmo estando numa hipótese primitiva inicial quanto à compreensão do sistema de escrita, já conseguia fazer uso de duas vogais, constituídas de sons abertos, mas que poderiam ter sido usadas aleatoriamente. Como só foi um sujeito que apresentou tal habilidade, não podemos generalizar e afirmar, como outros pesquisadores (CARDOSO-MARTINS; BATISTA, 2005) que a hipótese silábica não seria a primeira manifestação da compreensão que a escrita representa a fala. Dizemos isso a partir do “conservadorismo” da nossa análise.

Quanto às crianças no nível de escrita SQT (Silábico-quantitativo), dos 9(nove) sujeitos nesse nível de escrita, 5 (cinco) detinham mais de 50% de conhecimento das letras, no entanto o uso e valor sonoro nas suas notações escritas foram muito baixos, como era de se esperar nessa fase de escrita. Os possíveis acertos de fonetização apresentados nos escritos das crianças se deram no som inicial ou final das palavras, com a representação da vogal A, como podemos observar nas seguintes produções: *Dado - AP, AM* (sujeito 11; sujeito 13), *Lápis - AM, AT, AF* (sujeito 12; sujeito 15; sujeito 19), *Janela - AFA, ADA, CML* (sujeito 14; sujeito 17; sujeito 18), *Bicicleta - LBSA* (sujeito 16).

Como sintetizado por Ehri (1992, 2002), a criança inicialmente só seria capaz de processar relações letra-som para algumas letras nas palavras, talvez a primeira e a última letras.

Em contraponto, os dados das crianças no nível de escrita SQL (Silábico-qualitativo), conforme mencionado no nosso trabalho, apontaram que, mesmo não detendo um repertório grande de letras, nessa hipótese de escrita, evidenciou-se uma equivalência constante entre uso e valor sonoro das letras. Novamente, as representações com maior incidência se deram com o emprego das vogais. Observamos que somente nas palavras *peteca* e *janela*, é que o uso das consoantes se fez presente em três notações de duas crianças, como podemos ver a seguir: *Janela* – JNL (sujeito20), *Peteca* - PTK (sujeito 20), *Bicicleta* – IILT (sujeito 22). Nos seus estudos, Ferreiro (1986, p. 47), ao analisar as características dessas correspondências qualitativas, afirma que “as vogais são mais bem utilizadas que as consoantes, mas que não se exclui a possibilidade de encontrarmos escritas silábicas baseadas em consoantes”. Quanto aos sujeitos SAL(silábico-alfabéticos), a “omissão” das letras, característica dessa hipótese de escrita justifica a diferença nos dados apresentados entre uso e valor sonoro das letras, como nos exemplos a seguir: *MÃO*- *MÕ* (sujeito 15), *SOL*- *OU* (sujeito 14), *LÁPIS* – *LAPI* (sujeito 16), *JANELA*- *JAELA* (sujeito16), *PETECA*- *PETCA* (sujeito 14), *BICICLETA*, *BICILETA*(sujeitos 14,15,16) *TELEVISÃO*-*TELEVIAU*(sujeitos 15,16).

Em contrapartida, dentre as 7(sete) crianças em hipótese ALF (Alfabética) de escrita, somente duas não apresentaram equivalência entre uso e valor sonoro das letras. Essa ocorrência se deu na omissão de letras no final da palavra e na representação das sílabas complexas em que a criança fazia uso da estratégia de buscar letras que possam substituir aquelas que desconhece ou esquece para representar nas palavras, como no exemplo a seguir: *LAPIS* -*LAPI* (sujeito 19), *BICICLETA*- *BICIQLETA* (sujeito 21).

Em síntese, parece-nos que os resultados da nossa pesquisa sugerem, assim como em estudos realizados anteriores (LEITE; MORAIS, 2011), que as crianças brasileiras cujas produções se orientaram por critérios silábicos, escrevem as palavras fonetizando as letras conhecidas, com predomínio nas suas representações do som das vogais, não se excluindo a possibilidade de encontrarmos escritas silábicas baseadas em consoantes.

O conhecimento das letras parece facilitar para as crianças silábicas analisar o oral, não só do ponto de vista quantitativo, mas, também, qualitativo, o mesmo não acontecendo para as crianças pré-silábicas.

A pouca competência de análise do oral não lhes permitiria utilizar os conhecimentos que possuíam sobre o nome das letras para mobilizar na procura da correspondência entre o oral e o escrito. Nossa pesquisa, assim como outros estudos (MARTINS; SILVA, 1999), parece evidenciar que a compreensão de que as letras representam sons é determinante para o número de acertos nas escritas das palavras.

### **Considerações sobre as práticas de alfabetização das duas professoras**

Um objetivo do nosso estudo foi analisar como práticas pedagógicas diferentes influenciaram (ou não) o conhecimento do nome das letras, durante a aprendizagem da leitura e da escrita.

Optamos por trabalhar com práticas diferentes, acreditando que as mesmas tinham propostas e metodologias bem distintas em relação ao ensino inicial da leitura e da escrita. Encontramos, contudo, algumas similaridades na prática das docentes, ao lado, também, de diferenças nas soluções didáticas fabricadas para ensinar a notação alfabética.

Percebemos, assim como em outros estudos (CABRAL, 2008; ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008), que as duas professoras criavam, nas suas salas de aula, suas próprias “teorias de alfabetização”, entre as quais encontramos similaridades, como o ensino do alfabeto e a sistematicidade com a ênfase no ensino das letras. No entanto vimos que cada docente apresentou singularidades em relação ao modo como encaminhava o processo de alfabetização, não só no que concerne ao ensino das correspondências grafofônicas, mas, também, quanto às relações que estabeleciam entre ensino e a realização de práticas de leitura e produção de textos.

Com uma prática sistemática relacionada à alfabetização vinculada a métodos tradicionais, a professora da escola 1 trabalhava diariamente com a memorização de sílabas, cópia de palavras e frases. Por outro lado, a professora da escola 2 desenvolvia uma prática que balanceava mais “alfabetização e letramento”. Os dados referentes a sua prática indicaram que os alunos participavam de atividades de leitura e escrita contextualizadas e significativas, evidenciando-se o que Leal, Albuquerque e Morais (2006) ressaltam como um processo de alfabetização em uma perspectiva de

letramento: a necessidade de praticar e refletir sobre os gêneros escritos e de se apropriar do Sistema de Escrita Alfabética.

Pensamos que, hoje, as referências científicas são indispensáveis para a formação inicial e continuada dos professores. No entanto sabemos que nem sempre o que aparece no discurso da academia pode ser diretamente transposto para a sala de aula, assim como sabemos que nem tudo que as professoras verbalizam sobre o que fazem é colocado em prática (nas salas de aula). Em nosso estudo, as práticas das duas docentes pareciam relacionadas às suas concepções e aos saberes construídos ao longo de suas trajetórias profissionais. As mestras expressavam não estar preocupadas em ser rotuladas como “tradicionais” ou “construtivistas” e assumiam como discurso algo como: “eu procuro fazer o melhor para os meus alunos aprenderem a ler e escrever, não sei se estou acertando, mas estou tentando”.

Segundo Chartier (2010), o que o professor pode esperar dos pesquisadores é que estes privilegiem objetos de pesquisa e metodologias suscetíveis de esclarecer, sob alguns aspectos, o trabalho pedagógico. Mas as teorias científicas, tal como afirma a autora, nunca poderiam dar conta da complexidade do trabalho docente. Nessa perspectiva, concordamos com Morais (2010, p. 113), quando pondera:

Para produzir inovações no campo da alfabetização não bastaria, nunca, ter uma teoria descritiva do percurso vivido pelo aprendiz, como nos forneceu a Psicogênese da Língua Escrita. Mas, tampouco cremos que bastaria ter propostas de ação, materializadas em sequências didáticas – como o fazem muitos programas de treinamento de consciência fonológica –, sem tratar, de forma realista, aquelas questões “pedagógicas” que remetem a decisões “mais simples”. Para a professora, uma questão fundamental será, sempre, por exemplo, como organizar a turma para participar de determinadas atividades, considerando não só as idealizações da teoria psicológica, mas as condições concretas do espaço físico e o conhecimento que ela tem sobre as características das trinta crianças concretas, que ficam à sua frente, de modo a antever quem precisa ser mais supervisionado ou auxiliado, quem deve ou não assumir determinadas responsabilidades para um conjunto do grupo-classe, etc.

## **Considerações finais**

As crianças de ambas as escolas pesquisadas, de um modo geral, evoluíram consideravelmente da primeira à última coleta, não havendo nenhuma regressão. Nossas evidências, assim como outros estudos já realizados (LEITE, 2006; MORAIS, 2004, 2010), nos permitem avançar na compreensão do que é um objeto de conhecimento e como ele é conhecido pelo sujeito que dele se apropria. Como assinala Morais (2010), a teoria da Psicogênese da Escrita tem nos ajudado a compreender o que é a escrita alfabética e a entender como os sujeitos que a aprendem a vão concebendo, ao longo de sua aprendizagem.

A segunda conclusão dos nossos dados diz respeito à dificuldade relativa das tarefas de conhecimento de letras ao longo do ano letivo. O que se constatou, neste estudo, foi a existência de diferença significativa entre as tarefas de Nomeação, Identificação e Produção de letras, ao longo do ano de alfabetização. Os dados revelaram que as crianças de ambas as escolas, em todas as três coletas, tiveram rendimentos mais altos na tarefa de Nomeação que nas demais tarefas. Por sua vez, a tarefa de Identificação foi menos complexa do que a tarefa de Produção de letras, ou seja, produzir letras foi sempre mais difícil que as outras tarefas, pelo esforço cognitivo exigido: ao escutar o nome da letra, o aprendiz precisa evocar seu formato e reproduzi-lo no papel, sem um modelo externo.

Quanto à correlação entre conhecimento do nome de letras e os níveis de escrita ao longo do ano letivo, esses níveis de escrita estiveram correlacionados significativamente em todas as etapas do ano letivo. Tal evidência foi marcada, em primeiro lugar, pelo aumento da correlação apresentada a cada coleta de dados e, em segundo lugar, pela mais alta correlação entre a capacidade de produzir letras e o nível de escrita, observada na segunda e terceira coletas. À medida que as crianças avançavam em seus diferentes níveis de escrita, avançavam também na tarefa de produção de letras.

Sem esquecer que a função que as crianças ainda não alfabetizadas atribuem às letras varia conforme seu nível de compreensão da escrita alfabética - tal como evidenciado nos nossos dados e pelo estudo de

Quinteros (1997), vemos que as crianças se beneficiarão se tiverem como referentes os nomes das letras, para refletirem sobre as relações entre partes faladas e partes escritas das palavras.

Para finalizar, ressaltamos, ainda, que, ao defendermos o ensino das letras nas séries iniciais, não estamos esquecendo a importância de desenvolvermos, paralelamente, práticas significativas de leitura e produção de textos de diferentes gêneros. Entendemos, assim, que a professora deve ter uma rotina em que a leitura seja frequente em sua classe e que seus alunos possam produzir textos, mesmo antes de conhecer todas as letras e de poderem usá-las convencionalmente.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE; Eliana Borges.; FERREIRA, Andrea Brito.; MORAIS, Artur. Gomes. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 13, N.38, p.252-264, maio-agosto 2008.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire. **Estúdios lingüísticos sobre la relación entre oralidade y escritura**. Barcelona: Gedisa, 1998.

BOWMAN, Margo.; TREIMAN, Rebecca. Relating Print and Speech: The Effects of Letter Names and Word Position on Reading and Spelling Performance. **Journal of Experimental Child Psychology**, 82, 305-340. 2002. BRYANT, P; BRADLEY, L. **Problemas de Leitura na Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

BYRNE, Brian. Treinamento da Consciência Fonêmica em Crianças Pré-escolares: por que fazê-lo e qual o seu efeito. In: CARDOSO-MARTINS, Cláudia. (org). **Consciência Fonológica & Alfabetização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992. p. 37-67.

BYRNE, Brian.; FIELDING-BARNESLEY, Ruth. **Sound foundations**. Sydney: Peter lyden Educational Publishers, 1990.

CABRAL, Ana Catarina. S. P. **O que pensam e fazem duas professoras de alfabetização e o que os seus alunos aprendem?** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia.; RESENDE, S. M.; RODRIGUES, L. A. Letter name Knowledge and the Ability to Learn to Read by Processing Letter-Phoneme Relations in Words: Evidence from Brazilian Portuguese-Speaking Children. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**. Netherlands, nº 15, 2002. p. 409-432.

CHARTIER, Anne-Marie, **Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática.** Conferência Proferida na Fundação Victor Civita (FVC), São Paulo, outubro de 2010.

DESBORDES, Françoise. **Concepções sobre a escrita na Roma Antiga.** São Paulo: Editora Ática, 1995.

EHRI, Linnea.; WILCE, L. Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic? **Reading Research Quarterly**, New York, n. 20.1985. p. 163-179.

EHRI, Linnea. Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. In: PERFETTI, C.; RIEBEN, L.; FAYOL, M. (Orgs.). **Learning to spell: Research, theory, and practice across languages.** Mahwah: Erlbaum, 1998, p. 237-269.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Os saberes docentes e sua prática. In: FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (orgs). **Formação Continuada de Professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERREIRO, Emilia. Escrita e Oralidade: unidades, níveis e consciência metalingüística. In: FERREIRO e colaboradores. **Relações de (IN)Dependência entre Oralidade e Escrita.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEAL, Telma. F.; ALBUQUERQUE, Eliana. B. C.; MORAIS, Artur. G. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: FNDE, Estação gráfica, 2006.

LEITE, Tania Maria Rios. **O conhecimento do nome das letras em crianças: evidências a partir de distintas tarefas.** Trabalho final da disciplina de Estudo Individualizado V, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação, UFPE, 2008.

LEITE, Tania Maria Rios. ; MORAIS, Artur. Gomes. O conhecimento do nome das letras e sua relação com a apropriação do sistema de escrita alfabética. **Atos de Pesquisa em Educação (FURB)**, v. 6, p. 6-24, 2011.

MORAIS, Artur Gomes de. **Psicologia, Educação Escolar e Didáticas Específicas:** refletindo sobre o ensino e aprendizagem na alfabetização. Trabalho apresentado como candidato a uma vaga a professor titular, no Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010.

MORAIS, José. **A arte de ler.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

MOUSINHO, R.; CORREA, Jane. Habilidades lingüístico-cognitivas em leitores e não-leitores. **Pró-Fono** Revista de Atualização Científica. São Paulo, 2009 abr-jun; 21 (2):113-8.

OLSON, David. A Escrita como Atividade Metalingüística. In: OLSON, David; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1997.

PASQUALI, Luiz. **Psicometria: teorias de aplicações**. Brasília: Universidade de Brasília; 1997. p. 289.

QUINTEROS, Graciela. **El uso y función de las letras en el período pre-alfabético**. Série DIE, n.2, México, 1997.

TEBEROSKY, Ana. ; OLIVÉ, Cristina. M. El Nombre de las Letras. **Lectura y Vida**. Barcelona, nº 3, p. 6-14, 2003.

TREIMAN, Rebecca. Knowledge about letters as a Foundation for Reading and Spelling. In JOSHI, R. M; AARON, P. (Eds.) **Handbook of Orthography and Literacy**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass. Publishers, 2005, pp. 581-600

# Práticas de ensino da leitura e da escrita no último ano da educação infantil e a aprendizagem de crianças das redes pública e privada de ensino

*Eliana Borges Correia de Albuquerque*<sup>6</sup>

*Milena Fernandes Gomes Pinto*<sup>7</sup>

## **Introdução**

Diante das mudanças teóricas na área de alfabetização, decorrentes, principalmente, dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita e sobre as práticas de letramento, o debate acerca de como e quando alfabetizar nossos alunos tem se intensificado e revela perspectivas diferenciadas no trabalho com a língua portuguesa na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nos últimos anos, temos vivido um amplo debate sobre que métodos/metodologias utilizar para alfabetizar nossos alunos. Reportagens publicadas em revistas de grande circulação criticam o ensino da leitura e escrita com base em uma abordagem construtivista de alfabetização, afirmando ser tal abordagem responsável pelo baixo índice de leitura apresentado por nossos alunos nesses processos de avaliação. Os autores das reportagens defendem a volta a um trabalho com base no método fônico que, segundo eles, é o método usado na alfabetização de crianças de países do primeiro mundo, como França e Inglaterra.

---

6 Professora da Universidade Federal Pernambuco (UFPE).

7 Professora da Prefeitura Municipal do Recife – PE.

O Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil (BRASIL, 2003), encomendado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados e publicado em 2003, ressalta, como problemas crônicos da educação brasileira, a alfabetização inadequada de crianças, que compromete “o sucesso escolar dos alunos e afeta, de maneira irreversível, a trajetória escolar das crianças de nível socioeconômico mais baixo”; e a dificuldade do nosso país em usar conhecimentos científicos e dados de avaliação para melhorar a qualidade da educação. Os autores do referido relatório defendem o ensino da leitura e da escrita com base no método fônico de alfabetização:

Para que se tornem leitoras proficientes, as crianças devem aprender a decodificar as palavras de maneira rápida e sem esforço. Elas fazem isso melhor quando:

- aprendem a decodificar;
- aprendem a não usar o contexto ou ilustrações para saltar palavras novas ou para adivinhar o seu sentido.

As crianças necessitam desenvolver habilidades de decodificação para ler de forma rápida e precisa. Há fortes evidências de que os métodos fônicos de alfabetização, isto é, os métodos que se baseiam no ensino das correspondências entre os grafemas e os fonemas são os mais eficazes para desenvolver essas habilidades. (BRASIL, p. 40).

Defender a alfabetização centrada no método fônico, ou em qualquer outro método sintético ou analítico, como meio de superar o atual contexto de fracasso escolar na alfabetização, é desconsiderar as contribuições das pesquisas que analisam o processo de construção dos sujeitos na aprendizagem da leitura e da escrita e os estudos sobre letramento.

Soares (2003), em seu artigo sobre as múltiplas facetas da alfabetização, comenta que os problemas que vivenciamos hoje relativos à alfabetização podem estar relacionados, entre outras coisas, a uma perda de especificidade do processo de alfabetização vivenciado nas duas últimas décadas, relacionada a um processo que ela chamou de “desinvenção

da alfabetização”. Para a referida autora, esse processo foi causado, principalmente, pela mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita, que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos 1980, com a divulgação dos trabalhos da *psicogênese da escrita*.

Sem desconsiderar a incontestável contribuição que essa mudança paradigmática, na área da alfabetização trouxe para a compreensão da trajetória da criança em direção à descoberta do sistema alfabético, Soares destaca alguns equívocos e falsas inferências surgidos com a transposição dessa abordagem para a prática pedagógica de alfabetização, tais como: privilégio da faceta psicológica da alfabetização, que obscureceu sua faceta linguística – fonética e fonológica; incompatibilidade divulgada entre o paradigma conceitual psicogenético e a proposta de métodos de alfabetização e, por fim, o pressuposto, também amplamente divulgado, de que apenas por meio do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, a criança se alfabetizaria.

Nessa perspectiva, a alfabetização, como processo de aquisição de um sistema de escrita convencional com regras próprias, foi, segundo Soares, obscurecida pelo letramento, porque “este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade” (p. 9). No entanto, para “reinventar a alfabetização”, mais do que defender a volta dos antigos métodos de alfabetização (analíticos ou sintéticos) que priorizam, primeiro, o ensino da decodificação e codificação para, depois, os alunos poderem ler e escrever textos diversos, a autora defende o trabalho específico de ensino do sistema de escrita alfabética inserido em práticas de letramento.

### **1. Práticas de alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental: o que revelam algumas pesquisas?**

Algumas pesquisas buscaram analisar como os professores estão construindo práticas de alfabetização em diferentes níveis de ensino. Albuquerque, Ferreira e Moraes (2005; 2006), por exemplo, desenvolveram uma pesquisa com um grupo de nove professoras que lecionavam no 1º ano do 1º ciclo da Secretaria de Educação da cidade do Recife. Como

procedimentos metodológicos, além de observações semanais das aulas das professoras, uma vez por mês, eram realizados encontros de grupo focal, que tinham o objetivo de discutir as práticas observadas, e refletir sobre alguns aspectos constitutivos do processo de alfabetização.

A análise dos resultados revelou que um grupo de professoras desenvolvia, além de atividades diárias de leitura de textos, uma prática sistemática de alfabetização, que contemplava, diariamente, atividades de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, com ênfase em atividades fonológicas que envolviam aliteração e rimas; enquanto outras professoras priorizavam o trabalho de leitura e produção coletiva de textos. A realização de um ditado com os alunos das professoras mostrou que a maioria das crianças que estudavam com as do primeiro grupo concluiu o ano na hipótese alfabética de escrita, enquanto, nos outros grupos, uma proporção maior de alunos apresentou hipóteses de escrita menos avançadas. As experiências vivenciadas nos encontros mensais, no entanto, possibilitou que as docentes refletissem sobre suas práticas de ensino e, nesse processo, fossem recriando-as, na perspectiva do alfabetizar letrando.

Ainda sobre o ensino da leitura e da escrita realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacamos a pesquisa realizada por Cruz (2008), que teve o objetivo de analisar as práticas de alfabetização desenvolvidas no 1º ciclo de uma escola da rede municipal de ensino da cidade do Recife, que obteve a melhor pontuação na avaliação do *Prova Brasil* em 2005. A pesquisa foi desenvolvida em três turmas (uma do 1º ano, uma do 2º e outra do 3º ano do 1º ciclo) e, como procedimentos metodológicos, foram realizadas observações de aulas, entrevistas com as professoras regentes das turmas investigadas e atividades diagnósticas de leitura e escrita com os alunos das referidas turmas, no início e no final do ano letivo de 2007.

A análise dos dados revelou que as professoras adotavam práticas sistemáticas de alfabetização com ênfase, no 1º ano, no ensino da escrita alfabética, realizado de uma forma lúdica (com muitas atividades fonológicas) e vinculado à leitura e escrita de diferentes textos. Já no 2º e 3º anos, o investimento era na consolidação das correspondências fonográficas e no trabalho com leitura e produção de diferentes gêneros textuais. Em

relação às atividades realizadas com os estudantes, foi possível constatar que a maioria dos alunos do 1º ano concluiu esse nível de escolaridade com hipóteses alfabéticas de escrita e alguns conseguiam ler e escrever textos. Os alunos do 2º e 3º anos apresentaram um desempenho melhor que os do 1º ano, o que demonstra uma progressão na aprendizagem relacionada à leitura e produção de textos. Buscando entender esses resultados, a autora percebeu que havia um investimento no interior da escola para que os alunos efetivamente aprendessem, o que pôde ser revelado no fato, por exemplo, de se ter uma proposta pedagógica da escola, com estabelecimento de metas para cada ano do 1º ciclo, embora a proposta curricular da referida rede de ensino não fizesse tal especificação.

Esses exemplos de êxito no ensino da leitura e da escrita estão relacionados à realização de um trabalho sistemático de alfabetização no 1º ano, que envolvia o desenvolvimento de atividades que levavam os alunos a progredir em suas hipóteses de escrita e a perceber a natureza alfabética do nosso sistema. Não se priorizou, nas práticas das professoras observadas, o ensino explícito dos fonemas, mas observou-se um trabalho envolvendo a exploração de diferentes unidades fonológicas e suas correspondências gráficas. E essas atividades eram realizadas juntamente com as de leitura e produção de textos e desenvolvidas, também, por meio de jogos.

Em um momento em que discutimos que trabalho realizar com as crianças de 6 anos, recém ingressas no Ensino Fundamental, uma vez que não há consenso sobre a realização de atividades sistemáticas de alfabetização, os resultados dessas pesquisas podem contribuir, de forma significativa, para o atual debate na área. Os dados apresentados mostram que é possível, sim, realizar um trabalho mais sistemático de alfabetização com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental e que esse trabalho não tem que ser realizado em detrimento das atividades de leitura e produção de textos, ou na perspectiva de, primeiro, se ensinar a ler e escrever (decodificar e codificar) para, depois, se ler e escrever efetivamente. Ao contrário, pode envolver a exploração de diferentes textos (principalmente daqueles da tradição oral) e a realização de jogos que envolvam a reflexão sobre diferentes aspectos da língua, principalmente os que envolvem reflexão fonológica.

## **2. Práticas de ensino da leitura e da escrita no último ano da Educação Infantil**

E as crianças da Educação Infantil, que experiências de ensino da leitura e da escrita têm vivenciado? Brandão e Leal (2011) apontam três caminhos para o trabalho com a linguagem nessa etapa da escolarização. O primeiro, denominado por elas de “A obrigação da alfabetização”, considera que os anos que antecedem o Ensino Fundamental devem preparar o aluno para a alfabetização e, para isso, a ênfase está no desenvolvimento de habilidades perceptuais e motoras. Espera-se que os alunos concluam a Educação Infantil “dominando certas associações grafofônicas, copiando letras, palavras e pequenos textos, bem como lendo e escrevendo algumas palavras e frases” (p. 16) para, no primeiro ano, iniciarem o processo de alfabetização propriamente dito, com base em métodos sintéticos ou analíticos de ensino da leitura e da escrita. O segundo caminho – “O letramento sem letras” –, ao contrário do primeiro, propõe que o trabalho na Educação Infantil envolva outros tipos de linguagem (a corporal, a musical, a gráfica, entre outras) não havendo espaço para o trabalho com a linguagem escrita, uma vez que se deseja banir qualquer trabalho que envolva a escrita como “conteúdo escolar”, nos moldes do que era desenvolvido no Caminho 1. O Terceiro caminho negaria os dois anteriores ao propor um trabalho com a língua escrita na Educação Infantil que envolva, por um lado, atividades que levem as crianças a se apropriarem do sistema de escrita alfabética e, por outro, situações diversificadas de leitura e escrita de modo a garantir a ampliação de suas experiências de letramento.

Algumas pesquisas têm analisado o trabalho com a língua escrita no último ano da Educação Infantil. Aquino (2008) investigou as práticas de ensino da leitura e da escrita desenvolvidas por duas professoras que lecionavam nesse nível de ensino (crianças de 5 anos de idade), na rede municipal do Recife. Como procedimentos metodológicos, foram realizadas atividades de escrita do nome de figuras com os alunos, para avaliar o nível de escrita deles no início e no final ano letivo, observações de aulas e entrevistas com as professoras.

Os resultados da pesquisa indicaram práticas diferenciadas de ensino da linguagem e uma diferença nos desempenhos dos alunos nas atividades de escrita de palavras. A professora da turma A desenvolvia uma prática que envolvia, além da hora do conto, realizado diariamente, a leitura de gêneros que faziam parte do universo infantil – parlendas, cantigas, poemas – ao mesmo tempo em que explorava algumas características desses textos, como as rimas. Quanto aos alunos, constatou-se uma evolução no que se refere à compreensão da escrita alfabética durante o ano, uma vez que a maioria deles concluiu essa etapa na hipótese silábica de escrita. A professora da turma B também realizava um trabalho diário de leitura de textos na perspectiva do letramento, mas, no que se refere ao ensino da escrita alfabética, realizava atividades de leitura e cópia de padrões silábicos de palavras-chave extraídas dos textos. Quanto aos alunos, a maioria concluiu o ano com hipóteses iniciais de escrita.

O trabalho de Lima (2010) também teve o objetivo de analisar práticas diferenciadas de ensino voltadas à compreensão do sistema de escrita alfabético, desenvolvidas em duas turmas do último ano da Educação Infantil e suas relações com as aprendizagens dos alunos. Participaram do estudo duas professoras que lecionavam no último ano da Educação Infantil, sendo uma da rede municipal do Recife e a outra da rede privada do município de Olinda. Ambas as escolas atendiam crianças do meio popular. Como procedimentos metodológicos, foram realizadas entrevistas com as professoras, observações de aulas em cada turma investigada e aplicação de uma atividade de escrita de palavras no início e no final do ano letivo com os alunos de ambas as turmas, com o objetivo de analisar o desempenho dos mesmos no processo de aquisição da escrita.

A prática de ensino da professora da rede privada era baseada em uma cartilha silábica e envolvia, a cada semana, o trabalho com uma família silábica específica, por meio de atividades repetitivas, com ênfase na memorização e cópia de sílabas e palavras. Já a professora da rede pública buscava desenvolver um trabalho na perspectiva do alfabetizar letrando, com foco na leitura de diferentes gêneros textuais e com atividades lúdicas e reflexivas que envolviam o trabalho com rimas e jogos fonológicos. Quanto às aprendizagens dos alunos, a turma que vivenciou uma prática

de língua na perspectiva do alfabetizar letrando obteve melhores resultados em relação ao outro grupo, uma vez que todos os alunos concluíram o ano letivo demonstrando conhecer que a escrita tem relação com a pauta sonora das palavras, enquanto que, na escola privada, 46% das crianças apresentavam hipóteses iniciais de escrita (nível pré-silábico).

Os resultados desses estudos demonstraram, por um lado, um avanço nas práticas de leitura realizadas em certas turmas da Educação Infantil assim como, no caso da última pesquisa descrita, a permanência de práticas tradicionais de ensino, que obrigam as crianças a fazerem, diariamente, atividades repetitivas e pouco significativas de cópia de letras, sílabas e palavras.

### **3. Relato de pesquisa: práticas de ensino da leitura e da escrita no último ano da Educação Infantil em escolas da rede privada e pública de ensino e a aprendizagem dos alunos no que se refere à apropriação da escrita alfabética**

Diante do exposto, desenvolvemos uma pesquisa com o objetivo de analisar as práticas de ensino da leitura e da escrita em turmas do último ano da Educação Infantil em escolas das redes pública e privada de ensino da cidade do Recife (Brasil) e a relação dessas práticas com a aprendizagem dos alunos no que se refere à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Participaram da pesquisa duas professoras que lecionavam no último ano da Educação Infantil: uma da Rede Municipal do Recife e a outra da rede privada de uma escola que atendia a alunos da classe média do município do Recife. Para a escolha das turmas investigadas, buscamos escolas e docentes que trabalhavam na perspectiva do “alfabetizar letrando” (terceiro caminho apontado por Brandão e Leal, 2011) exatamente para podermos analisar até que ponto crianças pertencentes a classes sociais distintas poderiam evoluir em suas concepções de escrita se vivenciassem práticas escolares que apresentavam similaridades e possibilitavam que refletissem sobre os princípios do SEA.

Como procedimentos metodológicos, observamos, ao longo do ano, três semanas de aula em cada turma (em março, agosto e novembro),

totalizando quinze dias de observação. Para cada dia de aula observada, foram feitos registros em áudio e em diários de campo, para posterior análise. Avaliamos, também, os conhecimentos dos alunos sobre o SEA, no início e no final do ano letivo, por meio da aplicação de uma atividade de escrita de palavras com base em figuras. A turma da rede privada possuía um total de 20 alunos e a turma da rede pública era composta por 19 alunos, mas apenas 13 concluíram o ano letivo (o índice de evasão foi decorrente do fato de a escola ter ficado fechada nos meses de abril e maio por causa de uma reforma). As escritas dos alunos foram analisadas com base nos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1984) sobre a psicogênese da língua escrita. Categorizamos as notações escritas em cinco níveis: pré-silábico (escritas com uso de letras ou outros símbolos sem correspondência sonora), silábico inicial (escritas com correspondência sonora na primeira sílaba), silábico quantitativo (escrita de uma letra para cada sílaba sem realização de correspondência sonora), silábico qualitativo (marcação de uma letra para cada sílaba com predomínio de letras com valor sonoro convencional), silábico-alfabético e alfabético (compreensão de que as palavras são formadas por sílabas e que estas são formadas por unidades menores). A seguir, apresentaremos os resultados da pesquisa divididos em dois tópicos.

### **3.1 Práticas de ensino da leitura e da escrita: o que faziam as professoras?**

Ambas as professoras nos disseram, na entrevista, que trabalhavam a partir do desenvolvimento de projetos e procuravam dar ênfase às atividades de leitura de livros de literatura e de outros textos, como poemas, além de realizar com os alunos muitas atividades lúdicas envolvendo jogos, atividades artísticas, etc. Como era a rotina de cada uma das professoras?

A professora da rede pública realizava, diariamente, três atividades: a escrita no quadro do calendário e da agenda do dia, a contagem dos alunos presentes na aula e a roda de leitura. As duas primeiras atividades eram realizadas no início da tarde. Quando os alunos entravam na sala, guardavam suas bolsas e sentavam na roda. A professora, então, fazia a atividade de escrita do cabeçalho no quadro, perguntando o nome da escola e a data do dia. Enquanto eles diziam, ela ia escrevendo e, ao terminar, fazia a leitura do

que fora escrito. Em seguida, ela escrevia a palavra ROTINA no quadro e perguntava aos alunos o que eles fariam naquele dia especificamente. Como a docente fazia essa pergunta diariamente e tinha uma rotina estruturada, os alunos sabiam algumas das atividades que seriam desenvolvidas no dia, como a roda de história, o lanche e alguma atividade específica (como a recreação ou o *Boa Tarde* da escola); eles, então, falavam o que sabiam que aconteceria e ajudavam na escrita das palavras, sugerindo algumas letras. Ao realizar diariamente essas atividades de escrita do cabeçalho e da rotina com os alunos, a professora possibilitava que algumas palavras se tornassem estáveis para as crianças, e isso as ajudava na escrita ou leitura de outras palavras. Em uma das observações, por exemplo, um aluno percebeu que a professora não tinha escrito na Rotina a palavra SAÍDA. A docente, então, acrescentou essa palavra, que era sempre a última da lista das atividades da agenda do dia.

Em relação à contagem dos alunos, na primeira semana de observação, a professora fez a chamada utilizando as fichas com os nomes das crianças escritos em letra de forma. Ela pedia que cada aluno pegasse seu nome e o colocasse em um quadro de pregas colado na parede e depois solicitava que lessem, com sua ajuda, os nomes dos alunos ausentes. Em seguida, registravam no quadro a quantidade de meninos e meninas presentes, assim como também a quantidade dos que faltaram. No segundo semestre, nas outras duas semanas de observação, a professora solicitou que os alunos contassem o número de meninos e meninas e escreveu, com a ajuda deles, os números correspondentes embaixo das palavras MENINOS e MENINAS escritas por ela no quadro. Depois que todos contavam o número total de alunos, ela escrevia esse número no quadro e perguntava quantos alunos tinham faltado. Em seguida, com a ajuda das crianças, ela escrevia os nomes dos alunos ausentes.

Quanto à roda de leitura, ela era realizada, na maior parte das vezes, após o recreio. Na primeira semana de observação, a professora estava trabalhando, no projeto *Vida de Criança*, os nomes dos alunos e suas características. Nessa semana, ela leu, por exemplo, os livros *Joaquim, o rei do pinguim* e *A velhinha que dava nome às coisas*. As crianças apreciavam muito esses momentos e cobravam a atividade quando, por algum motivo, a professora não podia realizar a leitura para elas.

Além da leitura de livros literários, a professora propunha atividades envolvendo a leitura de outros textos. Ao longo do ano, ela realizou, por exemplo, um trabalho que envolvia a montagem de um caderno com os poemas trabalhados em sala, para que fossem levados nas sextas-feiras para casa. As crianças eram incentivadas a ler, com base na memória, os poemas para a família e também para o grupo, no momento da roda (após a escrita da rotina). Ela realizou uma sequência de atividades envolvendo, por exemplo, a leitura de um poema que falava sobre a baleia e a sereia. A docente fixou no quadro o poema e fez a leitura dele, em seguida, pediu que os estudantes repetissem o poema com ela (fez isso umas três vezes); a partir das palavras SEREIA e BALEIA ela trabalhou com os alunos outras palavras que terminavam iguais (rimas) e depois pediu que dissessem palavras que começavam com as mesmas sílabas dessas palavras. Os poemas que iam sendo trabalhados em sala de aula, além de serem colados nos cadernos de leitura, eram fixados em cartazes nas paredes da sala. Ela sempre procurava relembrar com os alunos os poemas trabalhados.

Quanto às atividades de apropriação da escrita alfabética, elas eram realizadas tanto coletivamente, em momentos diversos ao longo das aulas, como por meio de fichas de atividades. Na primeira semana de aula, foram realizadas atividades de escrita e exploração dos nomes dos alunos, tanto no momento da chamada, como já explicitado anteriormente, como em outras situações. Durante as três semanas de observação, os alunos realizaram atividades de leitura de textos e de palavras dos textos, identificação de letras e sílabas em palavras, identificação de palavras que rimam, dentre outras. Essas atividades individuais de Língua Portuguesa não eram realizadas diariamente e estavam relacionadas, em sua maioria, aos projetos e textos lidos em sala de aula.

A professora da rede privada também tinha uma rotina estruturada. No primeiro momento da tarde, como na turma da rede pública, em todos os dias observados, os educandos foram solicitados a sentar na roda, e a professora conversava com eles sobre as atividades que seriam realizadas no dia. Depois faziam a contagem dos alunos presentes e registravam a quantidade no quadro. No segundo semestre, essas atividades eram realizadas pelo ajudante do dia com a ajuda dos alunos. A escolha desse

ajudante seguia a ordem alfabética: a docente matinha uma lista dos alunos perto do quadro em ordem alfabética, na qual ela pedia que o ajudante marcasse seu nome para ter o controle de quem seria o próximo ajudante. Outra atividade desenvolvida na roda era a marcação do calendário pelos educandos: todo dia, a professora pegava um cartaz com o calendário do mês correspondente e perguntava aos alunos qual era a data e pedia que eles localizassem esse dia no calendário para que marcassem um X.

Em praticamente todas as aulas, foi realizada a leitura de livros de literatura, que, como na turma da professora da rede pública, geralmente acontecia depois do recreio. Na décima primeira visita, os alunos foram para a roda para que a professora comesse a leitura da fábula A Cigarra e a Formiga. Depois da primeira leitura, a professora começou a ler o livro de novo, mas, desta vez, com uma dinâmica diferente. Enquanto ela lia, ela retirava de um saco objetos para que os alunos continuassem a história a partir deles, e a auxiliar de sala ia anotando a história contada pelos alunos.

Em relação às atividades de apropriação da escrita alfabética, percebemos, como na professora da rede pública, a realização de atividades diversificadas e significativas no período de observação das aulas. Ela fez, por exemplo, leitura coletiva e recitação de poemas, jogo da memória dos nomes, bingo das letras, além de atividades em fichas e cadernos, que solicitavam que identificassem palavras e rimas em textos lidos, que completassem palavras com sílabas, que escrevessem palavras trabalhadas em sala, etc.

Assim, não observamos, nas práticas de ambas as professoras, em relação às atividades relacionadas à apropriação do SEA, um ensino meramente transmissivo dos nomes das letras e de seus sons, ou de famílias silábicas, como foi observado por Lima (2010). Ao contrário, ao longo do ano, as crianças das duas turmas realizavam atividades e jogos em que aprendiam os nomes das letras, liam, escreviam e refletiam sobre a escrita de palavras que lhes eram significativas. Tanto coletivamente como em atividades de fichas individuais, previamente organizadas pelas docentes, os alunos eram chamados a identificar letras dessas palavras ou contar letras e sílabas, identificar e produzir palavras que rimavam, completar palavras com sílabas ou letras, ler frases para montar poemas que sabiam

de cor, comparar palavras quanto ao tamanho, etc. Muitas dessas atividades envolviam reflexão fonológica e eram feitas por meio principalmente da leitura e exploração de poemas.

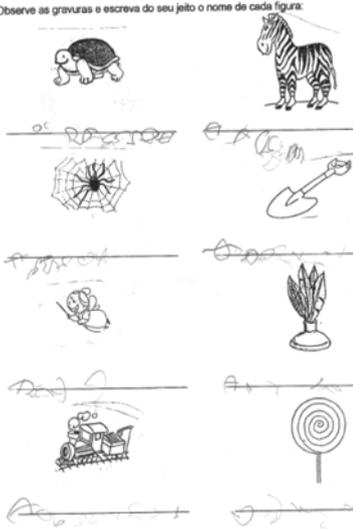
### **3.2 Conhecimentos das crianças na atividade de avaliação do nível de compreensão do SEA**

Os resultados obtidos mostraram que, na turma da rede pública, as treze crianças que participaram das atividades no início e no final do ano letivo evoluíram em seus conhecimentos. No início do ano, cinco alunos eram pré-silábicos, dois pré-silábicos com início de fonetização (conseguiram fazer correspondência entre a letra e o som da primeira sílaba das palavras), três silábicos qualitativos, dois silábico-alfabéticos e um já iniciou o ano alfabético. No final do ano, quatro crianças permaneceram no nível pré-silábico, mas saíram de uma escrita de rabiscos para escrever palavras usando letras diferentes (principalmente as que compunham seus nomes) e, em algumas situações, marcavam o som inicial da palavra. Duas crianças concluíram o ano na fase pré-silábica com início de fonetização, duas eram silábicas qualitativas, duas silábico-alfabéticas e três alfabéticas. A Tabela 1 apresenta a evolução dos alunos ao longo do ano:

**Tabela 1: Desempenho dos alunos da rede pública na atividade de escrita de palavras no início e no final do ano**

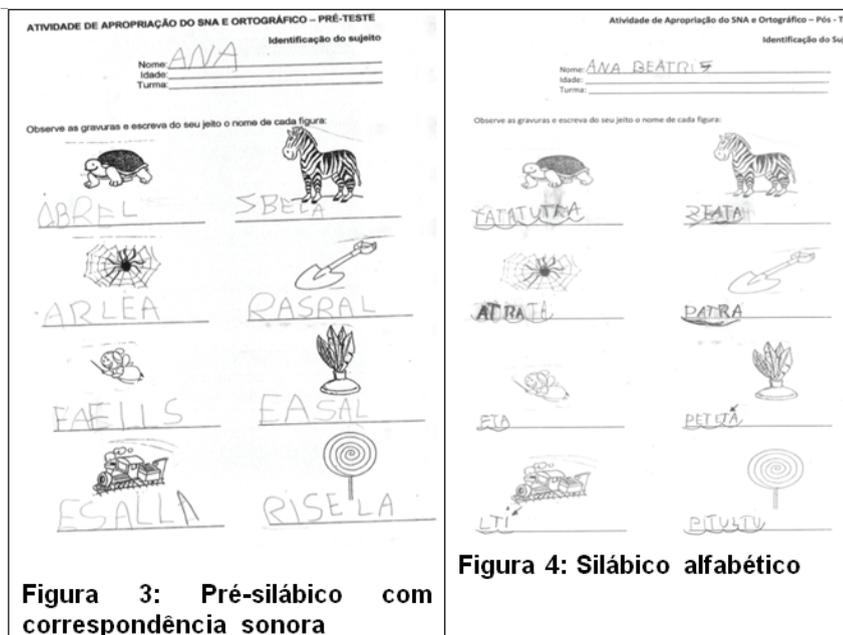
<b>Nível de aprendizagem</b>	<b>Perfil de entrada - quantitativo (%)</b>	<b>Perfil de saída - quantitativo (%)</b>
Pré-silábico	5 (38)	4 (31)
Pré-silábico com início de fonetização	2 (15)	2 (15)
Silábico qualitativo	3 (24)	2 (15)
Silábico alfabético	2 (15)	2 (15)
Alfabético	1 (08)	3 (24)

A seguir, apresentaremos as atividades realizadas por um dos alunos, que iniciou e terminou o ano com hipótese pré-silábica de escrita para podermos ver sua evolução.

<p><b>ATIVIDADE DE APROPRIAÇÃO DO SNA E ORTOGRÁFICO – PRÉ-TESTE</b></p> <p>Identificação do sujeito</p> <p>Nome: <u>COMÉ</u>          Idade: <u>5 anos</u>          Turma: _____</p> <p>Observe as gravuras e escreva do seu jeito o nome de cada figura:</p>  <p><b>Figura 1: Nível Pré-silábico</b></p>	<p><b>Atividade de Apropriação do SNA e Ortográfico – Pós - Teste</b></p> <p>Identificação do Sujeito</p> <p>Nome: <u>COMÉ</u>          Idade: _____          Turma: _____</p> <p>Observe as gravuras e escreva do seu jeito o nome de cada figura:</p>  <p><b>Figura 2: Nível Pré-silábico</b></p>
--	--

Observa-se que, no início do ano, o aluno fazia rabiscos e garatujas para escrever as palavras. Já no final do ano, ele escreveu letras, geralmente do seu nome, e marcou a quantidade de sílabas (agrupando letras) ao ser solicitado a ler as palavras escritas, o que revela que estava entrando na fase silábica quantitativa.

Os dois alunos que iniciaram o ano no nível pré-silábico com início de fonetização conseguiram evoluir, como pode ser observado nas atividades de uma das alunas apresentadas a seguir:



**Figura 3: Pré-silábico com correspondência sonora**

**Figura 4: Silábico alfabético**

Pode-se observar que, inicialmente, a aluna fazia a relação entre som e grafia apenas nas sílabas iniciais, como nas palavras FADA, PETECA, ARANHA, ZEBRA e TARTARUGA; já no final do ano, ela encontrava-se no nível silábico alfabético, pois começou a compreender que, no geral, é preciso mais de uma letra para escrever as sílabas, fazendo uma relação maior entre som e grafia.

Em relação aos alunos da **rede privada**, no início do ano, a maioria deles (12) apresentava hipótese silábica de escrita, cinco eram pré-silábicos com início de fonetização e apenas dois alunos iniciaram o ano com hipótese pré-silábica de escrita, sem fazer correspondência sonora. No final do ano, apenas uma criança estava no nível pré-silábico, realizando correspondência sonora na primeira sílaba; quatro alunos apresentaram hipótese silábica de

escrita, nove eram silábico-alfabéticas e cinco atingiram o nível alfabético. A Tabela 2 apresenta a evolução dos alunos ao longo do ano:

**Tabela 2: Desempenho dos alunos da rede privada na atividade de escrita de palavras no início e no final do ano**

<b>Nível de aprendizagem</b>	<b>Perfil de entrada – quantitativo (%)</b>	<b>Perfil de saída - quantitativo (%)</b>
Pré-silábico	2 (11)	-
Pré-silábico com início de fonetização	5 (26)	1 (05)
Silábico qualitativo	12 (63)	4 (21)
Silábico alfabético	-	9 (48)
Alfabético	-	5 (26)

Esses resultados revelam que a maioria das crianças das turmas analisadas concluiu o ano percebendo que a escrita tem relação com a pauta sonora das palavras, e muitos conseguiam fazer algumas correspondências entre letras e sons. Esses dados se assemelham aos observados por Aquino (2008) e Lima (2010) e, possivelmente, refletem as práticas desenvolvidas pelas professoras que, como vimos, envolviam atividades coletivas e individuais de reflexão sobre os princípios do SEA, juntamente com atividades de leitura de diferentes textos.

### **Considerações finais**

Acreditamos que a Educação Infantil é um espaço privilegiado para construção de conhecimentos acerca da leitura e da escrita por meio da implantação de práticas pedagógicas que visem ao desenvolvimento integral das crianças, portanto centradas na(s) linguagem(s), na expressão, no espaço do brincar, na apropriação interdisciplinar de conhecimentos.

Pudemos constatar com a realização dessa pesquisa que ambas as professoras desenvolveram atividades variadas, organizavam suas rotinas de forma a explorar diferentes estratégias que contribuíram para que as

crianças avançassem em seus conhecimentos acerca do sistema de escrita alfabético, respeitando a dinâmica de uma turma da Educação Infantil. As docentes organizaram o seu trabalho pedagógico de modo a privilegiar a leitura e exploração de textos que faziam parte do universo infantil, o trabalho com o projeto trouxe atividades diversificadas, enfim atividades interessantes e atrativas para que os alunos construíssem conhecimentos variados, inclusive os relacionados à apropriação do SEA.

Se relacionarmos os dados desse estudo com os desenvolvidos por Aquino (2008) e Lima (2010), podemos concluir e ressaltar a importância da prática pedagógica de ensino da Língua Portuguesa no desenvolvimento dos alunos no que se refere à apropriação da escrita alfabética. No nosso caso, apesar de os alunos pertencerem a classes sociais distintas e apresentarem conhecimentos diferentes sobre a escrita no início do último ano da Educação Infantil, a maioria dos alunos de ambas as turmas evoluiu em seus conhecimentos e concluiu o ano letivo compreendendo alguns princípios do Sistema de Escrita Alfabética. Para isso, as crianças dessa pesquisa participaram, ao longo do ano, de atividades interessantes de leitura e de reflexão sobre a língua e não precisaram fazer, diariamente, as mesmas atividades de cópia e memorização de letras e sílabas, como o fizeram as crianças da rede privada da escola observada por Lima (2010).

Por fim, gostaríamos de destacar a necessidade de se investir em cursos de formação de professores, que promovam uma discussão sobre como trabalhar os conhecimentos relativos ao domínio da escrita alfabética com crianças da Educação Infantil, uma vez que, com base na análise das práticas das docentes participantes desta pesquisa e de outras citadas neste artigo, pode-se concluir que, “brincando com a língua”, a criança também aprende. Por outro lado, se os professores não sabem como realizar atividades lúdicas nesse eixo de ensino que possibilitem que as crianças avancem em suas hipóteses de escrita, eles podem continuar desenvolvendo um trabalho com ênfase no ensino transmissivo de letras e padrões silábicos, relacionados ao que Brandão e Leal consideraram como o primeiro Caminho relacionado ao ensino da Língua Portuguesa na Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito; MORAIS, Artur Gomes de. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Anais da 28ª Reunião Nacional da ANPED, Caxambu**, 2005.

\_\_\_\_\_. Learning the alphabetic writing system: the effects of different teaching practices in Brazil. **Sig Writing 2006**. Antwerp: Antwerp : University of Antwerp, 2006.

AQUINO, Socorro Barros. O trabalho com consciência fonológica na educação infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças. In: **Anais da 31ª Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu-MG, 2008.

BRANDÃO, Ana Carolina Perruci. e LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina P. e ROSA, Ester. **Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas**

BRASIL. Ministério de Educação e Desporto. **Relatório final do grupo de trabalho Alfabetização infantil: os novos caminhos**. Seminário “O poder legislativo e a Alfabetização infantil: Novos caminhos” em 15 de setembro de 2003. Comissão de Cultura e Educação da Câmara dos deputados, 2003. Disponível em <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/1924> Acesso em 5 de Janeiro de 2010.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. . Práticas de alfabetização no 1º ciclo do Ensino Fundamental: o que os alunos aprendem? In: **Anais da 31ª Reunião anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu-MG, 2008.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

LIMA, Amara Rodrigues. Educação Infantil e alfabetização: um olhar sobre diferentes práticas de ensino. **Dissertação de Mestrado em Educação**. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: 26ª Reunião Nacional da ANPED, 2003, Caxambu. **Anais da 28ª Reunião Nacional da ANPED**, Caxambu: 2003a, p. 1 – 18.

# O que faz uma professora da educação infantil para o ensino da notação escrita e da linguagem que se usa ao escrever? Que conhecimentos revelam os seus alunos?

*Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral<sup>8</sup>*

*Artur Gomes de Morais<sup>9</sup>*

A partir da década de 1980, novos enfoques vêm sendo propostos em torno do aprendizado da leitura e da escrita, que deixa de ser visto apenas como uma aquisição das habilidades de “codificação e decodificação”. O sujeito, além de saber ler e escrever, também deve saber se comunicar através da leitura e da escrita. Houve, na realidade, uma ampliação da definição do que seria saber ler e escrever e uma radical mudança nas explicações para o aprendizado dessas capacidades.

Além disso, com a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos – em 06 de fevereiro de 2006, a partir da Lei nº 11.274–, garantiu-se a inclusão das crianças de 6 anos nesse nível de ensino. Do mesmo modo, em 11 de novembro de 2009, a Emenda Constitucional nº 59 estabeleceu a obrigatoriedade e gratuidade de ensino para as crianças a partir dos 4 anos de idade, a serem universalizadas em 2016. Diante disso, novos desafios foram impostos, tanto no que diz respeito ao atendimento dado às crianças de 6 anos, quanto em relação ao oferecido àquelas que fazem parte da Educação Infantil.

---

8 Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

9 Professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Nesse cenário, vêm sendo repensados os conteúdos a serem abordados nesses segmentos de ensino, as propostas pedagógicas, as políticas de formação continuada, a organização dos espaços físicos da sala de aula. Além disso, muitos debates vêm sendo travados por estudiosos da área sobre o ensino da linguagem escrita na Educação Infantil (cf. BRANDÃO; ROSA, 2010).

Brandão e Leal (2010) apontam três perspectivas para o trabalho com a linguagem escrita em turmas da Educação Infantil. A primeira delas, por elas denominada “A obrigação para a alfabetização”, propõe que as crianças concluam a Educação Infantil com domínio de algumas correspondências grafofônicas. Acreditando que, para isso, basta o aprendiz fazer associações entre sons e grafias, são adotados exercícios preparatórios, nos quais as crianças vão memorizar pequenas unidades que compõem as palavras, bem como responder atividades perceptuais e motoras.

Na segunda abordagem, designada pelas autoras como “O letramento sem letras”, a ênfase está relacionada aos outros tipos de linguagem (corporal, musical, plástica), não podendo haver qualquer trabalho sistemático envolvendo o ensino da notação escrita, que caracterize um ambiente escolar. Mas prioriza-se a participação lúdica em situações de roda de leitura, a imersão nos textos escritos, sobretudo da esfera literária.

O último caminho, apontado e defendido por aquelas autoras, e que também corroboramos, é chamado “Ler e escrever com significado na Educação Infantil”. Defende que o processo de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética deve acontecer muito antes de as crianças entrarem nas turmas de “alfabetização”. Baseadas nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1979), que apontam que os pequenos sabem e pensam sobre a escrita antes do Ensino Fundamental, Brandão e Leal (2010) reconhecem a importância de se desenvolver um ensino sistemático sobre esse objeto de ensino, envolvendo também as crianças, desde cedo, em práticas sociais de leitura e escrita com textos reais.

Diante desse cenário, alguns questionamentos são suscitados por professores da área: qual o período adequado para o ensino da linguagem escrita? Que relações as crianças devem ter com a escrita, muito antes de entrarem na escola de Ensino Fundamental? Que atividades são essenciais

em turmas com crianças de 4 e 5 anos? Não se pode ensinar sobre o funcionamento da escrita na Educação Infantil? Quais metodologias de ensino de linguagem são adequadas? Que tipo de ensino da escrita devemos praticar em turmas com crianças de 4 e 5 anos?

Mais uma vez, destacamos que defenderemos, no estudo aqui tratado, que o processo de apropriação da notação alfabética e da linguagem própria dos gêneros escritos deve começar na Educação Infantil, pois as crianças vivem em uma sociedade que, cotidianamente, usa a escrita em todas as esferas sociais, e muitos de nossos alunos, antes de ingressarem na escola, já pensam sobre a escrita (c.f. MOREIRA, 1988; REGO, 1988), bem como se beneficiam com atividades que as levam a refletir sobre o sistema de escrita alfabética (MORAIS, 2005, 2012; LEITE, 2006; AQUINO, 2007) e sobre os usos e funções da escrita (CRUVINEL, 2009; GIRÃO e BRANDÃO, 2010).

Nesse sentido, corroboramos com Baptista (2009, p.2), quando afirma que “o acesso ao mundo da escrita pode se constituir numa possibilidade de inserção cultural e não na denegação do direito de a criança viver plenamente esta etapa da vida humana”.

Diante desse quadro, o conhecimento aprofundado das atuais práticas desenvolvidas na Educação Infantil é essencial para compreendermos a variabilidade de eficácia das ações dos docentes de nossas redes de ensino e identificarmos componentes daquelas que levam os alunos na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental a melhor se apropriarem da linguagem escrita e de sua notação. Supondo que a qualidade das experiências com leitura e escrita, vivenciadas desde o final da Educação Infantil, é fundamental para assegurar aos alunos uma boa iniciação no mundo da escrita, torna-se urgente analisar, em detalhe, o efeito de distintas práticas sobre a evolução dos conhecimentos dos aprendizes a respeito da notação alfabética.

Tardif (2002), ao situar a questão dos saberes na profissão docente, procura relacioná-los às diversas instâncias nas quais os professores estão inseridos. Para isso, destaca que o “saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos

em sala de aula e com outros atores escolares da escola, etc” (p.11). Dessa forma, nos revela que, como o saber dos professores transita constantemente entre o que os professores são e fazem, é um saber social, pois o mesmo é construído nas relações entre os professores, entre os grupos sociais, com professor e alunos e nas construções sociais. O autor ainda aponta que o saber dos professores é um saber que deve ser compreendido na ação, um saber do e no trabalho.

Em função disso, não podemos tratar o professor como aquele que vai “transpor as teorias” para dentro sala de aula, tal como elas lhe foram transmitidas. Porque os docentes não são apenas técnicos executores, tomam decisões sobre suas ações. Escolhem teorias, juntam teorias específicas com suas crenças particulares, são pessoas e refletem sobre suas ações. Aplicam (teorias, propostas didáticas), porque tomam decisões. Se, por um lado, é preciso compreender que o saber científico serve para o professor direcionar sua prática e refletir sobre a mesma, criando situações didáticas para o ensino, por outro lado, em momentos específicos, na singularidade de cada sala de aula, serão os docentes que tomarão as decisões que acharem mais convenientes e, para isso, se apoiarão nas experiências vividas, “fabricando” novas teorias para aquela situação específica. De acordo com Ferreira (2005): “...Dentro e fora das unidades escolares, existe uma forma de pensar que não valoriza, ou coloca em segundo plano, o que é pensado e realizado pelos professores no seu cotidiano” (p. 73).

Ante o exposto, a pesquisa enfocada neste capítulo teve como objetivo investigar a prática de uma professora da Educação Infantil (crianças de 5 anos), a fim de compreender as relações entre prática de ensino e conhecimentos infantis sobre a notação alfabética. Pretendemos, mais especificamente: identificar e analisar quais atividades a professora investigada dizia priorizar para que seus alunos refletissem sobre o Sistema de Escrita Alfabética; compreender a prática da professora, o cotidiano de sua sala de aula e entender por que a docente realizaria determinadas atividades, por que ela agiria de tal forma; identificar os conhecimentos das crianças quanto à notação alfabética e qual a possível relação de tais conhecimentos com o tipo de ensino recebido.

## Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida com uma professora da Rede Pública, da Secretaria Municipal de Recife, da última etapa da Educação Infantil, que atendia a crianças de 5 anos. A escolha da turma observada foi baseada no seguinte critério: acompanhar uma docente que priorizasse o ensino da língua, numa perspectiva de reflexão sobre a escrita alfabética e de ampliação do letramento, atendendo a alunos de meio popular (escola pública). Adotamos três procedimentos metodológicos. Fizemos uma entrevista semiestruturada, no final do ano, tendo como objetivo identificar quais concepções permeavam a prática da professora sobre o ensino do sistema de escrita alfabética e da linguagem escrita além de identificar e analisar quais atividades ela dizia priorizar para que seus alunos refletissem sobre o Sistema de Escrita Alfabética (doravante SEA) e sobre os usos e funções da escrita. Também realizamos conversas informais, durante as observações, a fim de compreender a prática da professora, o cotidiano de sua sala de aula e entender por que ela realizara determinada atividade, por que ela agira de tal forma, no intuito de aprofundar as questões e esclarecer as situações observadas.

Observamos, de forma sistemática, as aulas ministradas pela professora. Acompanhamos jornadas de aulas completas no início, no meio e no final do ano letivo, realizando 15 observações na turma.

Além disso, fizemos sondagens com os alunos no início, no meio e no final do ano. As crianças, nesses momentos, foram solicitadas, individualmente, a realizar 6 tarefas, envolvendo diferentes habilidades cognitivas. As tarefas propostas envolviam conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética (ditado de palavras e atividades de consciência fonológica). Com isso, tivemos como objetivo identificar os conhecimentos das crianças quanto à notação alfabética, e sua possível relação com o tipo de ensino recebido.

A professora observada teve sua formação em escola pública, do Ensino Fundamental ao superior, na cidade do Recife. Realizou o curso de pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco, no período de 1997 a 2002. Fez pós-graduação em Informática Educacional numa faculdade privada. Tinha 9 anos de experiência no magistério e, no ano de nossa pesquisa, trabalhava na rede pública do Recife, nos horários da manhã e da tarde. Há três anos, lecionava em turmas da Educação Infantil com crianças de 4 e 5 anos.

No início do ano, a turma era composta por 22 alunos, com faixa etária entre 5 e 6 anos de idade, advindos de meios populares. No entanto foram sujeitos da nossa pesquisa 19 alunos (9 meninas e 10 meninos), pois uma criança não aceitou realizar as atividades propostas e duas solicitaram transferência da escola.

Alguns resultados: O que fez a professora ao longo do ano letivo para o ensino da notação escrita e da linguagem que se usa ao escrever?

Com base em Morais e Albuquerque (2005), Cabral (2008) e Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), as atividades que envolviam a apropriação do SEA foram categorizadas no período das observações. Iniciaremos a discussão sobre esse eixo didático, analisando a frequência das atividades, ao longo do ano letivo.

Como pode ser observado no quadro 1, abaixo, a professora realizou, de maneira sistemática, atividades envolvendo diferentes aspectos do sistema de escrita.

**Quadro 1- Frequência de ocorrência de Atividades envolvendo a apropriação do SEA nos quinze dias observados.**

Categorias	Observações														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Exploração de letras e Sílabas	X	X	X	X	X				X		X	X	X		X
Leitura de palavras	X	X					X		X	X	X	X	X	X	X
Leitura de frases			X						X						
Leitura de texto				X			X								
Escrita de Palavras	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X			
Escrita de palavras estáveis		X	X	X					X				X		
Cópia de palavras e frases			X					X		X	X	X	X	X	X
Consciência fonológica com e sem correspondência escrita	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
Exploração da relação som grafia			X												
Exploração da direção da escrita		X			X										
Exploração do espaço entre palavras		X			X				X		X			X	
Leitura de textos da tradição oral		X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X

Na maioria das vezes, a professora desenvolvia o seu trabalho a partir de um texto, a fim de, posteriormente, analisar unidades que compunham as palavras. Para isso, utilizava-se de diferentes encaminhamentos para ensinar os alunos. Ora trabalhava a exploração das letras, ora a exploração das sílabas, ora possibilitava aos alunos pensarem sobre unidades maiores que a sílaba, como rimas.

As atividades que apareciam com mais frequência na prática da professora envolviam o trabalho de reflexão sobre os sons que compõem as palavras. Por isso, encontramos um alto número de práticas de leitura de textos da tradição oral. A leitura de palavras, coletivamente, e a escrita de palavras também eram sugeridas de maneira recorrente na sala de aula. Isso acontecia quando os alunos eram solicitados a localizar palavras presentes no texto, no caso da primeira habilidade, e na escrita dos nomes das crianças nas atividades propostas, para a última atividade.

A mestra, ao longo das observações, demonstrava clareza dos objetivos que tinha estabelecido para o planejamento das aulas. Além disso, tinha consciência das metas que havia estabelecido para cada segmento da Educação Infantil, trabalho com as vogais, com crianças de 4 anos, para depois, aos 5 anos, trabalhar com as outras letras. Isso pode ser observado no fragmento da entrevista abaixo:

Eu acho importante assim, não só trabalhar o texto, mas a palavra, os sons daquela palavra, né? Como é que se dividem aqueles sons? E como é que se montam aqueles sons? Como é que forma o som, né? Não é só uma letra que vai formar o som. A palavra, como é que forma a palavra? É juntando as letrinhas. Por isso que eu trabalho muito, no grupo quatro (*penúltimo ano da Educação Infantil*), as vogais. Eu sempre começo com as vogais, o pessoal critica que só a gente: não se trabalha mais com vogais! Eu digo: eu trabalho, continuo trabalhando, e vou continuar. Trabalho! Porque é o primeiro som que ele vai entender como letra, eu acho. Então, eu trabalho. Aí, no grupo quatro eu trabalho muito, vogais, mesmo que eu não trabalhe a sequência, primeiro o “a”, não, mas eu trabalho vogais, e sempre com palavras-chave ou com algum texto... mas em cima da vogal. Aí, depois eu vou pras letrinhas do alfabeto. Aí,

no grupo cinco eu já, aí, eles já identificam mais as vogais, aí, eu já vou trabalhando outros sons.

(Professora, fragmento da entrevista realizado no final do ano letivo).

Do mesmo modo, também assumia a importância de fazer com que os alunos pensassem sobre os segmentos sonoros que compõem as palavras de forma sistemática, ao longo do ano. No entanto, ao ser questionada sobre o ensino das unidades silábicas das palavras, durante a entrevista, percebemos certo “receio” da professora, ao abordar que propunha atividades envolvendo o ensino das sílabas. Mesmo assim, ela apontou por que considerava importante esse tipo de atividade e o que, de fato, fazia na sala de aula.

E: No caderno de casa eu encontrei algumas atividades com /pa/, /pe/, /pi/, /po/, /pu/.

P: Pronto. Eu ainda faço hoje, né?

E: Não estou criticando. Gostaria de saber por que você faz. Por que considera importante?

P: Porque... é. Eu acho.

(Risos) Porque eu acho que é da sílaba que ele vai juntando a sílaba e formando palavras. Pra ele conhecer as sílabas. Eu gosto de trabalhar.

E: Como você trabalha ?

P: A partir do texto. A partir do texto. Assim, uma palavra-chave do texto, aí, a partir daquela palavra, vamos dizer, *casa*, né? Aí, eu trabalho o texto da *casa* (refere-se à poesia de Vinicius de Moraes): era uma casa... aí, trabalho uma poesia, aí, no final, aí, boto no quadro, aí trabalho, *casa* tem quantas sílabas? Aí, *casa*, duas. Tem quantas letrinhas? Qual é a primeira letra? Qual é a primeira sílaba? Vamos dizer outras palavras com /ka/, que começa com /ka/. Aí, eles vão dizendo, aí, durante a semana eu vou trabalhando aquele /ka/, né?

E: Você trabalha o /ka/ e depois trabalha também os outros sons, por exemplo o /ko/?

P: Não. Eu trabalho com o som daquela sílaba.

E: Ah!

P: Agora. Mas antes eu fazia isso. Antes eu fazia isso.

E: E você sentiu dificuldade em mudar assim?

P: É porque faz um tempinho que eu mudei, foi aos poucos, assim, ainda hoje eu me pego, às vezes, fazendo. Só que eu acho que muito menos, porque antes eu fazia muito de repetição, assim...

E: O que não é ruim, né?

P: Não é ruim. Mas assim, tipo: Leia e copie. Aí, você bota /pa/, /pe/, /pi/, /po/, /pu/. Aí, bota três vezes pro menino fazer. Aí, depois palavras com P, *pato*, *pipa*. Aí, três vezes pra ele ler e fazer. Aí, aí, hoje eu vejo que não é muito por aí não, entendeste? Eu... assim... eu ainda boto assim só uma vez, só uma linha, pra ele ler e fazer, ou pra ele juntar. Eu gosto muito de juntar, assim, é... de fazer formação, né? Da palavra, que ele faça formação da palavra pra ele ler. Mas não é ruim não, mas eu acho que eu fazia muito, entendeu? Quando eu podia fazer outras coisas.

(Professora, fragmento da entrevista realizado no final do ano de 2010).

Percebemos, assim, que a professora estava reelaborando diferentes encaminhamentos para permitir aos alunos pensarem sobre o SEA, talvez em virtude das recentes discussões sobre como se deve ser o ensino do SEA na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Mas ela não tinha colocado de lado as suas experiências como aluna, nem abolido da sua sala de aula alguns recursos didáticos que hoje são considerados como “antigos”. Daí utilizava diferentes atividades, assumia sua metodologia de ensino, que não estava baseada em um determinado “método” de alfabetização. Além disso, por trás de cada proposta, tinha um “por que fazer”, que ia sendo minuciosamente explicitado pela professora, ao longo das observações. Sendo assim, no intuito de compreender o “fazer em sala” dessa professora, voltaremos a discutir as atividades de apropriação do SEA propostas pela docente, que foram assinaladas no Quadro 1.

Ao longo das observações aqui analisadas, notamos que os alunos, desde o início do ano, foram incentivados a *explorar letras e sílabas* a partir de atividades de: *identificação de letras e sílabas, produção de palavras com a letra X e contagem de letras*. É importante destacar que esses exercícios, na maioria das situações, estavam articulados a outras atividades. A professora, coletivamente, no momento que trabalhava um determinado texto (sobretudo poesias e cantigas), a partir de um cartaz, explorava as diferentes unidades de forma reflexiva. Esse tipo de procedimento também acontecia no momento em que refletia sobre o nome das crianças, ou sobre alguma palavra que escolhia para ser trabalhada em um determinado momento da aula.

Ao longo das quinze observações, as crianças foram estimuladas a pensar sobre as unidades dos textos lidos (letras, sílabas e palavras), a partir de atividades de *identificação de letras em uma determinada posição nas palavras ou em sílabas*. Fizeram, também, *identificação de sílabas em uma determinada posição, identificação de palavras que possuíam uma letra x ou uma sílaba x*. Nesse sentido, houve uma exploração, por parte da professora, para que os alunos desenvolvessem a habilidade de análise de unidades dos textos trabalhados. Esse trabalho também foi incentivado com atividades de *Comparação de palavras quanto à presença de letras iguais/diferentes, Contagem de letras* e de *Exploração da relação som-grafia*.

Do mesmo modo, as crianças foram solicitadas a pensar sobre a *escrita de palavras*. Esse tipo de atividade, na maioria das aulas, era realizado com o grande grupo, com auxílio da professora. As crianças, juntamente com a mestra, diziam que letras ou sílabas havia na palavra em foco e a mestra as escrevia no quadro ou, em algumas situações, convidava alguma criança para fazê-lo. Não observamos atividades de escrita espontânea em sala, mas estas ocorriam, geralmente nas tarefas enviadas para casa, nas quais as crianças deveriam escrever, como soubessem, os nomes de figuras. Ao lado disso, a escrita de palavra estável era uma prática frequente, pois os alunos quase que diariamente eram solicitados a escrever o nome próprio e o nome da escola, nas atividades de classe.

No primeiro momento, algumas dessas atividades poderiam parecer apenas atos de transcrição gráfica, nos quais os alunos iriam identificar as letras, colocá-las em ordem, assim como estava posto no quadro. Mas, com a intervenção da professora, houve uma exploração dos segmentos

sonoros das palavras, sem focar fonemas isolados. Tomando uma palavra, por exemplo, *macaco*, a mestra refletia com os alunos sobre o fato que seus segmentos podiam estar em outras palavras que eles iam evocando. Ao ser questionada sobre a sua intenção com aquela atividade, a docente afirmou que “queria que os alunos percebessem que a palavra tem sílabas e que as sílabas se repetem em outras palavras e os alunos que ainda não conhecem as letras, nessa atividade coletiva, passem a pensar sobre as letras e suas combinações” (mini-entrevista, 2ª observação).

Verificamos que havia uma preocupação da professora em fazer com que os alunos compreendessem propriedades do SEA, havia uma intenção ao ensinar. Noutro fragmento da entrevista, ficou claro que a docente tinha como objetivo levar os alunos a perceberem algumas convencionalidades do nosso sistema, tais como o espaçamento entre as palavras e a direção esquerda-direita. Para isso, utilizava de algumas operações (cf. GOIGOUX, 2002) para fazer com que os alunos percebessem os espaços, apontava com o dedo para cada palavra ou, em outros momentos, marcava os espaços com um pontinho. Do mesmo modo, também tinha clareza de que precisavam conhecer funções da escrita, gostar de ler e escutar os textos que, a cada dia, ela trazia para a turma.

Percebemos, ainda, que não havia uma preocupação da professora apenas em fazer com que os alunos refletissem sobre a notação escrita. Frequentemente, no primeiro momento, no pátio da escola, os alunos eram convidados a ouvir diferentes cantigas, dançar, brincar de roda. No retorno à sala de aula, havia a exploração de uma das cantigas ouvidas no pátio, a partir da fixação do texto no cartaz e da leitura coletiva do mesmo, quando exercitavam a direção de escrita (esquerda-direita, de cima para baixo) do SEA, além de todas as demais atividades de reflexão já mencionadas.

Um aspecto que merece ser destacado são as atividades envolvendo consciência fonológica, que foram priorizadas na prática da docente. Os alunos, diariamente, eram convidados a pensar sobre os sons que compõem palavras, através de atividades de *partição de palavras em sílabas*, *identificação de rima e aliteração*, *comparação de palavras quanto ao número de letras e de sílabas*, *comparação de palavras que começam com o mesmo som ou que rimam* e de *contagem de sílabas*. Essas atividades foram desenvolvidas, em sua maioria, a partir da leitura de textos que exploram o

extrato sonoro das palavras (poesias e cantigas), como pode ser observado no trecho de observação abaixo:

Às 9h min a professora começou a cantar a música “PINTINHO AMARELINHO”, que estava no cartaz. No momento em que a docente estava cantando a música, a mesma apontava para cada palavra, com a finalidade de os alunos acompanharem a leitura da música. Depois conversou com eles sobre o pintinho.

(...)

Em seguida, pediu para os alunos encontrarem, dentro do texto, palavras que terminassem com o mesmo som.

P: Que palavras da música rimam com a palavra PINTINHO?

A: Amarelinho.

P: Onde está a palavra AMARELINHO na música? (Um aluno apontou a palavra no cartaz).

P: Qual é outra palavra na música que rima com as palavras AMARELINHO e PINTINHO?

A: Mão.

P: Mão rima com as palavras PINTINHO e AMARELINHO?

A: Não, é CHÃO. (A criança se referiu a uma palavra que rima com mão).

P: Eu quero palavras que rimam com PINTINHO e AMARELINHO?

A: BICHINHO.

P: Venha circular a palavra BICHINHO na música? (O aluno foi circular, mas não conseguiu. Diante disso, a professora chamou outro aluno e este encontrou a palavra na música).

P: Qual é a outra palavra que rima com a palavra BICHINHO, AMARELINHO e PINTINHO?

A: MÃO.

P: Mão rima com BICHINHO?

A2: PÉ.

P: *Pé rima com BICHINHO?*

A: GAVIÃO.

P: *Gavião rima com BICHINHO?*

A: PEZINHO.

P: Você, onde está a palavra PEZINHO na música? (O aluno foi até o cartaz, mas não conseguiu encontrar).

P: Quando eu falo a palavra PEZINHO, com que letra começa essa palavra?

A: P. (Logo em seguida, chamou outro aluno e este conseguiu encontrar a palavra).

A: Tem que cantar a música pra encontrar a palavra.

P: Que palavra na música tem o final parecido com a palavra GAVIÃO?

A: MÃO. (O aluno falou a palavra Mão, mas não conseguiu identificá-la na música. A professora convidou outra criança para ajudá-lo).

P: Qual é a outra palavra que rima com a palavra Gavião?

A: CHÃO.

P: *Agora, eu quero outras palavras que têm final parecido com a palavra Gavião, mas eu quero outras palavras, sem ser essas da música, eu quero palavras diferentes. Vocês sabem?*

A: PÃO.

A2: PAVÃO.

A3: FALCÃO.

A4: FEIJÃO.

P: *O que é um Falcão?*

A: *É uma ave.*

P: *Como eu escrevo a palavra Falcão?*

A: FA.

P: *F-A-L faz FAL, o L tem o som de U e mais o quê?*

A: C e ão.

P: Como eu escrevo Feijão?

A: FE.

P: Como é FE?

A: F-E.

P: Como eu faço JÃO?

A: G e ão.

P: É J e ão, o G faz GÃO.

P: Como eu escrevo PÃO?

A: É P e ão.

(...).

P: Tem o nome de um aluno daqui da sala que termina parecido com a palavra GAVIÃO, qual é?

A: JOÃO.

(À medida que os alunos diziam as palavras, a professora as escrevia em um cartaz. Depois leu todas juntamente com a turma).

(Ao retornarem do recreio, a professora pediu que os alunos desenhassem).

P: Então, vocês vão desenhar o Pintinho Amarelinho, o Gavião e depois vocês vão pintar com tinta.

Antes de começarem a desenhar, a professora pediu que escrevessem os seus respectivos nomes na folha. Para isso, entregou a cada aluno uma fichinha com o seu nome. Depois pediu para a turma escrever na folha o título da Música ("PINTINHO AMARELINHO"), que estava no cartaz na parede da sala de aula.

Na aula seguinte, a professora retomou a música e solicitou que as crianças falassem palavras que começassem como PEZINHO E GAVIÃO. (13ª observação)

Do mesmo modo, a docente utilizou, com bastante frequência, como recurso didático, jogos de alfabetização que permitiam o desenvolvimento da consciência fonológica. Nas quinze aulas observadas, em nove, empregou esse tipo de recurso. Foram utilizados os jogos do CEEL-UFPE (BRASIL-MEC, 2011) denominados *Bingo dos Sons Iniciais*, *Caça Rimas*, *Dado Sonoro*, *Trinca Mágica* e *Batalha de Palavras*.

A mestra organizava o trabalho com jogos coletivamente, dividia a turma em grupos e todos jogavam ao mesmo jogo. Nesse sentido, ela mediava toda a atividade, não era o “jogo pelo jogo”, havia uma intenção de que os alunos refletissem, adequadamente, sobre os sons presentes nas cartelas dos jogos. Após a proposição do jogo, outras atividades eram exploradas, por exemplo: escrever palavras presentes no jogo; procurar, em revistas, figuras cujos nomes começavam como algumas palavras do jogo e pensar na quantidade de sílabas; produzir palavras que comessem ou terminassem como o nome da figura identificada no jogo. Muitas atividades eram utilizadas pela professora, para “ir além do jogo”.

É importante destacar que, para as atividades em grupo, ela procurava organizar a turma, a partir dos níveis de escrita, propostos por Ferreiro e Teberosky (1979), de modo que um aluno que estava em um nível mais avançado de compreensão do SEA pudesse ajudar outro colega que estava em um nível menos avançado. Essa interação entre as crianças possibilitaria que os alunos entrassem em conflito em relação às suas hipóteses de escrita.

Também identificamos que a professora utilizava algumas operações ou “esquemas” para fazer com que os alunos pensassem sobre o sistema de escrita alfabética, ao longo das 15 observações (cf. GOUGOIX, 2002):

- Conduzia a maioria das atividades coletivamente, a fim de contemplar os diferentes conhecimentos sobre a notação escrita. Para isso, utilizava como principal recurso os textos que exploravam o extrato sonoro da língua.

- Quando queria que os alunos tivessem mais autonomia para a realização de uma determinada atividade, esta era proposta no caderno;

- Para as atividades em pequenos grupos, a mestra organizava os alunos de acordo com os níveis de escrita;

- Os textos propostos para análise sobre a escrita das palavras ficavam expostos na sala e eram explorados pela professora, repetidamente, ao longo da semana;

- Para chamar a atenção dos alunos sobre os sons similares que compõem as palavras, estes eram destacados pelas crianças e pela professora com um traço ou com um círculo;

- A professora fazia com que as crianças com diferentes hipóteses sobre a escrita participassem das atividades dando colaborações em seus níveis de compreensão.

Analisaremos, em seguida, as atividades envolvendo a leitura de textos.

### **Atividades envolvendo a leitura de textos**

No Quadro 2 abaixo, foram categorizadas e computadas as atividades envolvendo o ensino da leitura.

**Quadro 2 - Frequência das Atividades de Leitura de Texto nos quinze dias observados**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Leitura de texto pela mestra				X											
2. Leitura de texto pelo aluno															
3. Leitura de texto coletiva condução da mestra)		X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
4. Leitura de texto coletiva (sem condução da mestra)															
5. Leitura silenciosa															
6. Leitura livre															

Quanto às práticas de leitura de textos, ao longo observações, a professora leu textos para os alunos quase que diariamente, na maioria das situações com o objetivo de fazer com que pensassem sobre o SEA. Nesse sentido, tratava-se de textos que exploravam o extrato sonoro da língua, tais como: poemas (aulas 2, 4, 13 e 14) e cantigas (aulas 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12 e 15).

Percebemos que a docente procurava trazer textos para a sala de aula que explorassem o extrato sonoro, que eram lidos juntamente com os alunos. Além disso, somente em duas ocasiões observadas (aulas 4 e 7) também realizou a leitura de textos literários em prosa, a fim de despertar o prazer pela leitura, como por exemplo, na aula 4, quando foi feita a leitura do conto *Rita Sapeca no mundo da lua*, e investiu no ensino de algumas estratégias de leitura.

É importante ainda destacar que, como já dito, para as atividades de leitura de textos curtos, a professora, na maioria das observações, trazia o texto escrito no cartaz.

No fragmento da entrevista abaixo, ela aponta os seus objetivos para as atividades envolvendo a leitura de textos:

E: É... e em relação ao trabalho com textos na Educação Infantil, você priorizou a cantiga e a poesia. Houve outros gêneros que você priorizou?

P: Houve.

E: Quais foram?

P: É... jornal, assim, alguma manchete de jornal, por exemplo, a Copa, né? Quando tava na Copa, eu trazia o jornal com alguma manchete do jogo do Brasil, aí, lia pra eles, aí dizia, aí depois pedia pra eles fazer alguma coisa relacionada. Houve é...

E: Conto também?

P: Conto. Conto.

(...)

E: Você sempre lia pra eles. Quando você lia para as crianças, quais eram os seus objetivos, em relação às atividades de leitura?

P: De leitura...Que o aluno compreendesse o texto, né? Tinha algumas vezes que queria que eles identificassem palavras, tinha umas que eles identificassem palavras e depois as sílabas, ou palavras que tivessem sílabas iniciais iguais, ou que começassem com a mesma letra, que rimassem, a rima do texto... deixa eu ver se eu me lembro de mais coisa... é porque depende da atividade. São tantas atividades! Para ver se compreenderam, para desenhar... são tantas.

(Professora, fragmento da entrevista realizado no final do ano letivo).

Ficou evidenciado que havia uma coerência pragmática entre o que a professora dizia fazer e o que fazia na sala de aula. Como já explicitado na entrevista, anteriormente, ela procurava trabalhar as atividades de apropriação do sistema de escrita a partir da leitura de um texto.

Quanto às atividades de compreensão oral também fizeram parte da prática da professora, nas aulas 4 e 7, a partir da leitura de contos, como mencionado anteriormente. A mestra realizou algumas questões de compreensão, antes, durante e após a leitura dos textos. Nesses momentos, levantou os conhecimentos prévios dos alunos sobre o texto, discutiu sobre o significado de algumas palavras presentes no mesmo, bem como realizou questões que exigiam a inferência pelos alunos, como proposto por Solé (1998).

Na aula 5, também houve a exploração do gênero cantiga de roda, o que possibilitou a ampliação dos conhecimentos das crianças sobre alguns gêneros discursivos que circulam na sociedade.

### **Mais resultados: Conhecimentos sobre a Notação Escrita Revelados pelas Crianças**

Como já colocado anteriormente, avaliamos a aprendizagem dos alunos em relação aos seus conhecimentos sobre a escrita, no que concerne a sua notação: convenções do SEA; domínio do SEA; capacidades de as crianças reconhecerem conscientemente certas propriedades do sistema de escrita alfabético e o nível de explicitação do aprendiz sobre esse conhecimento, além de algumas habilidades de Consciência Fonológica. Apresentaremos as principais evidências nas seções abaixo.

## Conhecimentos dos Alunos sobre Convenções do SEA ao Longo do Ano Letivo

De acordo com os estudos de Morais (2005, 2010), a aprendizagem do sistema de escrita envolve uma série de princípios, propriedades que a criança precisa reconstruir e saber como é o seu funcionamento, relacionadas tanto aos aspectos gráficos, procedimento da escrita, como aos aspectos construtivos, conceituais. Na tabela 1, podemos observar os conhecimentos revelados pelos alunos, durante as três ocasiões de coleta de dados, em relação às convenções sobre o sistema de escrita alfabética.

**TABELA 1 - Conhecimentos das Crianças sobre Convenções do SEA ao Longo do Ano Letivo**

	Período	
Escreve da esquerda para a direita	I	17 (85%)
	M	20 (100%)
	F	19 (95%)
Escreve de cima para baixo	I	17 (85%)
	M	18 (90%)
	F	19 (95%)
Separa as Palavras	I	19 (95%)
	M	20 (100%)
	F	20 (100%)
Escreve só com letras	I	18 (90%)
	M	19 (95%)
	F	19 (95%)
Escreve o nome próprio	I	08 (40%)
	M	19 (95%)
	F	20 (100%)

Em relação aos conhecimentos sobre as convenções do SEA e sobre o nome próprio, como podemos observar na tabela 1, desde o início do ano, a maioria dos alunos daquela turma de escola pública já demonstravam

compreender que se escreve da esquerda para direita (85%); de cima para baixo (85%); separavam as palavras no espaço destinado a sua escrita (95%), ou seja, tinham clareza de que é necessário haver o espaço entre as palavras, a fim de que estas sejam possíveis de serem lidas por outras pessoas; e, por último, 90% escreveram palavras fazendo uso só de letras. É importante ressaltar que boa parte dos poucos alunos que não escreveram utilizando apenas letras notavam as palavras com letras e números. Apenas uma criança notou algumas palavras fazendo uso de garatujas e outra com rabiscos, o que dá indícios de que estes já tinham superado a distinção entre icônico e não icônico (c.f. FERREIRO; TEBEROSKY, 1979). Além disso, também identificamos que, no início do ano, menos da metade dos alunos não sabiam escrever o primeiro nome próprio convencionalmente, apesar de boa parte deles já grafarem algumas letras com valor sonoro. Além disso, algumas crianças colocavam todas as letras do nome, mas não apresentavam a sequência correta, ou grafavam apenas a primeira letra.

A análise da tabela ratifica que os alunos da turma, no início e ao longo do ano, apresentaram ou adquiriram domínio sobre importantes convenções do SEA. Além disso, percebemos que eles estabilizaram a escrita do nome próprio, utilizando-o como referência para a escrita de outras palavras e como elemento de compreensão do sistema de escrita.

Os dados evidenciam que crianças dessa turma já iniciaram a última etapa da Educação Infantil com razoável domínio das convenções relacionadas ao SEA, que não envolvem o valor sonoro convencional das letras. Isso talvez esteja relacionado ao fato de que boa parte das crianças já tinha iniciado a sua vida escolar no ano anterior ou em anos anteriores.

### **Evolução dos Níveis de Compreensão do SEA dos Alunos ao Longo do ano Letivo**

De acordo com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1979), categorizamos os níveis de escrita dos alunos, tomando como base a teoria da Psicogênese da Língua Escrita. Para isso, analisamos as escritas infantis a partir das seguintes categorias: (1) pré-silábico constituído por rabiscos/desenhos/garatujas; (2) pré-silábico com poucas variações de letras de uma

palavra para outra; (3) pré-silábico com variações de letras de uma palavra para outra; (4) silábico inicial; (5) silábico de quantidade (isto é, usando letras sem valor sonoro convencional); (6) silábico de qualidade (com letras tendendo sempre a assumir seus valores sonoros convencionais); (7) silábico-alfabético; (8) alfabético. Na tabela 2, abaixo, pode-se analisar e comparar a evolução das crianças, nas três ocasiões de coleta de dados, em relação aos níveis de escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1979).

**TABELA 2- Hipóteses de Escrita Apresentadas pelos Alunos ao Longo do Ano Letivo**

Níveis de Escrita			
	Março	Julho	Dezembro
PS1	02 (11%)	01 (5,2%)	01 (5,2%)
PS2	4 (26%)	03 (15,8%)	00 (0%)
PS3	05 (26%)	00 (0%)	00 (0%)
SI	06 (32%)	08 (42,3%)	05 (26%)
SQT	00 (0%)	01 (5,2%)	01 (5,2%)
SQL	01 (5%)	04 (21%)	03 (15,8%)
AS	00 (0%)	02 (10,5%)	07 (37,3%)
A	00 (0%)	00 (0%)	02 (10,5%)

PS1: Pré-silábico com uso de grafismos primitivos (desenhos, rabiscos, garatujas);  
 PS2: Pré-silábico com uso de letras e números;  
 PS3: Pré-silábico com uso de letras, fazendo variações de uma palavra para outra ;  
 SI: Silábico inicial  
 SQT: Silábico de quantidade  
 SQL : Silábico de qualidade  
 SA : Silábico-alfabético  
 A : Alfabético

Na tabela acima, é evidenciado que a maioria das crianças, **no início do ano**, já tinha conhecimento de que, para escrever, fazemos uso de letras. Uma análise qualitativa dos dados também apontou que, no início do ano, as crianças pareciam ter pouco conhecimento das letras do alfabeto e utilizavam,

em boa parte de suas escritas, como referencial, algumas das letras do próprio nome. O nome servia como uma palavra estável, modelo para escrita de novas palavras. Outros alunos, procuravam a “lógica” da escrita, variando as letras de uma palavra para outra, estabelecendo variação interfigural (c.f. FERREIRO, 1985), e foram categorizados como pré-silábicos 3.

Dos alunos dessa turma, ao iniciar o ano, 7 crianças encontravam-se no nível silábico inicial. Dessas 6, 4 crianças, colocaram letras aleatórias e segmentaram a palavra oralmente em sílabas, no momento da leitura; 2 crianças estabeleceram algumas correspondências grafofônicas no início da palavra e uma realizou correspondências grafofônicas.

Além disso, um aluno apresentou uma hipótese silábica de qualidade, na qual o sujeito colocava uma letra para cada sílaba, estabelecia relação entre escrita e pauta sonora e já apresentava algumas correspondências grafofônicas. Isso pode ser observado no exemplo:

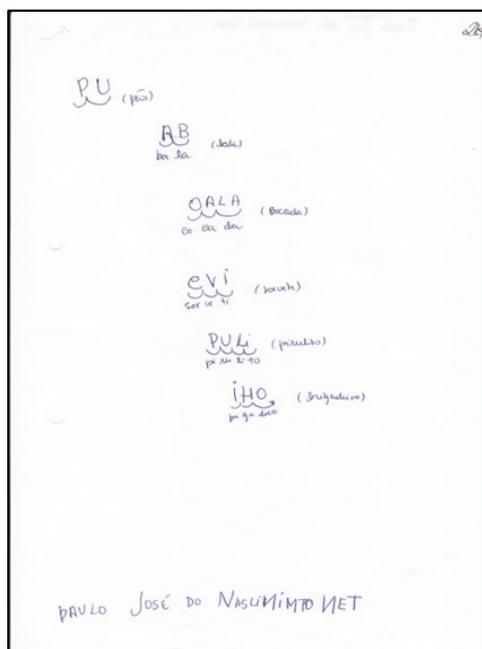


Fig. 6. Ditado de Paulo José, aluno da escola pública A, no início do ano letivo.

Diante do que foi exposto, os dados revelam que poucos alunos iniciaram o ano letivo estabelecendo alguma relação entre escrita e pauta sonora no início e final das palavras.

Também observamos que houve progressão do início para o meio do ano, boa parte dos alunos passaram a compreender melhor a relação entre escrita e pauta sonora, bem como algumas crianças já estabeleciam algumas correspondências grafofônicas com valor sonoro convencional.

Apenas 4 alunos (21%) se encaixavam em uma das categorias de nível PS e 9 alunos (47,5%) já estabeleciam relação entre escrita e pauta sonora, mas ainda não apresentavam um predomínio, em suas escritas, do valor sonoro convencional; colocavam qualquer letra para representar cada sílaba, ou só estabeleciam relação entre escrita e pauta sonora, quando eram solicitados a ler a palavra. Além disso, 4 deles (21%) já compreendiam que a palavra pode ser decomposta em partes e estabeleciam valor sonoro convencional, bem como 2 crianças (10,5%) passaram a estabelecer mais correspondências som/grafia, acrescentando mais letras dentro da sílaba.

Acreditamos que a progressão dessas crianças se deve ao fato de a prática pedagógica estar planejada, de modo a favorecer reflexões sobre os diferentes princípios do SEA, distanciando-se do ensino mecânico e repetitivo. As crianças dessa turma estavam expostas a práticas de exploração de textos que as crianças sabiam de cor (poemas, trava-línguas, cantigas, quadrinhas) e realizavam atividades de reflexão sobre as partes que compõem a palavra e sua escrita.

No final do ano, apenas uma criança dessa turma permaneceu na hipótese pré-silábica. Todas as crianças estavam no período denominado por Ferreiro et al (1982) de “fonetização da escrita”. Elas já compreendiam o que a escrita nota, agora estavam tentando compreender como a escrita cria essas notações e apresentaram uma grande evolução conceitual em relação aos conhecimentos sobre o SEA. Ressaltamos que quase metade da turma tinha alcançado hipóteses alfabéticas ou silábico-alfabéticas de escrita.

## Desempenho dos Alunos nas Atividades envolvendo Consciência Fonológica

Os resultados relativos às quantidades de acertos das crianças, ao longo do ano, nas atividades envolvendo consciência fonológica, podem ser vistos na tabela 3.

**TABELA 3 - Percentual Médio de Acertos dos Alunos nas Atividades envolvendo Consciência Fonológica – ao longo do ano letivo**

Habilidades de CF	Escola Municipal		
	Março	Julho	Dezembro
IPCMS	19/76 (25%)	44/76 (57,8%)	55/76 (72,3%)
IPR	24/76 (31,5%)	36/76 (47,3%)	50/76 (65,7%)
IPM	49/76 (64,4%)	61/76 (80,2%)	68/76 (89,4%)

IPCMS: Identificação de palavras que começam com a mesma sílaba

IPR: Identificação de palavras que rimam

IPM: Identificação de palavras maiores

Nessas atividades, percebemos que os alunos dessa escola partiram, no início do ano, de um baixo índice de consciência fonológica relacionado ao reconhecimento de palavras que iniciam com a mesma sílaba e que rimam. Já com relação à identificação de palavras maiores que outras, podemos observar, que os alunos dessa escola, obtiveram o melhor desempenho inicial, com 49 acertos (64,4%). Corroborando as evidências de Morais (2004, 2010); Leite (2006) e Pessoa (2007), vimos que as crianças das escolas obtiveram um maior índice de acertos em identificar qual palavra é maior (64,4%), em detrimento das atividades de identificação de palavras que rimam e identificação de palavras que começam com o mesmo som.

Já no meio do ano, como pudemos observar na tabela anterior, houve uma significativa progressão nas três habilidades avaliadas, o que mais uma vez nos parece vinculado ao fato de essa turma ter vivenciado um trabalho de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, que favorecia

a reflexão sobre os segmentos sonoros que compõem as palavras, a partir de textos curtos.

No final do ano letivo, a análise dos dados apontou, mais uma vez, que houve expressiva progressão nas habilidades metafonológicas investigadas. Também indicou que a tarefa que apresentou menor dificuldade para os alunos, no final do ano, continuou sendo a de identificação de palavras maiores.

### **Análise Qualitativa das respostas dadas na tarefa de Identificação de palavras que começam com a mesma sílaba**

Os dados evidenciaram que, no início do ano, a maioria dos alunos, ao apresentar suas justificativas, não verbalizavam uma reflexão metafonológica, ou seja, não justificavam ou justificavam procurando a lógica de suas respostas nas características dos objetos. Isso pode ser observado no exemplo abaixo:

“P.: Agora é sua vez. Eu vou mostrar o cartão, vou falar o nome das quatro figuras e você vai dizer quais são as duas palavras que começam com o mesmo pedaço ESCADA, TAPETE, ESTRELA, GALINHA.

A.: *escada e estrela*, porque a escada foi feita para subir e a estrela foi feita para ficar no céu”. (Wana, aluna PS2, sondagem realizada no início do ano).

Evidenciamos, ainda, que, ao longo do ano, com o avanço dos níveis de escrita, as verbalizações das justificativas, passaram a apresentar reflexões metafonológicas, ou seja, os alunos, além de, por exemplo, identificarem que as palavras começam com a mesma sílaba, justificaram suas respostas, pronunciando os segmentos silábicos que compõem as palavras ou a letra inicial. Isso também foi evidenciado nos estudos de Morais (2004) e Leite (2006).

No entanto, mesmo no final do ano letivo, também identificamos crianças que, ao justificarem suas respostas, sabiam que as palavras tinham algo de semelhante, mas não eram capazes de explicitar o que tinham de similar, e ofereciam como respostas “porque têm o mesmo som”.

## **Análise Qualitativa das Respostas dadas na Tarefa de Identificação de Palavras que rimam**

Nessa atividade, observamos que os alunos no início e no meio do ano, apesar de terem identificado as rimas das palavras, tendiam a não verbalizar reflexão fonológica explícita, no momento de expor suas justificativas. Já no final do ano, as respostas dos alunos apresentaram um índice de 74% de justificativas que distinguiram as unidades. Este foi o caso de Ryan, que, no final do ano, tinha uma hipótese silábico-alfabética e escolheu corretamente 4 pares de rimas (bola, cola; janela, panela; chupeta, caneta; dente e pente) e justificava recorrendo ao segmento final, por exemplo, “porque tem La”, “porque tem TA”, “porque tem TI”.

Outro dado que merece ser enfatizado é o de que os alunos, em hipóteses mais avançadas, tinham mais facilidade em apresentar justificativas, do que os alunos em hipóteses pré-silábicas. Isso pôde ser observado no caso de Andrielly, que, no início do ano, apresentava uma hipótese pré-silábica, errou todos os pares de rima e acertou apenas um dos pares de palavras que terminavam com o mesmo som.

Mais uma vez, os dados sugerem que, possivelmente, as práticas desenvolvidas nas escolas estariam estreitamente relacionadas com a aprendizagem dos alunos, independente do grupo sociocultural de origem.

## **Análise qualitativa das respostas dadas na tarefa de Identificação de palavras maiores**

Observamos, nessa tarefa, os maiores índices de justificativas que verbalizavam uma evidente reflexão metafonológica. As crianças explicitavam que as palavras eram maiores porque tinham uma determinada quantidade de sílabas. Desse modo, por exemplo, Ana Beatriz identificou todas as palavras maiores, e apresentou as seguintes justificativas “sapato, porque sapato tem 3 e casa tem 2”; “Borboleta, porque borboleta tem quatro e igreja tem 3”; Vassoura, porque vassoura tem três e trem tem um”; “Formiga porque formiga tem três e pato tem dois”.

Diante do que foi exposto, concluímos que os alunos que apresentavam hipóteses iniciais de escrita tiveram mais dificuldades em responder as atividades do que os alunos que estavam em hipóteses mais avançadas, no que concerne às três habilidades de consciência fonológica, principalmente no que diz respeito às verbalizações das justificativas, que eram mais elaboradas para os alunos que já apresentavam, por exemplo, uma hipótese silábica de escrita. Isso também foi evidenciado nos estudos de Moraes (2004) e Leite (2006).

### **Considerações Finais**

As evidências aqui analisadas indicam que a docente criava, em sala, as próprias “teorias do que deve ser ensinado na Educação Infantil”, entre as quais encontramos várias similaridades, com o ensino envolvendo a reflexão sistemática sobre o SEA. Além disso, identificamos que ela utilizava algumas operações ou “esquemas” recorrentes, para fazer com que os alunos pensassem sobre o sistema de escrita alfabética (c.f. GOUGOIX, 2002). Ao ser entrevistada, a mestra apontava as dificuldades em planejar suas aulas, em virtude da falta de documentos que normatizassem o que os alunos deviam aprender no último ano da Educação Infantil. Diante disso, revelava guiar-se pelas experiências já vivenciadas, pelas pesquisas de que ela participava na Universidade e pelas relações estabelecidas com as colegas dentro da escola.

Dessa maneira, fica clara a urgência de pensarmos em uma proposta curricular para a Educação Infantil, pois não podemos continuar negando às crianças que estão nos dois últimos anos daquela etapa de ensino da Educação Infantil, principalmente, no último ano, uma reflexão sistemática sobre o funcionamento do SEA e sobre a linguagem dos gêneros escritos, pois estes sujeitos já revelam, desde pequenos, interesse e curiosidade em aprender e descobrir como funciona o nosso sistema de escrita.

Quanto aos conhecimentos revelados pelas crianças, ao longo do ano, os dados sobre as atividades metafonológicas corroboraram com os estudos desenvolvidos por Moraes (2004, 2010) e por Leite (2006 e 2011), no sentido de que, desde o início do ano letivo, a habilidade de identificar

rimas apresentou-se como mais difícil para os aprendizes. No entanto, no final do ano letivo, a habilidade de identificar rimas já apresentava resultados positivos significativos. Também observou-se que a atividade de identificar palavras maiores foi mais fácil para os alunos desde o início do ano. Além disso, as evidências apontaram que as crianças apresentaram maior facilidade para identificar os segmentos sonoros iniciais das palavras. No entanto é importante ressaltar que a habilidade para identificar semelhanças sonoras estava presente nas crianças desde muito cedo.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C.; FERREIRA, A. T. B.; MORAIS, A. G. **As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?** In: 28ª Reunião Nacional da ANPED, 2005, Caxambu. Anais da 28ª Reunião Nacional da ANPED, 2005, p. 1 – 19.

AQUINO, S. **Comparando habilidades de leitura e escrita em crianças alfabetizadas com diferentes metodologias.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

BAPTISTA, M. C. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade.** Brasília, DF, 2009. P. 13-25.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. cap. 1, 13-31.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. cap. 1, 33-52.

GIRÃO, F.; e BRANDÃO, A. C. P. Ditando e escrevendo: a produção de textos na educação infantil. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. cap. 1, 117-138.

CABRAL, C. S. P. **O que pensam e fazem duas professoras de alfabetização e o que os seus alunos aprendem?** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

GOIGOUX, R. Analyser l'activité d'enseignement de La lecture: une monographie. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, 138: 125-134, 2002.

LEITE, T. M. S. B. R. **Alfabetização - Consciência fonológica e Psicogênese da Escrita**: um ponto de intercessão. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: VAL, M. G. C.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1.

\_\_\_\_\_. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: Moraes, Artur; Albuquerque, Eliana; Leal, Telma. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabético. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Como eu ensino**: Sistema de Escrita Alfabética. São Paulo: editora melhoramentos, 2012.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, pp. 9-55.

## **Ciclo de Alfabetização:**

Reflexões sobre os processos  
de ensino e de aprendizagem  
da escrita e da leitura



# Alfabetização e letramento: alguns dos desafios colocados para as escolas com a entrada de crianças com seis anos

*Ceris Salete Ribas da Silva<sup>10</sup>.*

## **Introdução**

A necessidade de uma nova organização das práticas de alfabetização e letramento nas escolas públicas se manifesta no contexto de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos em todo o País, implantado em decorrência da Lei 11.274, de 06/02/2006. Este artigo propõe uma reflexão sobre algumas das questões pedagógicas que dizem respeito à organização das práticas de alfabetização e letramento a serem desenvolvidas pelas escolas, nesse novo contexto político. Em função desse objetivo, o texto está organizado em três partes.

Na primeira, apresenta-se uma breve revisão dos pressupostos teóricos defendidos atualmente na área da alfabetização para fundamentar o ensino da língua escrita nas escolas. Na segunda, são analisados alguns dados de pesquisas e de avaliações censitárias, que apontam para os avanços e os desafios identificados na aprendizagem das crianças de seis anos. Ao final do texto, são apresentados alguns problemas de natureza didático-pedagógica, com os quais as escolas têm se deparado nesse novo contexto educacional, tendo em vista as novas exigências que lhes são colocadas para a organização das escolas, bem como para a aprendizagem das crianças de seis anos.

---

<sup>10</sup> Professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE).

Pretende-se, por meio dessa organização do texto, responder às seguintes questões: O que as crianças de seis anos estão aprendendo na escola? Que fatores explicam os desempenhos positivos e negativos desses alunos? Que tipos de problemas pedagógicos surgem no cotidiano das escolas, no contexto dessa nova organização escolar?

## **Alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

Ao considerarmos algumas publicações oficiais<sup>11</sup> dos últimos anos para regulamentar a entrada de crianças no Ensino Fundamental aos seis anos de idade, é possível mapear algumas diretrizes educacionais e alguns pressupostos teóricos que se tornaram referências em diversas ações das políticas públicas (nos âmbitos federal, estadual e municipal) para as práticas de alfabetização e letramento nas escolas públicas do país.

De maneira geral, algumas diretrizes e princípios pedagógicos se sobressaem: em primeiro lugar, considera-se necessário desenvolver os processos de alfabetização e letramento com todas as turmas de alunos que ingressam nas escolas. Em segundo lugar, o trabalho pedagógico desses dois processos – alfabetização e letramento –, deve ser interpretado como uma “aditiva” (alfabetização e letramento) e não uma alternativa (alfabetização ou letramento), reconhecendo-se, assim, que esses dois processos, embora tenham especificidades próprias para o seu desenvolvimento, são complementares e inseparáveis. Finalmente, considera-se que a entrada das crianças de seis anos traz novas exigências para a organização do trabalho das escolas: uma delas é a necessidade de uma nova organização do tempo de desenvolvimento desses dois processos, no sentido de seu alargamento e da forma contínua de sua condução.

O primeiro pressuposto, a defesa do início do processo de alfabetização aos 6 anos, apoia-se em certas posições teóricas, que têm orientado atualmente as ações do governo federal de formação continuada de professores alfabetizadores<sup>12</sup> no país. Essa posição também é coerente

11 Ver a respeito os seguintes documentos: Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais (2006); Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (2006); Coleção Pró-letramento (2007); Coleção explorando o ensino: Língua Portuguesa (2010).

12 Ver a respeito: Soares (2005, 2009, 2010), Brasil/Mec (2007); Ceale (2005; 2007); Morais, Albuquerque, Leal (2005), Batista (2010).

com os documentos oficiais (BRASIL, 2006)<sup>13</sup>, que procuram regulamentar a ampliação do Ensino Fundamental nas escolas públicas do país. Embora o aumento do tempo de ensino obrigatório como uma decisão governamental também venha angariando o apoio e a simpatia geral da população junto aos profissionais da educação, ainda são comuns alguns questionamentos sobre a adequação do início do processo de alfabetização aos seis anos. Se, por um lado, esses debates levantam importantes questões sobre a infância<sup>14</sup>, que devem ser consideradas nas práticas escolares, por outro, o início da aprendizagem da leitura e escrita nessa faixa etária ainda suscita uma dúvida que inquieta diversos educadores: a alfabetização a partir dos seis anos não seria precoce?

Para entendermos as razões dessa inquietação, é necessário esclarecer que, historicamente, a idade de entrada da criança no Ensino Fundamental esteve fixada em torno dos 7 anos, e a entrada com idade inferior, no antigo pré-escolar, tinha sua prática de ensino regulada pela concepção de prontidão para a aprendizagem da leitura e da escrita, geralmente avaliada por testes classificatórios. Quando havia a possibilidade de educação institucionalizada antes disso, ela ocorria no período então denominado pré-escolar, cujo principal objetivo voltava-se para o cuidado das crianças e o desenvolvimento de habilidades motoras e visuais, pressupostas na futura aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2008).

Esse pressuposto da necessidade de um “período preparatório” para a aprendizagem da escrita foi amplamente criticado no início dos anos oitenta, pelos trabalhos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. O livro de Ferreiro, *Reflexões sobre alfabetização* (1985), questiona essa ideia de uma determinada idade e série definidas para que a criança tenha acesso à língua escrita. As autoras argumentam que as crianças, por viverem em contextos grafocêntricos, acabam convivendo com a escrita — umas, mais, outras, menos, dependendo da camada social a que pertençam — muito antes de chegarem ao primeiro ano do Ensino Fundamental. É a partir dessa convivência que passam a elaborar hipóteses explicativas sobre o que

---

13 Ver, a respeito, artigo publicado em: Brasil, Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006 (PP.85-96).

14 Ver, a respeito, Kramer (2006), Goulart (2007).

é a escrita, como se estrutura o nosso sistema alfabético e para que serve a escrita em nossa sociedade. Apoiados nesses argumentos, o início dos processos de alfabetização e letramento devem ocorrer logo no primeiro ano do Ensino Fundamental, pois considera-se que a criança já chega à escola imersa em um amplo processo cultural de alfabetização e letramento.

Em relação ao segundo pressuposto, que se deve ensinar a ler e a escrever nos anos iniciais da escolarização, estudos mais recentes na área defendem uma determinada posição pedagógica: a de que os processos de alfabetização e letramento, embora tenham suas especificidades, são interdependentes (SOARES, 2004, 2005; Ceale/FAE/UFMG, 2005; BRASIL, 2007). Entende-se a alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. Entende-se o letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (Ceale/FAE/UFMG, 2005).

Ao se reconhecer que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, exigindo metodologias e procedimentos didáticos diferenciados, por outro lado, também se considera que são processos complementares e inseparáveis. Embora *os dois processos se diferenciem tanto em relação às operações cognitivas por eles demandadas quanto em relação aos procedimentos metodológicos e didáticos que os orientam*,<sup>15</sup> é importante que sejam desenvolvimentos de forma integrada. O desenvolvimento de práticas de alfabetização e letramento de forma dissociada não contribui para que o aluno adquira uma visão global e significativa do que seja o mundo da escrita.

Finalmente, em relação ao terceiro argumento, o alargamento do tempo dos processos de alfabetização e letramento, a ampliação do Ensino Fundamental faz ressurgir a ideia de ciclos básicos de alfabetização, significando que, aos primeiros anos de escolarização, devem priorizar a aquisição desses dois conhecimentos. Os ciclos de alfabetização surgiram

---

15 Ver a esse respeito: Soares, Magda. "Alfabetização: em Busca de um Método?". **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, n.20, 1990, pp. 7-13

no Brasil pela primeira vez na década de 1980<sup>16</sup> como iniciativas estaduais de introdução dos ciclos de alfabetização com duração de dois anos, que se propunha a sua extensão, de maneira gradual, para o Ensino Fundamental como um todo.

Algumas escolas públicas do país, já preocupadas com as questões postas para a organização do tempo, definiram o período dos dois primeiros anos de escolarização, como o tempo necessário para o processo de alfabetização. Outras redes públicas de ensino, ao introduzirem a organização em ciclos, têm ampliado um pouco mais essas expectativas de ensino e aprendizagem, definindo os três primeiros. A institucionalização dessa etapa destinada à alfabetização tornou-se uma preocupação do MEC, que tem procurado regulamentá-la.

Entre as medidas tomadas, em 2009, o Ministério definiu a substituição dos antigos livros didáticos de alfabetização destinados às turmas do primeiro ano, pelas novas coleções compostas por dois volumes, disponíveis já a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2010, considerando, assim, um período de dois anos para o trabalho pedagógico da alfabetização e letramento nas escolas públicas. Já para a avaliação do Programa de 2013, que será realizado no ano de 2011, a avaliação do MEC definiu que as coleções destinadas ao ensino da língua escrita sejam compostas por três volumes, institucionalizando, agora, um ciclo de três anos para o início e o desenvolvimento desses dois processos.

A ideia de ciclos de alfabetização também reintroduz outros questionamentos importantes, principalmente em relação às perspectivas curriculares: o que deve ser ensinado ou colocado como metas de aprendizagem para cada ano dessa etapa da escolarização? Como promover uma aprendizagem contínua das crianças ao longo dos dois (ou três) primeiros de escolarização? Como avaliar os alunos que não apresentam os mesmos ritmos e as aquisições, tomadas como referência pelo coletivo da turma (devem ser reprovados ou não)?

Considerando, portanto, esses pressupostos (os processos de alfabetização e letramento devem ser iniciados no primeiro ano de

---

<sup>16</sup> Autores como Mortatti (2000;), Franco (2004) e Barretto e Mitulius (1999, 2001) têm analisado as experiências de introdução de ciclos na organização das escolas brasileiras.

escolarização, os dois processos devem ser trabalhos de forma articulada e interdependentes e o tempo de suas aprendizagens deve ser ampliado), as reflexões seguintes deste texto analisam como as práticas de ensino da língua escrita das escolas têm procurado atingir esses objetivos de formação.

### **As crianças de seis anos de idade estão sendo alfabetizadas nas escolas?**

Podemos responder à pergunta anterior afirmativamente, ou seja, que grande parte das escolas públicas está procurando cumprir esse objetivo. Essa afirmação apoia-se principalmente nos resultados das avaliações censitárias (CAFIEIRO, ROCHA e SOARES, 2007; ROCHA, MARTINS e TONELLI, 2009; LIMA et All, 2008), utilizadas por diversos sistemas de ensino nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Como se sabe, diversos sistemas de ensino do país (por exemplo, Espírito Santo, São Paulo, Minas Gerais e Ceará, entre outros) têm divulgado os resultados de suas avaliações na imprensa. As avaliações realizadas têm como objetivo comum apresentar um diagnóstico das turmas de alfabetização das escolas, que forneça subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, além de levantar dados para reorientar a prática dos professores e dos dirigentes escolares. Os resultados dessas avaliações nos permitem, por exemplo, cruzar algumas informações sobre a relação entre a entrada das crianças de seis anos na escola e a sua aprendizagem da língua escrita.

Para realizarmos esses cruzamentos, analisaremos, neste texto, a título de exemplo, os resultados das experiências com as avaliações em Minas Gerais, denominada de PROALFA e a SPAECE-ALFA do Ceará, selecionados apenas como amostras de diferentes realidades do país. O estado de Minas Gerais criou seu próprio sistema de avaliação e utiliza-o como um dos principais aparatos de regulação das ações da sua política educacional: o *Programa de Avaliação da Alfabetização*, conhecido nacionalmente como PROALFA. Avaliações amostrais, realizadas no 2º e 4º anos de escolaridade, e avaliações censitárias, no 3º. ano, são base para esse diagnóstico. No Ceará, o *Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará* – SPAECE-ALFA foi ampliado a partir de 2007

para incorporar a avaliação da alfabetização e tem procurado construir um índice de qualidade sobre a habilidade em leitura, permitindo estabelecer comparações com os resultados das avaliações realizadas pelos municípios e pela Provinha Brasil, do Governo Federal (LIMA et al., 2008).

Os resultados obtidos nessas duas avaliações fornecem informações importantes sobre o retrato das práticas de alfabetização e letramento de escolas públicas do país, pela possibilidade de diálogo que permitem, já que possuem objetivos que se aproximam e os seus resultados apontam para avanços nas aquisições das crianças. Embora haja algumas diferenças técnicas entre as duas experiências, essas não serão aqui discutidas, pois o objetivo é destacar alguns avanços identificados na aprendizagem das crianças.

Os resultados do PROALFA 2008, em Minas Gerais, evidenciam que 72,5% dos alunos já se encontram, no terceiro ano de escolaridade, num nível recomendável de alfabetização. Estar nesse nível significa, entre outras capacidades, já saber ler pequenos contos, localizando informações explícitas, reconhecendo assunto e finalidades deles. Embora 27,5% (13,7% do nível *Baixo* e 13,8% do nível *Intermediário*) ainda não tenham alcançado o nível *Recomendável*, considera-se que o trabalho “na rede estadual de ensino em Minas está dando certo”, segundo conclusões dos próprios gestores (cf. SEEMG/CEALE, 2008, p. 20). Com isso, a meta instituída pelo estado mineiro de que toda criança estará lendo e escrevendo aos oito anos parece próxima de ser alcançada.

Quando comparamos os dados dos anos relativos a 2007 e 2008, destaca-se o percentual de alunos no nível *Recomendável* de alfabetização, em Minas Gerais: esse dado subiu de 65,8% para 72,5%. No percentual de crianças nos níveis de desempenho *Baixo* (18,9% em 2007 para 13,8% em 2008) e *Intermediário* (15,3% em 2007 para 13,7% em 2008), não houve uma alteração tão expressiva como no nível *Recomendável*. Mas o fato de esses percentuais estarem diminuindo, mesmo que em pequena proporção, é um indicativo positivo de que o Ensino Fundamental de nove anos tem trazido bons resultados no processo de alfabetização.

Também são otimistas os resultados das avaliações realizadas no Ceará, segundo o estudo de Lima et al (2008). Cabe esclarecer que a Matriz de avaliação do Spaece-Alfa foi estruturada em dois eixos: Apropriação do Sistema de Escrita e Leitura.

No que se refere ao eixo “Apropriação do sistema de escrita”, foram avaliadas as habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de aspectos referentes à tecnologia da escrita, considerando as habilidades que levam à construção das competências básicas para que o aluno seja capaz de decifrar o texto escrito. Por sua vez, o eixo “Leitura” avaliou as habilidades que levam à construção das competências necessárias à formação de um leitor apto a decifrar o texto escrito, atribuir-lhe sentido e reconhecer seus usos sociais.

De maneira geral, os autores argumentam que o comportamento dos percentuais de acertos de cada descritor da Matriz apontou que os índices de acerto mais elevados concentraram-se no eixo de Apropriação do Sistema de Escrita, por agrupar descritores referentes a habilidades menos complexas do que os que compreendem o eixo de Leitura. Contudo, embora os autores chamem a atenção para os problemas e desafios particulares enfrentados pela educação na região nordeste do país, é possível reconhecer evidências de avanços na aprendizagem das crianças. De forma resumida, pode-se concluir que, a partir dos critérios adotados pela avaliação SPAECE-ALFA, as crianças de seis anos, no Ceará, após o primeiro ano de escolaridade, encontram-se no nível intermediário da escala da proficiência adotada. Isso significa que as crianças são capazes de codificar e decodificar, embora ainda não apresentem essas habilidades consolidadas para que sejam consideradas alfabetizadas.

Lima et al. (2008) destacam também que, embora a média de proficiência do estado situe os alunos no nível intermediário da escala, significando que se encontram em processo de consolidação das competências básicas necessárias para serem considerados alfabetizados, não é possível desconsiderar os dados preocupantes relativos ao percentual de alunos (32,8%) que não conseguem sequer conhecer letras. Acrescentando-se a estes o percentual de alunos em estágio de alfabetização incompleta,

verifica-se, no Ceará, que 47,4% dos alunos concluíram o 2º ano do Ensino Fundamental sem atingir, pelo menos, o nível intermediário.<sup>17</sup>

Podemos considerar pela apresentação desses dados relativos à apuração dos resultados da avaliação nos dois estados, que a ampliação do Ensino Fundamental em mais um ano tem produzido certos avanços na qualidade da educação do país. Contudo esses dados necessitam ser interpretados com certa cautela, pois podem ter sido interpretados com muito otimismo pelos gestores, deixando-se de considerar os percentuais ainda significativos de alunos que, ao final do 2º ano de escolarização, não são alfabetizados, como veremos mais adiante neste artigo.

Temos que considerar que, ao lado desses dados positivos, há sinais preocupantes, necessitando de maior atenção dos gestores, além de representarem três importantes desafios que se colocam para as práticas das escolas públicas. Um deles está relacionado ao percentual de crianças que está chegando ao segundo ano alfabetizado, ou seja, dominando o princípio alfabético, mas que necessita consolidar esse processo de alfabetização, desenvolvendo suas habilidades de leitura e escrita de texto. O segundo é que os dados sobre os avanços não são generalizados, pois um percentual significativo de alunos não está conseguindo se alfabetizar, ao final de primeiro ano. Finalmente, cabe discutir até que ponto as avaliações das habilidades em leitura dos alunos mostram que o alcance das práticas curriculares vem-se mostrando limitado. Analisaremos cada um desses aspectos, na seção seguinte.

## **A necessidade de consolidação da alfabetização**

Em relação ao primeiro aspecto, a necessidade de consolidação do processo de alfabetização, os dados sobre as avaliações censitárias mineira e cearense podem ser articulados às informações apresentadas por pesquisas que, embora ainda em desenvolvimento, já permitem levantar alguns

<sup>17</sup> Os resultados da avaliação do SPAECE consideram os seguintes níveis de desempenho: *Não Alfabetizado*, podem “utilizar números, desenhos ou rabiscos quando solicitados a escrever palavras, ou, ainda, desconhecer até mesmo as letras que formam seu próprio nome”; *Alfabetização Incompleta*, começam a ser capazes de ler palavras mais simples, com padrão silábico consoante/vogal e/ou que apresentem letras que lhe são familiares; *Intermediário*, são capazes de decodificar palavras, mesmo aquelas formadas por padrões silábicos mais complexos, de compreender textos simples, extraindo deles informações que se encontram explícitas no texto; *Suficiente*, realizam leitura mais fluente e sua familiaridade com o texto escrito permite que localizem informações em textos mais longos. (Ceará, 2007, p.58).

indicadores sobre o que vem ocorrendo nas escolas de outras regiões. Tais pesquisas têm em comum com as avaliações o objetivo de investigar como vêm se dando as práticas de alfabetização e letramento nos anos iniciais de escolarização, para melhor compreender os avanços identificados na aprendizagem dos alunos e os tipos de problemas vivenciados pelas escolas, no contexto dessas mudanças de suas práticas.

Para isso, apresentamos alguns dados do Projeto Geres – Geração escolar 2005 – que acompanhou, durante quatro anos, a evolução do desempenho dos alunos ao longo do processo de escolarização (e não apenas o desempenho em um determinado momento) de cinco cidades brasileiras (Rio de Janeiro, Campinas, Campo Grande, Belo Horizonte e Salvador). Cerca de 21.000 alunos de 303 escolas municipais, estaduais e particulares foram testados em Língua Portuguesa e Matemática. Um dos instrumentos de coleta de dados foi a aplicação de testes de avaliação dos níveis de conhecimentos dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, utilizados no início e final de cada ano letivo.

Os resultados dos primeiros testes nos possibilitam algumas conclusões importantes, principalmente no que se refere à evolução e ao ritmo das aquisições das crianças ao longo dos dois primeiros anos de escolarização: é evidente o investimento do trabalho dos professores no primeiro ano, principalmente voltado para a aquisição do processo de alfabetização, o que contribui para que muitos alunos avançassem no seu nível de aprendizagem, aumentando essa proporção de um ano para o outro. Também são encontradas evidências sobre o ritmo de aprendizagem das crianças no segundo ano (ou seu equivalente em ciclos) indicando que, embora consolidem as habilidades que envolvem o domínio do sistema alfabético, no que se refere ao letramento, continuaram no mesmo patamar do primeiro ano.

Por outro lado, a pesquisa do Geres também chama a atenção para alguns dados preocupantes: após um total de mais de dois anos de alfabetização, 40% dos alunos das escolas municipais e 33% dos alunos das escolas estaduais ainda estavam nos níveis 3 e 4, o que significa que a sua alfabetização ainda estava longe de estar completa. Segundo os índices de desempenhos adotados na avaliação da pesquisa, nesses níveis, as crianças já desenvolveram algumas habilidades, mas ainda não tinham habilidades

estáveis de codificação e decodificação, além de não serem capazes de manifestar o domínio em relação a algumas habilidades necessárias à compreensão de textos, tais como, recuperar informação explícita localizada no final de pequenos textos e não conseguir inferir o sentido das palavras a partir do contexto. Apesar de estarem em fase de consolidação das habilidades de decifração, as crianças no nível 4 (lê textos curtos, formados por palavras que envolvam sílabas não canônicas e faz inferência a partir da relação entre texto e imagem) ainda não eram capazes de compreender palavras e sentenças envolvendo padrões silábicos e sintáticos complexos e, em relação às habilidades de compreensão de textos, não eram capazes de retirar informações explícitas de textos, como bilhetes, cartazes e receitas. Esses dados permitem concluir que as habilidades de letramento não acompanhavam os mesmos níveis de avanços observados para as habilidades de codificação e decodificação. Como a capacidade de compreensão de textos não vem automaticamente, nem é plenamente desenvolvida, precisa ser exercitada e ampliada, em diversas atividades com os alunos, durante toda a trajetória escolar.

Embora os dados da pesquisa não possam ser generalizados para as redes de ensino como um todo, os dados indicam que as escolas estaduais e municipais – ao serem comparadas com escolas particulares participantes da pesquisa - apresentaram dificuldade para consolidar os processos de alfabetização no segundo ano de escolarização, ao ponto de a aprendizagem dos alunos começar a indicar uma desaceleração. A explicação apresentada para essa dificuldade é a de que, enquanto, na rede privada, somente 11% dos alunos ainda não tinha chegado ao nível de proficiência que representa a fase de consolidação da alfabetização até o final da 1ª série, nas redes municipal e estadual, essa proporção sobe para até 58% (Boletim 3/Geres, 2007, p.4 ). Isso significa que, enquanto na rede privada os professores puderam se concentrar na consolidação da alfabetização mediante atividades e materiais novos, permitindo um acréscimo importante de habilidades ao longo da 2ª série, nas escolas municipais e estaduais, os esforços de muitos professores ainda estavam voltados para as habilidades básicas da alfabetização, dificultando o desenvolvimento das habilidades de letramento e reduzindo as oportunidades de acesso a novos materiais de leitura e situações mais significativas de seu uso social.

A partir desses dados – embora a pesquisa não tenha ainda publicado resultados abrangentes que possibilitem conclusões mais amplas – podemos apontar um importante desafio que se coloca para o trabalho das escolas: é necessário investir na consolidação da alfabetização, após o primeiro ano de escolarização. Isso significa que, embora se reconheçam os avanços nas aquisições das crianças nos dois primeiros anos de escolarização (grande parte está dominando o princípio alfabético e as principais correspondências grafo-fonêmicas), é preciso avançar nessas aquisições, considerando também o desenvolvimento das habilidades de letramento.

Se pesquisas como essa representam adequadamente a realidade do País, é possível, portanto, concluir que o processo de alfabetização sofra uma espécie de redução: apenas a alfabetização inicial – o domínio do princípio alfabético e das principais correspondências grafo-fonêmicas – seria considerada “alfabetização”, e todo o trabalho voltado para sua consolidação e desenvolvimento seria deixado de lado, não constituindo uma preocupação dos professores, das escolas e das redes de ensino.

Essa posição também é defendida por Antonio Gomes Batista (2010), em artigo que apresenta as perspectivas curriculares para o ensino da língua escrita a serem adotadas pelas escolas, no contexto de ampliação do ensino básico. Para o autor, é necessário fazer com que os alunos, após o domínio do princípio alfabético, avancem no domínio do sistema ortográfico e nas habilidades de letramento, tais como as capacidades de leitura e de produção de textos. Ao procurar explicar essa desaceleração no ritmo de aprendizagem que ocorre no segundo ano de escolarização, Batista adverte que é possível supor, que, após o segundo ano de escolarização, em grande parte das escolas do país, ocorra o que denomina de “uma perda de foco”, isto é, o trabalho com a leitura e escrita perde a atenção na organização das práticas escolares, em detrimento do trabalho com outros conteúdos e com outras disciplinas do currículo.

Para fundamentar esse argumento, o autor, cita, como exemplo, a pesquisa de Frigotto (2005), no Rio de Janeiro, nos três primeiros anos do ciclo de alfabetização. A investigação apontou um problema muito comum nas escolas públicas do país: as professoras que atuam após o primeiro ano, geralmente não assumem a responsabilidade de alfabetizar nessa etapa da escolarização, pois

acreditam que essa tarefa é exclusiva do primeiro ano. Diante desse problema, Batista defende a necessidade de que os sistemas de ensino assumam essa etapa da escolarização e o desenvolvimento da alfabetização como “um conjunto de esforços deliberados e sistemáticos” (p.7), que envolva todos os profissionais que atuam nos primeiros anos de escolarização.

### **A reprovação como a principal medida para reverter o baixo desempenho dos alunos**

Em relação ao segundo desafio colocado para as escolas, os percentuais de baixos desempenhos dos alunos de seis anos de idade, identificado pelos resultados das avaliações censitárias apresentados anteriormente, cabe esclarecer que não se trata de abordar um problema regional. Ao contrário, é um problema que preocupa todas as redes de ensino do país. Os índices de reprovação nacionais podem ser analisados nos dados sobre os rendimentos dos alunos – apresentados nos Censos Escolares, referentes aos períodos de 2007 e 2008, divulgados pelo INEP/MEC<sup>18</sup>. Uma análise comparativa das taxas de reprovação do Censo de 2008 (ano de referência 2007) também permite concluir que, embora a reprovação das crianças de seis anos venha se tornando uma prática comum em muitas redes públicas, ela ocorre de forma diferenciada no país. É possível, por exemplo, identificar quais são as regiões e os estados que apresentam as mais altas taxas de reprovação: os estados do Acre, Amapá, Pará, Maranhão, Amazonas, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Paraíba, Bahia e Rio de Janeiro, todos apresentando índices acima de 3%. Os dados mais graves desse grupo são os referentes aos estados pertencentes às regiões Norte e Nordeste do país: o Pará apresenta o índice de 8%, o Piauí 11,4% e a Bahia 6,9%. Merecem atenção as taxas das escolas públicas do Rio de Janeiro (10,1%), pois se assemelham às dos estados da região Norte e Nordeste com os maiores índices de reprovação. Desse grupo, apenas os estados do Amazonas, Maranhão e Bahia mostram, no ano seguinte, 2008, uma pequena tendência de redução desses índices ao

---

<sup>18</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro.

apresentarem uma queda de 1%. O Rio de Janeiro, ao contrário, apresenta uma tendência crescente de um ano para outro, pois eleva a taxa de 9,3% em 2007 para 10,1% em 2008.

Esses dados evidenciam que a ampliação do tempo de escolarização nem sempre vem acompanhada da implementação de ações pedagógicas que favoreçam o avanço contínuo da aprendizagem de todas as crianças. É possível concluir, também, que tem havido grandes dificuldades do sistema de ensino para gerenciar mecanismos capazes de, após diagnosticar os problemas no processo de alfabetização das crianças nas avaliações em larga escala, fazer face a eles, proporcionando alternativas adequadas para alterar procedimentos de ensino que se mostrem inadequados para os alunos em dificuldade.

Por outro lado, a divulgação desses índices de reprovação das crianças de seis anos nas escolas públicas, referentes ao ano de 2008, teve impacto na mídia em 2010. Os jornais publicaram os dados de forma geral, destacando, principalmente, o que representavam em seu conjunto: 79,3 mil alunos do novo primeiro ano da Educação Fundamental não passaram de ano. Esse número, segundo o jornal Folha de São Paulo, publicado em fevereiro de 2010, representa 3,5% das matrículas dessa série. Os gestores dos sistemas de ensino que apresentaram altos índices de reprovação procuraram justificar esses resultados alegando, por exemplo, que metade das crianças desses municípios ingressa na escola sem ter passado por outra instituição. Também procuraram responsabilizar o despreparo na formação dos professores para o trabalho com as turmas de seis anos, além de apontarem o excesso de falta dos alunos como outro fator.

Ainda sob o impacto da divulgação e da discussão sobre os resultados da reprovação nas escolas, surgiram repostas dos diversos sistemas de ensino. O Mec, por exemplo, por meio das ações do Conselho Nacional de Educação (CNE), procurou recomendar “fortemente” que todas as escolas públicas e privadas não reprovassem mais os alunos matriculados nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. O ministério anunciou que lançaria, em 2011, um conjunto de diretrizes para regulamentar a aprovação das crianças em fase de alfabetização.

Outro tipo de medida adotada por diversos sistemas de ensino tem sido a organização dos primeiros anos de escolarização em ciclos, destinados à alfabetização, regulados pela lógica da progressão continuada. Esse é o caso, por exemplo, do que ocorre na rede pública do estado de São Paulo, cuja principal mudança está no sistema de reprovação dos estudantes. A orientação para o ano de 2012, nesse sistema de ensino, é a de que a retenção ocorra também no terceiro ano de escolarização. Atualmente, no estado paulista, o aluno do fundamental só pode repetir ao final do quinto e do nono ano. Assim, nesse sistema de ensino, o número de ciclos sobe de dois para três. Medidas semelhantes estão acontecendo em quase todo o país.

Assim, tais decisões regulamentam, também, a organização das escolas na forma de ciclos, considerando o período de três anos para o início e consolidação das aquisições das habilidades de leitura e escrita. Além disso, também passa a ser regulamentado o fluxo da trajetória das crianças, ou seja, a reprovação fica proibida ao final de cada ano letivo, podendo ocorrer a retenção da criança apenas ao final do terceiro (ou segundo) ano de sua escolarização. Essa decisão abre um novo tipo de debate: a aprovação automática das crianças que não estão aprendendo seria a melhor ou a única solução? Que fatores pedagógicos explicariam o baixo desempenho das crianças?

### **O surgimento de alguns problemas de natureza didático-pedagógicos**

As repostas para as duas perguntas anteriores não são simples e demandariam pesquisas mais amplas e aprofundadas sobre as práticas desenvolvidas nas escolas do país. Contudo, pesquisas mostram algumas evidências de natureza didático-pedagógica, que apontam que os educadores enfrentam problemas diversos e mais complexos.

O trabalho realizado por Albuquerque-Morais-Ferreira(2008), em escolas municipais do Recife no ano de 2004, investigou como as professoras transpunham as mudanças didáticas relacionadas à alfabetização para suas práticas de ensino e “como fabricavam suas práticas pedagógicas cotidianas” (p.256). Essa pesquisa foi desenvolvida com um grupo de nove professoras de turmas de alfabetização (1º ano do primeiro ciclo).

De maneira geral, os dados obtidos pelos pesquisadores são coerentes com os resultados apontados anteriormente pelas avaliações censitárias, pois concluem – após observações, durante o período de junho a dezembro nas escolas – que parte significativa dos docentes observados tende a garantir, principalmente, o domínio do sistema alfabético das turmas de seis anos.

Contudo, os autores também identificam algumas práticas (quatro docentes do conjunto de nove observadas) na quais essas aquisições não são objeto de um trabalho sistemático. Para analisar as práticas das professoras, voltadas para o ensino das regras que compõem nosso sistema de escrita, o estudo procurou classificá-las em “práticas consideradas sistemáticas” (que contemplam em todos os dias observados algumas atividades relacionadas ao domínio das habilidades relacionadas ao processo de codificação e decodificação) e assistemáticas (compreende as práticas que priorizam as atividades de leitura e produção de texto, ou seja, o letramento) e, no conjunto, foi identificado um trabalho com poucas atividades relacionadas à apropriação do sistema de escrita. Cabe esclarecer ainda que os autores defendem que esse processo de apropriação do sistema de escrita alfabética não é marcado pela aquisição de um código, mas, sim, de um sistema, caracterizado por um conjunto de propriedades a serem ensinadas e apreendidas pelo aluno.

Com relação às práticas assistemáticas, os autores ainda destacam que as poucas atividades identificadas para o ensino do sistema de escrita são do seguinte tipo: desenho relativo a uma leitura, ditado mudo (escrita do nome de figuras) e completar frases com determinadas palavras (p.260). Os autores concluem que esse tipo de prática demonstra uma preocupação maior da professora com a palavra, em detrimento da reflexão sobre as unidades que a compõem. Certamente, apenas o desenvolvimento dessas habilidades não contribui para o avanço na aprendizagem da língua escrita pelas crianças. Por outro lado, também chama atenção o fato de uma das professoras desse segundo grupo priorizar, em sua prática, a leitura de textos, a produção de texto coletivo, o desenho relativo à leitura e o desenho sem finalidade específica, em detrimento das atividades relacionadas à apropriação do sistema alfabético. Dito de outra forma, as atividades de letramento são mais priorizadas que as de alfabetização.

A pesquisa de Cordeiro (2006), realizada no ano de 2005 numa perspectiva etnográfica, procurou compreender como se realizava, em uma escola pública de Belo Horizonte, as práticas de alfabetização voltadas para as crianças de 6 anos e investigou as condições que os professores e a escola encontravam para implementar o *Ciclo Inicial de Alfabetização*, regulamentado pela rede de ensino estadual no mesmo ano da pesquisa. O problema identificado pela pesquisadora, também vivido por muitas outras escolas mineiras, estava relacionado com as dificuldades dos profissionais para definir os critérios de enturmação dos alunos que ingressavam aos seis anos. Ao se depararem com os alunos que ingressavam pela primeira vez na escola regular, os profissionais indagavam se as crianças deveriam ser agrupadas considerando suas datas de nascimento ou as suas aquisições sobre a língua escrita. Ao optarem por desvincular esses dois fatores, idade e aquisições, era comum decidirem pela enturmação de crianças de seis anos, já alfabetizadas, no segundo ano de escolarização, e crianças de sete anos, que não concluíram esse processo, em turmas do primeiro ano. Essas decisões traziam, com frequência, questionamentos dos pais e de toda a comunidade escolar sobre os efeitos da aceleração da escolarização para algumas crianças e retrocesso para outras. O trabalho de Frigotto (2005), citado anteriormente, chega a conclusões semelhantes.

Outro problema identificado na pesquisa de Cordeiro é o de que a escola se ocupava, durante os primeiros meses do ano letivo, realizando avaliações que resultavam em remanejamentos constantes das crianças. Esse trânsito de alunos entre as turmas provocava a necessidade de sucessivas reformulações nos planejamentos pedagógicos dos professores, além do adiamento de um trabalho sistemático com a língua escrita. Além disso, os critérios adotados para a avaliação das crianças nesses remanejamentos apoiava-se, muitas vezes, em interpretações equivocadas de suas aquisições, o que levava a novos reagrupamentos. Outro problema é o de que, nas turmas classificadas como as “mais fracas”, nesse processo de enturmação classificatório, prevalecia o desenvolvimento de atividades típicas do chamado “período preparatório”, voltadas apenas para o desenvolvimento de habilidades motoras, comprometendo ainda mais o avanço na aprendizagem das crianças.

Esse problema de avaliação das crianças, identificado por Cordeiro, talvez possa ser explicado pelo trabalho de Weiz (2000), que apresenta informações importantes sobre as práticas de alfabetização das escolas. Em pesquisa realizada paralela à execução de um projeto de formação em serviço em município nordestino, a autora identificou que os docentes apresentaram dificuldades para reconhecer quanto os seus alunos aprenderam e se estavam em condições de serem aprovados para o ano seguinte de sua escolarização. Isso significa que muitos professores não são capazes de analisar as aquisições dos seus alunos sobre o sistema de escrita e, portanto, avaliar, com adequação, se as crianças estão ou não alfabetizadas. Os dados levantados na pesquisa de Weiz são resultantes da análise dos critérios de avaliação adotados pelos professores e permitiram concluir que parte significativa das crianças (33% de um conjunto de 412 crianças) que cursavam, pela segunda vez, o primeiro ano de escolarização (com idade de sete anos), ao serem avaliadas no início do ano letivo, revelaram que poderiam estar acompanhando uma turma do segundo ano de escolarização, pois eram capazes de ler e escrever, ainda que com precariedade.

Assim, a decisão pela reprovação desses alunos apoiou-se em critérios avaliativos considerados pouco adequados, segundo Weiz, pois os docentes utilizaram como principal indicador do avanço do aluno a sua capacidade de escrever com “letra bonita” ou organizar “caderno bem feito” (p.12). A autora conclui que o uso desse indicador como avanço na aprendizagem só prejudica o desempenho do aluno que inicia o processo de aprendizagem da leitura e escrita, pois é comum que passe a “escrever errado” nessa etapa quando copia textos em sala de aula. Isso ocorre porque a criança deixa de copiar letra por letra, como fazia antes, e começa a ler e escrever segundo suas hipóteses sobre a escrita. Conforme suas palavras, a criança “... começa a ler e escrever grandes blocos de palavras, em geral, unidades de sentido, o que faz com que cometa erros de ortografia ou escreva palavras grudadas” (p.12).

A pesquisa também revela que a decisão pela aprovação dos alunos não se fundamenta sempre em critérios adequados. Esse dado é confirmado pelo número de alunos aprovados para o segundo ano de escolarização (7%) na pesquisa, pois não apresentam habilidades consistentes de leitura e escrita.

Nesse caso, as justificativas mais recorrentes dos professores para sua decisão de aprovação foi a de que tais alunos são bons copistas, habilidade que dificulta a avaliação de outras aquisições sobre o sistema de escrita pelos professores.

A partir desses diferentes resultados das pesquisas citadas neste texto, nota-se que o avanço ou o “retrocesso” do aluno nos dois primeiros anos de escolarização do 1º ciclo parece ser marcado por uma imprecisão na concepção de alfabetização. Ora já lê e escreve, mesmo que “precariamente”, nesse caso, podia ser aprovado do primeiro para o segundo ano; ora é copista, mas necessita de outras habilidades quanto à apropriação do sistema de escrita alfabética para obter sucesso. Nesse sentido, concordamos com Batista (2010) quando defende que as decisões sobre o que e como ensinar estão articuladas a tomadas de posição de natureza ética e política, não são neutras e constituem, na verdade, uma busca para influenciar nas relações que se estabelecem entre educação e sociedade. Batista também defende que o processo de discussão curricular é algo dinâmico, que envolve uma contínua reflexão para a realização de mudanças e ajustes. Além disso, há que se considerar que essa dinâmica, no que se refere ao ensino de língua materna e à alfabetização, vem colocando diferentes desafios para as escolas e as ações educacionais implementadas pelos governantes.

Os problemas enfrentados pelas escolas vão além das práticas desenvolvidas pelos docentes no seu cotidiano, pois, nos últimos anos, as escolas também estão submetidas aos efeitos de controle que as avaliações externas promovem sobre a organização do trabalho pedagógico. Algumas dessas avaliações assumem a função diagnóstica da aprendizagem dos alunos e objetivam oferecer aos sistemas de ensino um instrumento comum para a definição de metas anuais de aprendizagem das crianças que ingressam na vida escolar aos seis anos de idade. Nesses casos, práticas avaliativas externas e internas se sobrepõem no cotidiano da sala de aula, provocando conflitos que contribuem para o surgimento de problemas pedagógicos diversos. A pesquisa realizada por Maia (2010) em seis escolas públicas de Belo Horizonte, no período de 2008 e 2009, acompanhou a aplicação da Provinha Brasil<sup>19</sup> com o objetivo de investigar as contribuições dessa avaliação na organização das práticas de alfabetização.

---

<sup>19</sup> As informações sobre sua aplicação e os instrumentos utilizados estão disponíveis: <http://provinhabrasil.inep.gov.br/>

A Provinha é uma avaliação proposta pelo Governo Federal desde 2008, com o caráter de diagnóstico do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo. Nas escolas municipais pesquisadas, a investigação indica que é comum os profissionais utilizarem as atividades que compõem os testes, e as matrizes de referência que os subsidiam, como principais orientações curriculares de seu trabalho. Nesse caso, verifica-se que as escolas apresentam certas dificuldades para compreender que uma matriz criada para subsidiar os testes de avaliação de leitura, por exemplo, não esgota o repertório de conteúdos e conhecimentos que fazem parte do currículo escolar e que o aluno precisa desenvolver muitas outras competências, além daquelas que são avaliadas.

Outro efeito do uso desse tipo de avaliação externa refere-se à forma de *transposição didática*<sup>20</sup> – as formas como um determinado saber é transformado ao ser levado de seu ambiente original para o espaço institucional de ensino – que ocorre em relação aos saberes avaliados e os saberes ensinados pela escola. Nesse sentido, a pesquisa identifica que, na prática dos professores, as atividades de avaliação, formuladas pelos testes, passam a ser utilizadas de forma sistemática como modelos de atividades de ensino. Por exemplo, as atividades de múltipla escolha, propostas nos testes para o aluno identificar determinados gêneros textuais e/ou as finalidades de seu uso, passam a ser reproduzidas de forma sistemática nas situações de ensino, em detrimento da criação de situações sociais de uso desses e de outros gêneros.

A pesquisa mostra que, em decorrência das pressões que as escolas sofrem para obterem melhores resultados nas avaliações externas, principalmente aquelas classificadas com os mais baixos desempenhos, ao contrário do que se espera, tornam-se visíveis alguns efeitos negativos dessas avaliações, como, por exemplo, sua repercussão na instauração de uma “cultura de preparação dos alunos para os testes”. Isso significa que os docentes passam a dar uma ênfase demasiada ao treino de certos modelos de atividades, semelhantes às utilizadas nos testes de avaliação externa, ao pressupor que o baixo desempenho dos alunos está associado apenas à

---

20 Ver Chevallard, 1985.

pouca familiaridade que as crianças possuem com o modo característico de atividades mais objetivas e com formulações de enunciados mais complexos, pouco utilizados pelas escolas públicas.

### **Reflexões finais**

Certamente, os problemas apresentados neste texto sobre as práticas de alfabetização e letramento não são suficientes para explicar os resultados da aprendizagem das crianças de seis anos, além de não poderem ser generalizados. Além disso, seria importante refletirmos apoiados em outros tipos de dados de pesquisas, tais como sobre as características das práticas curriculares das escolas brasileiras após a alfabetização inicial, para que esses dados de pesquisas sobre avaliações censitárias sejam redimensionados.

Também é preciso ressaltar que as reflexões apresentadas resultam de levantamento circunscrito a alguns resultados de pesquisas concluídas nos últimos anos no país. Embora apresentem dados parciais, que precisam ser complementados por outros estudos e investigações, por outro lado, trazem alguns aspectos importantes sobre o ensino da língua escrita desenvolvido nas escolas e seus efeitos na aprendizagem das crianças, que merecem uma reflexão cuidadosa.

Um desses aspectos refere-se às mudanças pedagógicas necessárias para a organização das práticas de ensino da língua escrita, decorrentes da entrada das crianças de seis anos, “exigem alterações curriculares que, certamente, não se fazem sem problema para os educadores”, como afirma Batista (2010, p.2). Isso ocorre porque, explica o autor, de um lado, os currículos são sempre uma resposta ao nosso modo de compreender o mundo, por outro, a própria organização do currículo gera problemas: tendências pedagógicas se radicalizam (como, por exemplo, a discussão recente sobre métodos na alfabetização), resultados limitados em determinadas práticas e, como o autor chama atenção, o crescimento excessivo dos conhecimentos curriculares.

Podemos também considerar que a introdução e consolidação dos novos conhecimentos e objetivos, colocados por essas alterações

curriculares, em relação ao ensino da língua escrita, certamente exigirá o estabelecimento de diversas ações educacionais de suporte e ainda levará algum tempo para que sejam alcançados, principalmente se consideradas as dimensões geográficas do país, as suas diferenças sociais e o estatuto dado à educação. Além disso, não podemos desconsiderar que a promoção de mudanças nos processos de ensino e aprendizagem só é possível de ocorrer quando os educadores encontram em condições para realizá-las.

Outro aspecto importante a ser considerado refere-se às diferentes ações colocadas em prática pelos gestores dos sistemas de ensino, apoiadas nos dados levantados pelas avaliações censitárias. Após os primeiros anos, período de transição para a adesão de todas as redes públicas ao projeto de inserção das crianças de seis anos na Educação Básica, é possível reconhecer investimentos nos âmbitos federal, estadual e municipal para o estabelecimento de condições necessárias à implantação dessa política. Contudo muito ainda necessita ser feito. Os dados apresentados neste texto evidenciam que, ao lado dos avanços que podem ser comemorados, há ainda um conjunto de problemas que precisam de solução e de estudos mais aprofundados e amplos sobre a realidade brasileira.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Gomes; FERREIRA, Andrea Teresa Brito. **As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 13 n. 38 maio/ago, 2008.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Alfabetização e ensino de português: um desafio e algumas perspectivas curriculares. In: **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento- Perspectivas atuais**, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16110&Itemid=936](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110&Itemid=936). Acesso em: 10 mai.2011.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares; elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: n. 108, p. 27-48, nov.1999. (tem uma referência de 2001 que aparece em nota de rodapé)

BRASIL, Ministério da Educação-SEB, **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2006.

BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Capacidades Linguísticas: alfabetização e letramento. In: **Pró-letramento – alfabetização e linguagem**. Fascículo 1. Brasília, 2007.

CAFIERO, Delaine; ROCHA, Gladys; SOARES, José Francisco. Avaliação do ciclo Inicial de Alfabetização em Minas Gerais: o que indicam os primeiros resultados. **Revista Língua Escrita**. Universidade Federal de Minas Gerais -Ceale-FAE, Belo Horizonte: n.1, jan/abr, p.84-102. 2007.

CORDEIRO, Flávia Helena Pontes. **Caminhos da alfabetização em Minas Gerais: um olhar etnográfico para o ciclo inicial de alfabetização**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação/Fae/UFGM, Belo Horizonte, 2006.

CEALE/FaE/UFGM. **Coleção Instrumentos da Alfabetização**. Belo Horizonte: MEC, 2005.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris: La Pensée Sauvage, 1985.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.  
FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FRANCO, Creso. Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr, n. 25, p.30-38. 2004.

GOULART, Cecília. Ensino fundamental de nove anos: tempo de rever conceitos de infância, de ensino e aprendizagem e de escola. **Revista Língua Escrita**, número 1, jan./abr. 2007.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

LIMA, Alessio Costa; PEQUENO, Maria Iraci Cavalcanti; MELO, Maria Noraelena Rabelo. A avaliação da alfabetização no Ceará: principais resultados da primeira edição do Sapaec-Alfa. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n.41, set/dez. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2008. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/pdf>.

MAIA, Marinilda. **Provinha Brasil**: como os docentes utilizam e avaliam os testes de diagnósticos de alfabetização. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade federal de Minas Gerais, 2010.

MEC/INEP. **Censo Escolar 2008**. Brasília: MEC, 2009.

MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma, Ferraz. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização. (São Paulo-1876-1994)**. São Paulo: Editora UNESP/COMPED, 2000.

ROCHA, Gladys; MARTINS, Raquel Márcia Fontes; TONELLI, Neiva Costa. Avaliação da alfabetização com crianças de seis anos: experiência no estado do Espírito Santo/Brasil. **Anais da 16 Conference on Reading**, Portugal, 2009.

SOARES, Magda. Alfabetização: em busca de um método?. Educação em Revista. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, n. 12. P. 44-50, dez. 1990.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização** (série Estado do Conhecimento), MEC/INEP/COMPED. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos. **Pátio**, ano VIII, n. 29, fev/abr, pp. 18-22. 2004.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e Letramento Têm o Mesmo Significado? **Pátio**, ano IX, n. 34, mai/jul, pp. 50-52. 2005.

\_\_\_\_\_. O que funciona na alfabetização? **Pátio**, ano XII, n. 47, ago/out, pp. 16-18. 2008.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e Letramento na Educação Infantil. **Pátio**, Ano VII, n. 20, jul/out, pp. 6-9. 2009.

WEIZ, Telma. De boas intenções o inferno está cheio ou quem se responsabiliza pelas crianças que estão nas escolas e não estão aprendendo?. **Alfabetização e Cultura**, Ano IV - Nº 14, Agot-out. 2000.

# Metodologias de alfabetização: por que não?

Alexsandro da Silva<sup>21</sup>

*Eu conhecia as letras do alfabeto, podia juntá-las em sílabas e as sílabas em palavras. Mas não era o suficiente.*

(Frei Betto)

Neste texto, discutiremos sobre os métodos tradicionais de alfabetização e as mudanças no campo ensino da leitura e da escrita ocorridas, principalmente, a partir da década de 80 do século XX. Em seguida, refletiremos sobre a necessidade de abandonar os antigos métodos e de (re)construirmos metodologias de alfabetização no contexto da sala de aula. A título de ilustração, apresentaremos alguns dados de um estudo em desenvolvimento sobre as práticas de alfabetização de uma professora que atuava em uma escola da rede pública de ensino.

O objetivo dessa discussão não é a de ressuscitar a “querela dos métodos”, mas a de provocar uma reflexão sobre os aspectos metodológicos da alfabetização, que dialogue não apenas com as atuais exigências desse campo teórico, mas também, e sobretudo, com as demandas do cotidiano da sala de aula.

## **Os métodos tradicionais e as mudanças no campo da alfabetização**

Durante décadas, especialmente até os anos 1970, o ensino da leitura e da escrita era tido exclusivamente como uma questão de método

---

<sup>21</sup> Professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

(MORTATTI, 2000; SOARES, 2004). No Brasil, assim como em outros países, travou-se uma acirrada disputa entre métodos de alfabetização, que se expressou, principalmente, no embate entre os chamados “métodos sintéticos”, que procediam das “partes” para o “todo”, e os “métodos analíticos”, que adotavam o caminho inverso: do “todo” para as “partes”.

Os “métodos sintéticos” tomavam como ponto de partida a letra (método alfabético ou da soletração), o fonema (método fônico) ou a sílaba (método silábico ou da silabação), que, por meio de um processo de síntese, eram combinados em unidades linguísticas maiores (palavras, frases e textos). Já os “métodos analíticos” (ou globais), ao contrário dos sintéticos, partiam de unidades maiores da língua: palavra (método da palavração), frase (método da sentencição) e texto (método de contos ou das historietas). Nesses métodos, as palavras, as frases ou os textos eram decompostos, por meio de um processo de análise, em unidades linguísticas menores (sílabas, letras e palavras).

Como observaram Chartier e Hébrard (1990), em cada grande etapa da história do ensino da leitura, ordenaram-se diferentes métodos em sistemas de oposição binária e cada um deles é herdeiro dos sistemas de oposição anteriores que eles próprios contribuíram para serem esquecidos. Essa tensão entre “antigos” e “modernos”, no âmbito da disputa pela hegemonia de determinadas tematizações, normatizações e concretizações, é também ressaltada por Mortatti (2000) em sua análise histórica sobre os métodos de alfabetização no Brasil:

Para viabilizar a mudança, tornou-se, portanto, necessário, em cada um dos quatro momentos cruciais, produzir uma versão do passado e desqualificá-la, como se se tratasse de uma herança incômoda, que impõe resistências à fundação do novo, especialmente quando a filiação decorrente (embora, muitas vezes, não assumida) da tradição atuante no presente (e, em particular, a tradição decorrente de um passado recente, sentido como presente, porque operante no nível das concretizações) ameaça fazer voltarem à cena os mesmos personagens do passado, que seus herdeiros desejam esquecer, rever ou aprimorar (p. 12).

A partir, principalmente, da década de 80 do século XX, os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita e as cartilhas que concretizavam tais métodos começaram a ser duramente criticados, em decorrência, principalmente, de mudanças conceituais no campo da alfabetização, inspiradas, sobretudo na teoria psicogenética da escrita, desenvolvida por Emilia Ferreiro e colaboradores: a discussão sobre o “como se ensina” deslocou-se para o “como se aprende” (MORTATTI, 2000; SOARES, 2004).

Com a divulgação das investigações sobre a psicogênese da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; FERREIRO, 1995) no Brasil, alterou-se radicalmente a concepção que se tinha sobre a apropriação pela criança da escrita alfabética, que passou a ser vista como uma construção conceitual e não mais como uma aprendizagem meramente perceptivo-motora, que era a concepção subjacente aos métodos tradicionais de alfabetização. Em outras palavras, a aprendizagem da escrita passou a ser concebida como um processo de compreensão de um sistema de representação dos segmentos sonoros das palavras e não como a aquisição de um código de transcrição da fala.

Como dissemos, em decorrência dessas mudanças conceituais no campo da alfabetização, os métodos passaram a ser questionados. Tais questionamentos deram lugar ao que tem sido chamado por Mortatti (2000) de “desmetodização da alfabetização”, que implicou não apenas abandono dos métodos tradicionais, mas ausência de metodologias para alfabetizar. Soares (2004) também se refere a esse movimento, que, segundo ela, resultou em uma “desinvenção da alfabetização”, isto é, em uma progressiva perda de especificidade desse processo.

Nesse período, sobretudo a partir da década de 90 do século XX, difundiram-se os estudos sobre letramento, entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais diversas (SOARES, 1998; 2004). Apoiando-se nesse conceito, Soares (1998; 2004) propõe que o ideal seria alfabetizar letrando, isto é, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita. *Em outras palavras, de acordo com aquela autora, tanto as atividades de reflexão sobre o sistema escrito alfabético e suas convenções, quanto as práticas de uso social da leitura e da escrita deveriam estar presentes em sala de aula, mesmo antes de a criança ter aprendido a ler e escrever convencionalmente.*

Apesar das grandes contribuições aportadas por essas duas perspectivas teóricas para o campo da alfabetização, é preciso reconhecer que as apropriações delas nos meios acadêmicos e educacionais parecem ter contribuído para a “desinvenção da alfabetização”, seja pela ênfase dada aos processos de apropriação da escrita pela criança, seja pela importância maior atribuída à imersão dela em práticas sociais de leitura e escrita. Nesse contexto, a alfabetização passa ser vista como um processo espontâneo, que ocorreria por meio do contato com textos e dispensaria um ensino sistemático da escrita alfabética. Soares (2004) adverte que é “como se realmente pudesse ocorrer de forma incidental e natural a aprendizagem de objetos de conhecimento que são convencionais e, em parte significativa, arbitrários – o sistema alfabético e o sistema ortográfico” (p. 14).

No entanto, no limiar do século XXI, surgiram, no Brasil e em outros países, propostas de retorno aos métodos tradicionais de alfabetização, especialmente dos métodos fônicos, com a promessa de resolver o problema – cuja responsabilidade é atribuída pelos seus defensores<sup>22</sup> à suposta difusão do “construtivismo” nas escolas brasileiras – do baixo desempenho dos alunos em leitura e escrita. O método fônico é um método sintético de alfabetização, que toma como ponto de partida o fonema, que, combinado a outros fonemas, pode formar sílabas e palavras. Em outras palavras, para que alguém se alfabetize, seria necessário desenvolver as capacidades de isolar e combinar fonemas, unidades sonoras mínimas da língua, memorizando as letras que a eles correspondem.

Esse movimento de retorno aos métodos fônicos relaciona-se, de certo modo, ao que Soares (2004) tem designado de “reinvenção da alfabetização”, que, para ela, não pode representar um retrocesso – o retorno aos antigos métodos –, mas, sim, uma necessária recuperação da especificidade do processo de alfabetização, sem desconsiderar as contribuições teóricas hoje disponíveis nesse campo. Essa retomada dos métodos fônicos no cenário educacional brasileiro contemporâneo corresponde ao que Mortatti (2010, p. 334) denomina de “remetodização da alfabetização”. Segundo essa autora,

---

22 Ver CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando Cesar. **Alfabetização**: método fônico. São Paulo: Memnon, 2002 e OLIVEIRA, João Batista Araújo. **ABC do alfabetizador**. 7ª ed. Brasília: IAB, 2007.

Trata-se de reposição/atualização de um novo/velho discurso, já fartamente conhecido e utilizado ao longo da história da alfabetização no Brasil por aqueles que, em cada um dos quatro momentos cruciais que proponho, buscaram convencer seus contemporâneos de que eram portadores de nova, científica e definitiva solução para os problemas da alfabetização no país.

No entanto, antes de concluir esta primeira parte da discussão, é preciso esclarecer que “método fônico” não é sinônimo de “consciência fonológica”, que consiste na capacidade de refletir conscientemente sobre as unidades sonoras das palavras e de manipulá-las de maneira deliberada (GOMBERT, 1990; GOIGOUX; CÈBE; PAOUR, 2004; FREITAS, 2004; MORAIS, 2006). Os métodos fônicos centram sua atenção na consciência fonêmica, especialmente na capacidade de segmentar palavras em fonemas, pronunciando-os um a um em voz alta, e concebem que essa habilidade é condição necessária para a aprendizagem da leitura e da escrita. A “consciência fonológica”, por sua vez, constitui uma capacidade mais abrangente que a “consciência fonêmica”, pois envolve a capacidade de analisar e manipular não apenas fonemas, mas, também, unidades sonoras como sílabas e rimas (FREITAS, 2004; MORAIS, 2006).

Desde os anos 1970, as relações entre consciência fonológica e alfabetização foram objeto de numerosas pesquisas, embora pareçam ter tido pouca repercussão no campo da alfabetização no Brasil. Se, por um lado, os resultados dessas investigações evidenciaram que o desenvolvimento da consciência fonológica pode ter um impacto positivo na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, por outro, alguns outros estudos sustentaram o contrário: a consciência fonológica seria uma consequência do processo de alfabetização e não uma causa. O que compreendemos, atualmente, é que a consciência fonêmica não é um requisito para a alfabetização e que a consciência de unidades silábicas ou de rimas envolve habilidades menos complexas que as fonêmicas e se desenvolvem mais cedo que essas últimas, sendo mais claramente relacionadas à aprendizagem inicial do sistema de escrita alfabética (MORAIS, 2006; MORAIS; SILVA, 2010).

Considerar algumas contribuições dos estudos sobre consciência fonológica para o processo de alfabetização não significa, portanto, ressuscitar os velhos métodos fônicos, que, como os outros métodos tradicionais, apresentam grandes limitações na forma de conceber o objeto de conhecimento, aquele que aprende e aquele que ensina.

### **Por que é preciso abandonar os antigos métodos? Não é mais necessário ter método de alfabetização?**

Os métodos fônicos e outros métodos tradicionais de alfabetização tratam a escrita como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, que seria aprendido por meio da repetição/memorização. Esses métodos assumem, como observa Morais (2012), uma perspectiva empirista/associacionista de aprendizagem, que pressupõe que o aluno aprende de maneira passiva, recebendo as informações prontas e memorizando-as por meio da repetição.

Além disso, esses métodos desconsideram os conhecimentos prévios sobre o sistema de escrita construídos pelos aprendizes ao longo do seu processo de alfabetização, tratando-os dicotomicamente como “leitores” e “não leitores” (FERREIRO, 2003). Tais métodos partem do pressuposto de que as crianças são tábulas rasas e que o acesso à língua escrita acontecerá apenas quando forem expostas às lições da cartilha, por meio do acúmulo de informações sobre os fonemas e os grafemas a eles correspondentes.

Nesses métodos, o contato com os textos “de verdade” é adiado, pois, antes de terem aprendido a ler e a escrever, as crianças só são autorizadas a decodificar textos artificialmente produzidos para ensinar a ler, com léxico controlado e frases justapostas, e a codificar textos com essas mesmas características. Nessa perspectiva, dissocia-se alfabetização e letramento, desconsiderando as muitas evidências a favor de uma alfabetização em uma perspectiva de letramento, na qual as duas dimensões envolvidas na aprendizagem da leitura e da escrita sejam, simultaneamente, contempladas: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a apropriação das características, dos usos e das funções sociais dos textos escritos.

Além de tudo isso, esses métodos concebem o alfabetizador como um mero executor das etapas neles programadas, que, se rigidamente seguidas, conduziriam aos resultados esperados, ao término de ano letivo: a aprendizagem da leitura e da escrita. Por meio de uma minuciosa análise documental, Amaral e Silva (2012), ao analisar os manuais do professor de livros didáticos com perspectivas metodológicas diferentes, constatou que os manuais de um programa de alfabetização (o “Alfa e Beto”), que utilizava o método fônico, concebiam o docente como aquele que devia ter a capacidade de seguir à risca as orientações apresentadas nos manuais, que indicavam aos professores o que dizer, o que e como fazer, quando e em quanto tempo.

Após termos apresentado as razões que justificam a necessidade de abandonarmos os antigos métodos, iremos deter-nos agora na segunda pergunta que intitula essa seção: não é mais necessário ter método de alfabetização? Essa questão pode ser respondida de formas diferentes, dependendo do que entendemos como “método”. Se “método” for entendido como um conjunto de procedimentos e técnicas a serem rigidamente seguidos, a resposta é não. Se, por outro lado, for considerado como um conjunto de princípios (pedagógicos, psicológicos e linguísticos) que respondem a determinados objetivos e fundamentam as nossas ações, tal como propõem, entre outros, Chartier e Hébrard (1990), Soares (2004) e Goigoux e Cèbe (2006), a resposta é sim.

E por que precisamos de método no ensino da leitura e da escrita? Como esclarecem Soares (2004) e Mortatti (2008), por a educação escolar ser um processo intencional, organizado e sistemático, não podemos abrir mão de método, pois, se assim procedermos, o ensino da leitura e da escrita acontecerá de maneira espontaneísta, contribuindo para ampliar o fracasso escolar. Braslavsky (1988) também alertava, no fim dos anos 80 do século XX, para o deslocamento da discussão sobre o “melhor método” para condenação generalizada de qualquer método e, em última instância, da própria educação escolar. Segundo essa autora,

Estas tendências preocupam na América Latina e no Terceiro Mundo, onde a escola é considerada o agente mais eficaz para resolver, de maneira duradoura, o problema do analfabetismo.

Para que isso seja possível, é urgente melhorar a qualidade da escola e recuperar assim seu papel alfabetizador. (p. 47).

Embora também concordemos que o ensino da leitura e da escrita na escola não pode acontecer sem método, conforme a segunda acepção explicitada anteriormente acerca dessa palavra, optamos, assim como Morais (2012), pelo uso do termo “metodologias de alfabetização”, uma vez que aquele vocábulo aparece marcado muito negativamente no contexto educacional brasileiro, sendo quase sempre associado, como observa Soares (2004), aos métodos tradicionais de alfabetização (sintéticos ou analíticos).

O leitor também deve ter se dado conta de que o termo que adotamos encontra-se no plural e não no singular, o que expressa uma multiplicidade de práticas de ensino de leitura e escrita, que não cabem em “um” método ou em “uma” metodologia. Essa variedade de práticas de ensino, segundo Goigoux e Cèbe (2006), impõe a necessidade de reconsiderarmos a dicotomia método silábico/método global, que oculta a diversidade de respostas apresentadas no cotidiano pelos professores, as quais não podem ser vistas em “preto” ou “branco”, mas em um “dégradé” de tons de cinza.

### **A (re)construção das metodologias de alfabetização: entre o prescrito e o realizado**

Considerando as discussões anteriormente desenvolvidas, apresentaremos, nesta seção, alguns dados de uma pesquisa que estamos desenvolvendo<sup>23</sup>. O objetivo dessa pesquisa é analisar as propostas metodológicas para o ensino da leitura e da escrita, presentes em materiais didáticos de um programa não governamental de alfabetização (o “Programa Alfa e Beto”), e as práticas de alfabetização de professores que participavam desse Programa. Apresentaremos, agora, apenas alguns dados sobre as práticas de ensino de leitura e escrita de uma das professoras participantes da pesquisa.

---

23 Trata-se da pesquisa “Programa Alfa e Beto: materiais didáticos e práticas de ensino”, que integra o projeto “Alfabetização: formação dos professores, práticas de ensino, recursos didáticos e conhecimentos dos aprendizes”, aprovado pelo CNPq e coordenador pelo professor Dr. Artur Gomes de Morais.

Antes de apresentarmos tais dados, situaremos o programa “Programa Alfa e Beto”, do Instituto Alfa e Beto (IAB). Esse programa utiliza o método fônico de alfabetização e materiais didáticos próprios. Durante as observações em sala de aula, identificados os seguintes materiais: livro didático “Aprender a ler”; minilivros (constituído por pseudotextos, contendo palavras com o fonema estudado na lição, acompanhados de gravuras para serem coloridas); livro de coletâneas (textos de vários gêneros literários, tais como contos, fábulas, parlendas etc.); livro gigante (livro em tamanho grande, com histórias); cadernos de caligrafia (letra cursiva e letra de imprensa), além de outros materiais como fantoches dos bonecos Alfa e Beto, cartazes com alfabeto, sílabas etc.

Quando analisamos as aulas observadas, constatamos que a prática de alfabetização da professora era centrada no livro didático, pois, em 6 (seis) das 8 (oito) aulas observadas, o livro didático era usado como organizador do trabalho pedagógico. Quando não utilizava o livro didático, a docente recorria a outros materiais do programa, como os minilivros e os cadernos de caligrafia. Esses dados coincidem com os de Coutinho-Monnier (2009), que também analisou as práticas de alfabetização de professoras que integravam o Programa Alfa e Beto.

Embora, durante a entrevista, tenha mencionado como aspecto positivo do Programa a existência de materiais didáticos (livro, minilivros), pois eles apresentavam “o caminho”, permitindo antecipar o que seria feito em cada aula, a professora disse que algumas atividades propostas pelas lições do livro eram de grau elevado para o nível das crianças e que outras, ao contrário, possuíam um baixo grau de dificuldade para os alunos, sendo ambos os tipos de atividades desconsiderados pela docente. A leitura das palavras inventadas, por exemplo, geralmente não era realizada pela docente, pois, na opinião dela, tratava-se de uma atividade complexa para as crianças. Por outro lado, pudemos perceber que, ao responder atividades como a complementação de palavras com letras, muitas vezes, os alunos apenas repetiam “a letra” estudada na lição em todas as palavras, sem necessariamente descobrir a letra que representava determinado fonema.

Embora usasse o livro didático como elemento organizador de suas aulas, constatamos que a docente utilizava procedimentos de ensino que não

eram previstos no programa, como era o caso da atividade na qual os alunos eram orientados a identificar letras em textos. Segundo a docente, apesar de essa atividade não ser indicada pelo programa, ela a utilizava para ajudar os alunos a reconhecerem o grafema estudado em cada lição.

Ao longo das observações, percebemos, ainda, que a docente não ensinava os seus alunos a produzir isoladamente os sons das letras (os fonemas), usando sempre os nomes delas, a despeito da orientação do método fônico sobre a necessidade de ensinar o aluno a pronunciar oralmente os fonemas e a uni-los para formar as palavras. Essa desobediência à orientação do programa parece estar relacionada à complexidade e ao nível de abstração envolvido na atividade. Segundo Morais (2006, p.11):

[...] pronunciar isoladamente cada um dos fonemas de uma palavra é uma atividade antinatural, inaceitavelmente complexa para quem não fez um curso de fonética ou fonologia em nível de graduação. Tratá-la como pré-requisito para a alfabetização seria promover exclusão ou, no mínimo, exigir uma sobrecarga cognitiva desnecessária para os aprendizes que conseguissem sobreviver ao método.

Em duas aulas observadas, a professora não utilizou o livro didático do programa, embora tenha recorrido a outros materiais do Programa (minilivro, caderno de caligrafia). Em uma delas, que era uma revisão das lições já estudadas, a docente usou uma atividade que, segundo ela, não pertencia ao “Programa Alfa e Beto”. Essa atividade, que envolvia associação de palavras à sua letra inicial, separação de palavras escritas em sílabas e ordenação de sílabas para composição de palavras, parecia estar relacionada, principalmente, ao método silábico, cujo procedimento de ensino característico é a combinatória de sílabas para constituição de palavras, frases etc.

Durante as observações, conseguimos perceber, nas práticas de alfabetização dessa professora, a utilização de procedimentos mais relacionados ao método de silábico também na maneira como ela conduzia a leitura de palavras com seus alunos. Ela realizava a leitura sílaba por sílaba, seguida da repetição pelos alunos, e, em seguida, da palavra completa, como vemos a seguir no extrato de uma das observações:

P - Ficou como? Ti-to, ta-to, Ti-ta (leu a professora).

P - E essa daqui: da-do, de-do, di-ta (leu a professora).

P - Leiam novamente. Aqui ficou como? Três palavrinhas para cada letra, novamente: te-to, teto. Ta-to, tato. Ti-ta, Tita. (A professora lia e as crianças repetiam).

P - Agora com o “d”. Da-do, dado. De-do, dedo. Di-ta, Dita.

P - Novamente: te-to, teto. Ta-to, tato. Ti-ta, Tita. Da-do, dado. De-do, dedo. Di-ta, Dita. (A professora lia, e as crianças repetiam).

Outro procedimento dessa professora que se aproximava do método silábico estava presente na maneira como ela realizava os ditados. Inicialmente, ela escrevia no quadro todas as famílias silábicas já estudadas e que seriam utilizadas no ditado. Quando ditava a palavra, apontava a sílaba pronunciada com uma régua. Por exemplo, se estava ensinando a família silábica do “P”, escrevia no quadro, antes de ditar, “PA –PE – PI – PO – PU – PÃO” e, ao ditar a palavra “pipa”, por exemplo, apontava com a régua as sílabas “PI” e “PA”.

Nessa e em outras atividades, a docente induzia e/ou indicava as respostas, o que parecia estar relacionado à articulação de dois aspectos: por um lado, a exigência de cumprimento do cronograma de lições estabelecido pelo Programa; por outro, a não realização, pelos alunos, das aprendizagens necessárias ao desenvolvimento das atividades. Diante desse impasse, a solução encontrada pela professora para seguir as lições, uma a uma, mesmo a maioria dos alunos não tendo condições de responder as atividades que as compõem, foi a de responder, ela própria, as atividades ou induzir as respostas.

Quando questionamos a professora sobre a realização de propostas diferentes daquelas do Programa, ela informou que, às vezes, utilizava atividades de um material didático chamado “Tindolelé”, que, segundo ela, era semelhante ao “Alfa e Beto”, mas se tratava de um método silábico, e não fônico. Esse dado parece revelar que o método silábico parece ter tido uma certa influência na prática de alfabetização dessa professora, porque é a ele que recorria quando propunha atividades extras, mesmo estando participando (ainda que compulsoriamente) de um programa de alfabetização que usava um método fônico.

Essa professora também teve outras experiências de alfabetização. Na entrevista, quando questionamos se a docente havia lecionado em turmas de alfabetização antes de participar do Programa Alfa e Beto, obtivemos uma resposta positiva e pedimos para que ela descrevesse como era a sua prática de ensino da leitura e da escrita antes. Ela disse:

Esse outro programa [“Alfabetizar com sucesso”<sup>24</sup>] era mais pra o professor preparar. Agora tinha também, como se fosse[m] os minilivros. Tinha muito aquelas coleções de paradidáticos. Eles eram muito explorados. Ele [o programa] se aproxima mais com o que se estuda na universidade.

Quando pedimos para que explicasse em que consistia a aproximação entre esse programa do qual havia participado e “o que se estuda na universidade”, a professora afirmou: “O método que se ensina na universidade, construtivismo, né isso?”. Nesse depoimento, a docente está referindo-se à concepção construtivista de ensino e aprendizagem (denominada por ela de “método”), que, como discutimos anteriormente, começou a ser divulgada no Brasil, de forma mais intensa, a partir da década de 80 do século XX, principalmente por meio dos estudos sobre a teoria psicogenética da escrita.

Os dados que apresentamos evidenciam que, a despeito das prescrições e do controle exercido pelas de instâncias superiores, a professora encontrava maneiras de driblar as determinações ou, como diria Certeau (1995), “driblar as estratégias”, (re)construindo sua prática de ensino no cotidiano da sala de aula. Tal como observa Chartier (2005, p. 24), “Estas ‘artes de fazer’ mostram-se inventivas, bricolagens, engenhosas, pois é preciso sempre gerar contradições insolúveis, inventar compromissos, responder a situações tanto urgentes quanto imprevisíveis”.

---

24 De acordo com Moraes (2006), o Projeto “Alfabetizar com Sucesso” surgiu na rede estadual de ensino de Pernambuco devido à necessidade de reverter os índices de reprovação nas séries iniciais do Ensino Fundamental e tinha como objetivo investir na formação de professores alfabetizadores, além disponibilizar materiais para o trabalho com os alunos: livros de literatura, abecedários e jogos.

## Considerações finais

Neste texto, assumimos claramente a posição de que os métodos tradicionais de alfabetização devem ser “mantidos no passado”, não por uma ingênua rejeição aos aspectos metodológicos, mas, sim, pela discordância que temos com os pressupostos que sustentam aqueles métodos e que se concretizam nas cartilhas e em outros materiais didáticos a eles associados. Não podemos mais aceitar que a língua escrita seja concebida como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, que seria aprendido por meio da repetição e da memorização; também não podemos mais aceitar que os aprendizes sejam vistos como seres que nada sabem sobre a escrita e que só serão autorizados a ter contato com textos “de verdade”, na escola, quando estiverem alfabetizados; não podemos, finalmente, aceitar que professor seja tratado como um mero executor de passos a serem rigidamente seguidos.

Essa posição não implica, como dissemos, uma negação das questões metodológicas em si, como se eles remetessem, por si sós, a um ideário tradicional de alfabetização. Muito pelo contrário. Conforme discutimos, é impossível ensinar a ler e a escrever de maneira organizada, sistemática e intencional sem métodos ou metodologias. , Como observa Soares (2004), sem proposições metodológicas claras, corremos o risco de ampliar o fracasso escolar das crianças no acesso ao mundo da leitura e da escrita. Essa discussão metodológica não pode prescindir, no entanto, de contribuições teóricas atualmente disponíveis em relação à evolução conceitual das crianças sobre o sistema de escrita, ao impacto do desenvolvimento da consciência fonológica sobre a aprendizagem da escrita alfabética e à importância da imersão dos aprendizes em práticas sociais de leitura e escrita, durante o seu processo de alfabetização.

*Em consonância com essa perspectiva, compreendemos que as metodologias de alfabetização (e não “o método”) precisam contemplar tanto a reflexão sobre o sistema escrita alfabética, que envolve, sim, a exploração de unidades menores da língua, como letras/fonemas, sílabas e palavras, mas em uma perspectiva distinta da dos métodos tradicionais, quanto as práticas sociais de leitura e escrita, que se materializam na leitura e produção de textos*

*de diferentes gêneros. Essa perspectiva de alfabetização não demanda “um” método, como se buscou durante décadas, mas vários, pois, como observa Soares (2004, p. 16), “a natureza de cada faceta [da língua escrita] determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica”.*

Concordando com Braslavsky (1988), Morais (2006) e Mortatti (2008), entendemos que as metodologias, embora importantes e, inclusive, necessárias, não podem ser tratadas isoladamente, como se fossem um “remédio milagroso”, que resolveria todos os males da alfabetização em nosso país. É preciso situar essa discussão em um marco mais amplo, que inclua os diferentes condicionantes desse processo (condições de trabalho dos professores, políticas de formação continuada, valorização profissional, entre outras). No contexto atual, não podemos mais continuar apenas denunciando os métodos tradicionais. É urgente refletirmos coletivamente sobre metodologias de alfabetização, que sempre serão (re)construídas em sala de aula por cada um dos professores que tem diante de si o desafio de ensinar a ler e a escrever.

## REFERÊNCIAS

AMARAL e SILVA, Cristiana Vasconcelos. **O livro didático de alfabetização: o manual do professor e sua relação com o fazer pedagógico referente ao ensino da leitura e da escrita.** Dissertação de mestrado. Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

BRASLAVSKY, Berta. O método: panaceia, negação ou pedagogia? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 66, pp. 41-48, 1988.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** Petrópolis: Vozes, 1995

CHARTIER, Anne-Marie. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, Libânia Nacif; CARVALHO, Marta Maria Chagas; MENDONÇA, Ana Valeska; CUNHA, Jorge Luiz (Org.). **Escola, culturas e saberes.** Rio de Janeiro: FGV, 2005, pp. 9-28.

CHARTIER, Anne-Marie; HEBRARD, Jean. Méthode syllabique et méthode globale: quelques clarifications historiques, **Le Français aujourd’hui**, Paris, n. 90, pp. 100-109, 1990.

COUTINHO-MONNIER, Marília Lucena. **Práticas de alfabetização com uso de diferentes manuais didáticos: o que fazem professores no Brasil e na França? O que os alunos aprendem?** Tese de doutorado. Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

FERREIRO, Emilia. Escrita e oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalinguística. In: FERREIRO, Emilia. (Org.). **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003, pp. 139-157.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina (Org.) **Aquisição fonológica do português**. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp. 179-192.

GOIGOUX, Roland; CÈBE, Sylvie. **Apprendre à lire à l'école: tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant**. Paris: Retz, 2006.

GOIGOUX, Roland; CÈBE, Sylvie; PAOUR, Jean-Louis. Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section maternelle. **Repères**, n° 28, pp. 71 -92, 2003.

GOMBERT, Jean-Emile. **Le développement métalinguistique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

MORAES, Daisinalva Amorim. **As práticas de alfabetização de professoras da rede estadual de ensino de Pernambuco e a formação de crianças alfabetizadas e letradas**. Dissertação de mestrado. Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland Souza. (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica e metodologias de alfabetização. **Presença Pedagógica**, v. 12, p. 58-67, 2006.

\_\_\_\_\_. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: UNESP; Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

\_\_\_\_\_. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista ACOALFAPlp**: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Publicado em: setembro 2008.

\_\_\_\_\_. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, p. 329-341, 2010.

SOARES, Magda. Alfabetização: em busca de um método? In: SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004, pp. 85-97.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, pp. 5-17, 2004.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

# Alfabetização e progressão escolar nos anos iniciais do ensino fundamental

*Magna do Carmo Silva*<sup>25</sup>

*Eliana Borges Correia de Albuquerque*<sup>26</sup>

O ciclo de alfabetização configura-se como uma proposta de encaminhamento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças entre 6 e 8 anos em uma perspectiva de continuidade e aprofundamento, visando à construção de um sistema educacional democrático, não seletivo e não excludente. Dessa forma, concebemos a alfabetização em ciclos, como uma política que tem a preocupação de construir uma educação emancipatória, vislumbrando a criança como um leitor e um produtor de textos. Assim, a alfabetização passa a se tornar um instrumento e fator decisivo para a conquista e o exercício da cidadania. Como aponta Soares,

[...] enquanto a posse e o uso plenos da leitura e da escrita sejam privilégio de determinadas classes e categorias sociais – como têm sido – elas assumem papel de arma para o exercício do poder, para a legitimação da dominação econômica, social, cultural, instrumentos de discriminação e de exclusão (2006, p. 58).

Neste capítulo, discutiremos sobre a alfabetização de crianças e sua relação com a progressão escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas seriadas e cicladas. Para isso, o capítulo está organizado em duas partes. Na primeira, inicialmente, trataremos de aspectos teóricos

---

25 Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

26 Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

relacionados à organização escolar em série e ciclos, à alfabetização e à **progressão escolar, focando na necessidade de garantia da continuidade das aprendizagens ao longo da escolarização**. Na segunda parte, apresentaremos uma pesquisa que teve o objetivo investigar a apropriação da escrita por crianças dos três anos iniciais do Ensino Fundamental e sua relação com a progressão escolar presente nos sistemas seriados e ciclados.

## **1. O confronto de “lógicas”: escolas organizadas em série e ciclos**

De acordo com pesquisas sobre a história da organização escolar no Brasil (FARIA FILHO e VIDAL, 2000), a seriação instalou-se nos anos finais da década de 1890, e o acesso à escola pública foi ampliado às camadas populares a partir dos anos 1970. Nesse período, os principais problemas da alfabetização referiam-se, por um lado, ao fato de apenas um ano ser destinado à alfabetização e, por outro, à concepção de leitura e escrita como decodificação e codificação, que ocorreriam por meio da memorização das correspondências grafofônicas.

O fracasso escolar, registrado principalmente na 1ª série do Ensino Fundamental, era vinculado a questões de natureza individual ou social, sendo os alunos responsabilizados por tal fenômeno. Na tentativa de encontrar soluções para o fracasso escolar na alfabetização, o Ciclo Básico de Alfabetização surgiu como possibilidade de eliminação da reprovação no final da 1ª série do 1º grau e como forma de resistência ao sistema seriado. O período de alfabetização foi ampliado para dois anos, para assegurar a continuidade do processo, tendo como respaldo as perspectivas teóricas em alfabetização, que surgiram no final do século XX, dentre elas, a Psicogênese da Escrita.

O processo de formação da política de ciclos no Brasil, segundo Mainardes (2007), poderia ser dividido em três períodos. O primeiro (entre 1918/1921 e 1984) foi marcado pela crítica à reprovação e por discussões em torno da promoção automática. O segundo (entre 1984 e 1990), formado com a emergência dos Ciclos Básicos de Alfabetização, promoveu a eliminação da reprovação no final da 1ª série, ampliou o período de alfabetização e assegurou a continuidade do processo. O terceiro período

(a partir dos anos de 1990), formado a partir da ampliação do sistema em ciclos para todo o Ensino Fundamental, buscou romper com a lógica da exclusão social e cultural dos alunos. O referido autor, ainda, aponta que a transposição das séries para os ciclos implicaria uma mudança de código, ou seja, uma mudança da lógica de funcionamento da política educacional, da gestão escolar, da dinâmica na sala de aula e da participação do aluno. Além disso, destaca a necessidade de adesão dos professores e de elaboração de proposta de formação docente com foco nas questões teórico-práticas apontadas pelos ciclos.

## **2. Alfabetização e progressão escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

Nos últimos anos, percebemos uma tendência nacional em se considerar um período de três anos para o processo de alfabetização, independentemente da forma de organização escolar adotada por cada rede de ensino. Em julho de 2012, o Ministério da Educação instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que, dentre outras ações, propõe a necessidade de organização do Ciclo de Alfabetização, com duração de três anos, a fim de possibilitar, até o final do terceiro ano, a alfabetização plena de todas as crianças.

Segundo Freitas (2003), a lógica seletiva da escola seriada perpassa, ainda hoje, a organização do tempo e do espaço das escolas cicladas. Se desconsiderarmos essa dimensão da reflexão, podemos passar a ideia ingênua de que apenas um decreto poderia modificar o funcionamento e a organização escolar, em sua essência, sem haver mudanças estruturais na lógica relacionada ao que seria a efetivação do Ciclo de Alfabetização. Nesse sentido, vários esforços têm sido desenvolvidos a fim de formar professores para atender a essa nova demanda.

A progressão na escola seriada foi concebida considerando apenas duas situações: aprovação e reprovação no tempo de um ano letivo. A proposta de Ciclo de Alfabetização busca assegurar, em nossa perspectiva, a continuidade e o aprofundamento das aprendizagens por meio da progressão em três dimensões: progressão escolar (direito que a criança

tem de avançar na escolarização), progressão do ensino (organização, elaboração e delimitação de direitos de aprendizagem<sup>27</sup> em cada eixo da Língua Portuguesa, nos três anos iniciais do Ensino Fundamental) e progressão das aprendizagens (avanço na qualidade das aprendizagens construídas) (ALBUQUERQUE, CRUZ, 2012).

Essa proposta baseia-se na (i) ampliação do direito à educação, na democratização e na ruptura com as práticas de exclusão dentro da escola; (ii) na aprendizagem como processo contínuo em maior tempo, por meio do atendimento às diferenças individuais; (iii) no desenvolvimento pleno de todas as crianças; (iv) no reconhecimento da pluralidade e diversidade cultural como integrantes do currículo escolar; por fim, (v) na ideia de uma escola menos seletiva, integradora dos diferentes grupos sociais, por meio da permanência e continuidade.

A alfabetização passa a ser concebida como direito da criança. Para isso, é importante que a criança permaneça na escola e avance na escolarização, apropriando-se dos direitos de aprendizagem a cada ano. Para garantir a progressão escolar com qualidade nas aprendizagens, a avaliação, ao longo de cada ano escolar e ao final dele, possui caráter diagnóstico, processual, participativo, formativo e redimensionador da ação pedagógica. Nesse sentido, o registro das aprendizagens subsidia a progressão escolar das crianças pela indicação de quais conhecimentos foram construídos e quais ações devem ser desenvolvidas no próximo ano.

O ato de avaliar, portanto, deveria ser um momento capaz de revelar os conhecimentos construídos pelas crianças e o que elas ainda precisariam elaborar, bem como as suas possibilidades de avanço e suas necessidades para que a situação transitória de “não ter construído ainda” possa ser superada, sem prejuízo para com o seu processo de escolaridade. A escola alfabetizadora, nesse contexto, seria um espaço com amplas possibilidades de construção do conhecimento, de forma contínua e aprofundada ao longo dos três anos, sem retenção escolar.

---

27 O PNAIC introduz o termo “Direitos de Aprendizagem” e esclarece quais são os direitos que qualquer criança deve construir durante o Ciclo de Alfabetização. Esse termo substitui o termo “Expectativa de Aprendizagem”, utilizado pelo PNE 2011-2020.

### **3. Relato de pesquisa: A apropriação da escrita pelas crianças dos três anos iniciais do Ensino Fundamental e sua relação com a progressão escolar presente nos sistemas seriados e ciclados.**

A pesquisa investigou a apropriação da escrita por crianças dos três anos iniciais do Ensino Fundamental e sua relação com a progressão escolar presente nas escolas seriadas e cicladas. Partimos da constatação de que, apesar da ampliação do processo de alfabetização para três anos, tanto nas escolas em ciclos como em séries, os índices oficiais referentes à qualidade da alfabetização das crianças ainda se apresentam de forma precária.

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas públicas do Estado de Pernambuco, pertencentes a redes municipais de ensino distintas: escola ciclada (EC), pertencente ao município A, e escola seriada (ES), pertencente ao Município B. A nossa opção por desenvolver a pesquisa em redes distintas justifica-se pelo fato de elas serem organizadas de forma diferente quanto à estrutura escolar e, ainda assim, possuírem um avanço quanto aos índices relacionados à leitura nas avaliações nacionais. A pesquisa, portanto, se caracteriza como dois estudos de dois casos (LUDKE e ANDRÉ, 2001).

Participaram da pesquisa as crianças das turmas de 1º, 2º e 3º anos das escolas seriada (67 crianças) e ciclada (76 crianças) e suas respectivas professoras. Utilizamos três procedimentos metodológicos: (1) análise documental; (2) entrevistas com as professoras; (3) realização de uma atividade diagnóstica (escrita de palavras) com as crianças, no perfil inicial (PI) e no perfil final (PF) do ano letivo. Os dados das diagnoses foram analisados tanto qualitativamente quanto quantitativamente. Os documentos e as entrevistas foram analisadas qualitativamente, com base na análise de conteúdo (BARDIN, 1977), e relacionados aos dados da diagnose para melhor compreensão da relação entre a alfabetização e progressão escolar das crianças.

#### **3.1 A apropriação da escrita alfabética pelas crianças nos três anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas seriada e ciclada**

A partir das atividades diagnósticas realizadas no início e no final do ano letivo, pudemos observar a evolução das crianças em relação à

apropriação da escrita alfabética na escrita das palavras: ‘queijo’, ‘elefante’, ‘jacaré’, ‘camisa’, ‘rato’, ‘trem’, ‘tartaruga’, ‘pá’, ‘estrela’, ‘sombriinha’, ‘vela’, ‘bicicleta’, ‘sol’, ‘borboleta’ e ‘palhaço’. Para isso, com base nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) e de Morais (1999), adotamos *quatro categorias e dez subcategorias* relacionadas às escritas dos alunos. Apresentaremos a seguir, de forma sucinta, essa categorização:

- *Escrita Pré-Silábica*: não há compreensão de que existe relação entre escrita e pauta sonora. Essa escrita se subdivide em:
  - ✓ **P1 – Pré-Silábica Inicial**: utilização de outros símbolos, além de letras, para escrever palavras ou o uso de apenas uma letra para a escrita de palavras;
  - ✓ **P2 – Pré-Silábico Letra**: uso de algumas letras para escrever as palavras, como as letras do nome da criança ou de outras palavras conhecidas. *Escrita Silábica*: a criança começa a perceber a relação entre unidade sonora e gráfica. Essa escrita se subdivide em:
    - ✓ **S1 – Silábico inicial**: representa a transição da fase Pré-Silábica para a Silábica. Nessa subcategoria, as crianças, na escrita de algumas palavras, começavam a fazer algumas correspondências (muito casuais) entre pauta sonora e escrita nas sílabas iniciais e/ou finais da palavra;
    - ✓ **S2 – Silábico Quantitativo**: a criança escreve, na maior parte das palavras, uma letra para cada sílaba da palavra, sem realizar correspondência sonora na maior parte das letras grafadas;
    - ✓ **S3 – Silábico Qualitativo**: a criança registra uma letra para cada sílaba da palavra, realizando correspondência sonora com a sílaba representada, na maioria das vezes.
- **AS - Escrita Silábico-Alfabética**: a criança começa a perceber que as sílabas têm mais de uma letra, mas não tem consistência ainda para a marcação de todos os fonemas e, muitas vezes, não utiliza os grafemas adequados.

- *Escrita Alfabética*: a criança compreende que as sílabas são compostas por unidades menores (os fonemas). Após essa conquista, inicia-se um longo caminho de aprendizagens sobre a norma ortográfica. Essa categoria se subdivide em:
  - ✓ **A1** – *Alfabético com pouco domínio das correspondências grafofônicas diretas*: as crianças escrevem com muitas trocas de letras, oscilando na grafia das correspondências regulares diretas, como P/B, T/D, F/V. Muitas vezes, essas crianças omitem algumas sílabas, apesar de a maioria de suas palavras indicarem que já compreendeu a base alfabética do nosso sistema de escrita. Não notam corretamente dígrafos e sílabas complexas;
  - ✓ **A2** – *Alfabético com pouco domínio das regularidades contextuais*: as crianças, na escrita das palavras, apresentam domínio das correspondências grafofônicas diretas, mas não possuem domínio de regularidades contextuais, utilizando, com segurança, apenas uma ou duas regras dentre o uso do C/QU, R/RR, J/G (seguido de A, O, U), O/U e E/I no final de palavra, o S em começo de palavra, M e N em posição de final de sílaba e NH. Geralmente não utilizavam dígrafos e sílabas complexas;
  - ✓ **A3** – *Alfabético com razoável domínio das regularidades contextuais*: as escritas das crianças demonstram razoável apropriação de regras contextuais. Ficam nessa subcategoria as crianças que utilizam corretamente de três a cinco regras contextuais na grafia das palavras. Por exemplo: uma criança utiliza corretamente o O e o E no final de palavra (QJO, RATO, PAILHASO, ELEFANTE), o J (JACARE E QJO) e o S no começo de palavra (SOBRIA e SOU). Nenhuma das crianças dessa categoria grafa o M e N em posição de final de sílaba e o NH;
  - ✓ **A4** – *Alfabético com bom domínio das regularidades contextuais*: as crianças, em suas escritas, apresentam domínio das

regularidades diretas e contextuais, usando, com segurança, sete das nove regras exploradas na atividade, oscilando apenas quando omitem ou utilizam outra letra para representar o M e N em posição de final de sílaba e/ou o NH. Nessa subcategoria, as crianças marcam corretamente a acentuação das palavras e grafam adequadamente as palavras que envolvem as sílabas complexas e a maioria das irregularidades;

- ✓ **A5 – Alfabético com escrita convencional.** Nessa categoria, as crianças escrevem convencionalmente todas as palavras, acentuando-as adequadamente.

A Tabela 01 apresenta o desempenho das crianças da escola ciclada nas atividades de escrita de palavras realizadas no início e no final do ano letivo.

**Tabela 01 - Desempenho das três turmas na escrita de palavras - escola ciclada**

Categorias	1º ano/EC		2º ano/EC		3º ano/EC	
	PI	PF	PI	PF	PI	PF
P1	5,3	-	6,6	-	-	-
P2	36,8	-	20,0	-	10,0	-
S1	10,5	-	6,6	-	-	-
S2	-	-	-	--	-	-
S3	5,3	15,8	-	-	-	-
SA	21,0	5,3	6,6	6,6	10,0	-
A1	10,5		13,3	-	15,0	5,0
A2	5,3	31,6	13,3	20,0	-	10,0
A3	5,3	10,5	20,0	13,3	20,0	10,0
A4	-	21,0	13,3	20,0	15,0	15,0
A5	-	15,8		40,0	30,0	
<b>Total:</b>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Observamos, na Tabela 01, que a turma de 1º ano/EC apresentou um grande avanço do perfil inicial para o perfil final, com 78,9% da turma no PF alfabética e em diferentes níveis de apropriação da norma ortográfica. Em relação a esse aspecto, salientamos o percentual de crianças (46,8%) que, no PI, já demonstravam preocupações com a pauta sonora ao grafarem as palavras, mesmo estando silábicas. A análise quantitativa dos dados comprovou que ocorreu um crescimento significativo na apropriação da hipótese alfabética pela turma entre o PF e PI no 1º ano.

No 2º ano/EC, das crianças que estavam no PI em níveis elementares de apropriação da escrita alfabética (Pré-Silábicos) (26,6%), duas tinham vindo de outra escola da rede municipal e três eram da própria escola. Além disso, verificamos que ocorreu um deslocamento entre o PI e o PF das crianças das categorias mais elementares para as posteriores, vindo a apresentar maior apropriação da norma ortográfica na escrita de palavras no final do ano letivo. Além disso, as crianças que finalizaram o ano na hipótese Silábico-Alfabética (6,6%) teriam mais um ano para se alfabetizar, sem, contudo, sofrerem retenção escolar. A comparação entre o PI e o PF apontou um avanço significativo) entre as aprendizagens das crianças dessa turma.

Já a turma do 3º ano/EC apresentou um perfil inicial com grande concentração de crianças nas subcategorias que envolvem o nível Alfabético, porém ainda encontramos uma parcela de crianças em níveis iniciais de apropriação da escrita (20% nas categorias P2 e SA), crianças estas que foram retidas no ano anterior ou que vieram do 2º ano da escola em um nível inicial de apropriação da escrita. A análise dos dados das crianças revelou que todas apresentaram progressão da aprendizagem entre o PI e o PF. Apesar disso, as crianças que estavam no PF nas categorias A1 (5%) e A2 (10%) foram retidas por não terem consolidado a alfabetização no final do 1º ciclo. Entendemos que essas crianças poderiam ter avançado para o 2º ciclo com o apoio da escola e um atendimento diferenciado, principalmente por já terem compreendido a base alfabética.

Na comparação das três turmas da Escola Ciclada, a análise quantitativa dos dados apontou que não ocorreu diferença significativa nos PI e PF entre as turmas de 1º e 2º anos e nem entre as de 2º e 3º anos; apenas

foi observada diferença significativa entre o 1º e o 3º anos, tanto no PI como no PF, a favor do 3º ano/EC. Nesse sentido, entendemos que tanto o 1º como o 2º anos foram espaços para a apropriação da escrita pela criança, principalmente para as crianças com mais dificuldades, vindo o 3º ano a ser um espaço para consolidação da escrita alfabética e da norma ortográfica.

A tabela 02 apresenta os resultados da apropriação da escrita pelas crianças da escola seriada.

**Tabela 02 - Desempenho das três turmas na escrita de palavras - Escola Seriada**

Categorias	1º ano/ES		2º ano/ES		3º ano/ES	
	PI	PF	PI	PF	PI	PF
P1	5,9	-	-	-	-	-
P2	35,3	-	21,0	-	-	-
S1	5,9	-	10,5	-	-	-
S2	-	-	5,3	-	--	-
S3	11,8	-	5,3	-	-	-
SA	23,6	5,9	10,6	15,8	11,2	-
A1	-	-	5,3	-	-	-
A2	17,5	52,9	5,3	5,2	14,8	11,0
A3	-	23,4	15,7	26,4	14,8	11,2
A4	-	17,8	21,0	10,5	29,6	7,4
A5	-	-	-	42,1	29,6	70,4
<b>Total:</b>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

A análise da Tabela 02 indica que um pouco mais da metade das crianças do 1º ano/ES já iniciaram o ano letivo de 2010 realizando algumas reflexões acerca da pauta sonora. No perfil final, a maior parte da turma estava alfabética, com diferentes níveis de apropriação da norma ortográfica, sendo confirmado um crescimento significativo ao longo do ano .

Em relação ao 2º ano/ES, a análise dos dados apontou que essa turma apresentou um perfil inicial diversificado, com crianças ainda em fase inicial de apropriação do Sistema de Notação Alfabética (Pré-Silábicos

e silábicos). A análise qualitativa dos dados indicou que grande parte dessas crianças, em fase inicial, tinha sido retida no ano anterior e/ou vieram de outras escolas seriadas. Apesar de 15,8% das crianças terem concluído o ano letivo silábico-alfabéticas, a análise quantitativa apontou que todas agregaram mais conhecimentos sobre a escrita ao longo do ano ( . ?

Já a turma do 3º ano/ES apresentou um perfil inicial com grande concentração de crianças alfabéticas e crescente preocupação ortográfica, apesar de ter algumas em fase inicial de alfabetização (silábico-qualitativas). Elas tinham, no ano anterior, sido aprovadas do 2º ano com ressalvas e outras tinham sido retidas no ano anterior por não terem construído a hipótese alfabética. Apesar disso, a comparação entre os PI e PF apontou uma diferença significativa, em relação à apropriação da escrita alfabética.

Na comparação entre os PI e PF das três turmas da Escola Seriada, os dados indicaram que não ocorreu diferença significativa entre as turmas de 1º e 2º anos; apenas foi observada diferença significativa, tanto no PI como no PF, entre os primeiro e terceiro anos (a favor do 3º ano/ES) e no perfil inicial entre as turmas do 2º ano/ES e do 3º ano/ES, a favor do 3º ano . Isso se deu, provavelmente, pelo fato de o perfil de saída do 2º ano exigir que as crianças estejam alfabéticas, sendo retidas as que não atingem essa orientação.

No próximo bloco de resultados, iremos questionar a retenção escolar durante e ao final do processo de alfabetização com fins de melhoria na qualidade das aprendizagens sobre a escrita.

### **3.2 Relações entre a alfabetização e progressão escolar nas Escolas Ciclada e Seriada.**

A proposta curricular do município A não apresentava, de forma clara, o que propunha como direitos de aprendizagem para a progressão do ensino nos três anos da alfabetização. A retenção devia ocorrer no final do 1º ciclo para quem não estava alfabético, porém não havia proposição de critérios específicos a serem avaliados ao longo dos três anos. Nesse contexto, as professoras buscavam criar meios para lidar com a ausência de orientações e viabilizar a progressão escolar com qualidade nas aprendizagens: criavam metas individuais para o final de cada ano do

1º ciclo; preocupavam-se com reprovação ao final do 1º ciclo e tinham dificuldades em lidar com a retenção; solicitavam ao Conselho de Ciclos ajuda para acompanhamento das aprendizagens dos alunos com mais dificuldades e apresentavam as limitações das crianças do 1º e 2º anos no Conselho de Ciclo e aos seus pares na busca de soluções, pois sentiam ser necessário promover a apropriação da escrita, logo no 1º ano, e a consolidação da leitura e da produção textual nos anos seguintes.

Já a proposta curricular do município B apresentava-se organizada em torno dos eixos do ensino relativos ao componente curricular Língua Portuguesa de forma aprofundada e sistematizada. Havia delimitação, especificidade e progressão dos objetivos de ensino para cada ano do ensino Fundamental, com orientações didáticas e pedagógicas para a sua efetivação na prática de ensino da leitura e da escrita. Nesse município, a retenção ocorria já no 2º ano, porém algumas crianças eram aprovadas com ressalvas<sup>28</sup> no 2º e 3º ano na perspectiva de tentar ‘driblar’ a reprovação. Apesar dessa tentativa, as crianças que não apresentavam ‘sinais’ de que progrediriam logo no começo do outro ano, ficavam retidas.

Aprofundando a discussão sobre a relação alfabetização e progressão escolar, iremos nos deter nas turmas de 2º e 3º anos, pois a retenção escolar não era adotada no 1º ano do Ensino Fundamental nas redes de ensino investigadas. Destacamos, inicialmente, que as professoras da escola seriada e ciclada, apesar de se declararem contra a reprovação das crianças pelo seu caráter seletivo e classificatório, indicavam ser possível reter com responsabilidade e propiciar à criança um período de revisitar o que não aprendeu sobre a alfabetização no ano seguinte.

Em relação à retenção escolar no 2º ano, apenas a Escola Seriada reteve, em 2010, crianças no 2º ano/ES (15,8%) por estas não terem atingido o perfil de saída mínimo exigido para esse ano escolar. Além disso, 27% das crianças do 2º ano/ES, que estavam nas categorias iniciais no PI, já tinham

---

28 Termo utilizado pela Rede Municipal para classificar, no final do ano letivo, as crianças que não atingem as competências estabelecidas pelo quadro-síntese do perfil de saída sugerido pela Proposta Curricular do Município, porém demonstram capacidade de atingi-las ainda no 1º semestre do ano posterior. Nesse caso, as crianças são aprovadas para o ano escolar seguinte, porém devem ser acompanhadas pela direção da escola bem como pelos professores e verificado se conseguiram superar as suas dificuldades. Há, também, a orientação dada pela Secretaria de Educação do Município de que sejam elaboradas algumas ações complementares para atender às dificuldades específicas dessas crianças, dependendo de cada escola.

sido retidas no 2º ano, em 2009, por não terem atingido o PF esperado. Em contrapartida, todas as crianças do 2º ano/EC tinham cursado, no ano de 2009, o 1º ano escolar e não sofreriam retenção escolar em 2010. Esse dado torna-se preocupante quando pensamos que as crianças do 2º ano/EC, que terminaram 'tecnicamente iguais' às do 2º ano/ES, ainda teriam o ano letivo seguinte (2011) para avançar em seus conhecimentos sobre a escrita alfabética, sem sofrer retenção escolar. Além disso, a análise qualitativa dos dados, entre as crianças dos 2º e 3º anos, indicou que houve crianças retidas no 2º ano da Escola Seriada que estavam com o mesmo perfil final de outras crianças que foram aprovadas no 3º ano nas escolas ciclada e seriada.

As Figuras 01 e 02 apresentam os avanços na escrita alfabética entre os PI e PF de duas crianças do 2º ano de ambas as escolas.

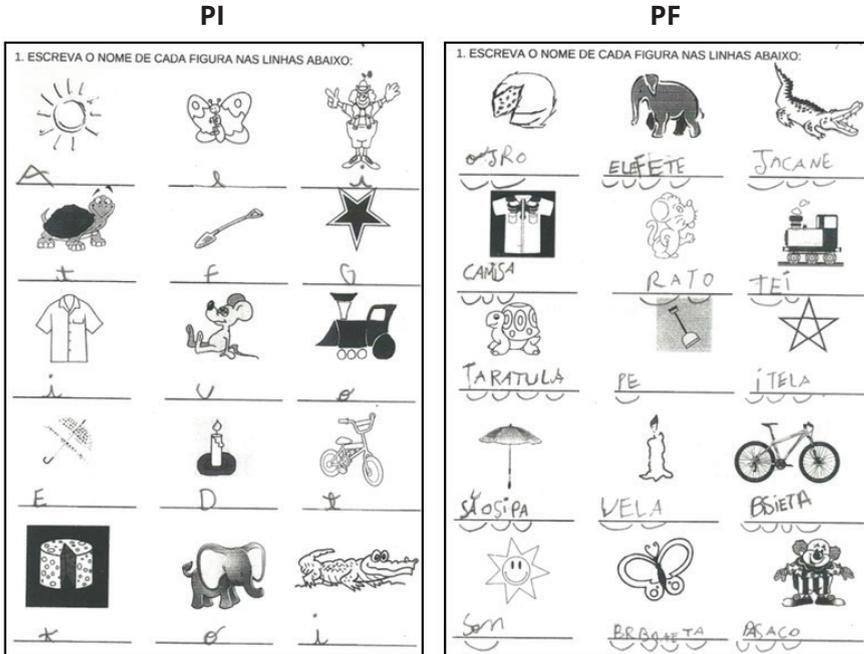
**Figura 01**

**Avanço apresentado pela criança do 2º ano/ES**

PI			PF		
1. ESCREVA O NOME DE CADA FIGURA NAS LINHAS ABAIXO:					
					
ESTRIM	ESTORAVU	PASTAMV	PIEIA	EEFLI	LARBE
					
STOSTNU	RSTO	ISTORPU	CAIZIA	RAOR	TOSI
					
TISTORPI	RISTOR	ROTOVP	TATALUJA	BA	IZTABELA
					
PAGOMV	TOSTOA	RTOSTBV	SOPIA	VIMA	BICLIA
					
RTOSTA	tostou	jston	SOBO	BO BOIDAO	BALASO

Figura 02

Avanço apresentado pela criança do 2º ano/EC,



A criança da escola seriada foi retida, por não ter atingido o PF esperado por seu município, e a da escola ciclada, com o mesmo PF da criança da escola seriada, seguiu adiante na escolaridade. Esse dado denuncia o descaso que os municípios apresentam em relação ao processo de avaliação e alfabetização, lidando com a progressão escolar de forma descompromissada.

Acrescentando algumas reflexões à argumentação que vimos construindo, ressaltamos que, apesar de as crianças dos 2ºs anos terem o mesmo PI e PF nas duas escolas, a análise mais detalhada indicou que havia no PI da turma de 2º ano/ES crianças que tinham sido retidas em 2009 e, no PF, que seriam retidas em 2010. Dessa forma, nossos dados indicam que a reprovação dessas crianças não as auxiliou no processo de alfabetização, apenas mascarou o processo de exclusão presente na organização escolar.

Em relação à progressão escolar no 3º ano, destacamos que as escolas ciclada e seriada continuaram a produzir crianças retidas nos 3º anos, ainda que, ao longo do ano, elas tenham avançado na consolidação da alfabetização, conforme sintetizamos nos Quadros 01 e 02, os quais serão apresentados a seguir:

**Quadro 01 - Relação entre a progressão escolar e da aprendizagem no 3º ano da escola ciclada em 2010**

Perfil Inicial		Perfil Final	
<b>Pré-silábica e Alfabética (A1)</b>	<b>Três crianças</b> foram retidas no 3º ano em 2009 ( <b>duas crianças</b> eram pré-silábicas e uma criança não tinha frequência suficiente)	Todas as crianças estavam <b>alfabéticas</b>	<b>Dois crianças</b> foram retidas em 2010 (as que estavam pré-silábicas no começo do ano)
<b>Silábico-alfabética e Alfabética (A1 a A5)</b>	<b>Dezessete crianças</b> sem retenção no 2º ano em 2009 ( <b>duas</b> dessas eram silábico-alfabéticas)	<b>(A1 a A5)</b>	<b>Dois crianças</b> foram retidas em 2010

De acordo com a análise do Quadro 01, três crianças (15%) do 3º ano/EC eram repetentes do ano anterior (3º ano do 1º ciclo): duas por não terem construído as competências necessárias ao 1º ciclo e a outra por não ter atingido a frequência mínima às aulas (75%) no final do ano letivo de 2009. Essas crianças, no começo do ano de 2010, estavam em níveis elementares de apropriação da escrita alfabética na produção de palavras e de textos bem como na leitura, exceto o que fora reprovado por frequência.

No final do ano, nessa turma, quatro crianças (15%) foram retidas e, dentre estas, se encontram as duas crianças retidas no ano anterior (2009) por não terem construído as competências para o ano/ciclo. Segundo a orientação oficial da rede municipal A, as crianças do 3º ano que não estivessem alfabéticas no final do ano letivo deveriam repetir esse ano escolar. Porém a análise qualitativa dos dados indicou que as crianças retidas, nessa escola, estavam alfabéticas e em níveis iniciais de apropriação da norma ortográfica.

Na escola ciclada, segundo depoimento das professoras e da direção da escola, não havia ações pensadas para lidar com as crianças retidas no 1º ciclo, elas apenas iriam cursar o 3º ano novamente para ver se aprenderiam a ler e escrever até o final do ano seguinte, conforme indica o depoimento da professora do 3º ano da escola ciclada.

[...] ao final do 3º ano devia já tá alfabetizado, lendo os textos, entender o que tá lendo, e ser capaz de escrever e ser entendido. Acho que o básico. [...] sempre a gente ouve falar: tem três anos para se alfabetizar. Nunca vi nada assim, um registro escrito disso. Mas sempre ouvi da rede. Se não conseguir do 3º ano ela pode ser retida. Então é, os critérios que utilizei está lendo eficientemente, se não espere mais um tempo para poder passar... porque é preciso ele ter autonomia de leitura e escrita, e se ele tiver alfabético e não tiver autonomia não passo não. Não... até porque as turmas de 3ª e 4ª séries aqui elas dizem: eu não vou alfabetizar ninguém, se o aluno chegar até mim ele vai ter que se virar. Então para evitar essa exclusão dos meninos, a gente dá mais um ano para ele repensar... (Entrevista, Professora do 3º ano da escola Ciclada)

O Quadro 02 aponta a relação entre a alfabetização e a progressão escolar das crianças do 3º ano da Escola Seriada.

**Quadro 02 - Relação entre alfabetização e progressão escolar no 3º ano da Escola Seriada em 2010**

Perfil Inicial		Perfil Final	
Silábico-alfabética	Três crianças foram aprovadas com ressalva no 2º ano em 2009	Todas crianças estavam alfabéticas (A2 a A5)	Das três, uma criança foi retida e Duas crianças foram aprovadas com ressalva no 3º ano em 2010
Alfabética (A2)	Quatro crianças foram retidas no 3º ano em 2009 (Duas dessas tinham sido retidas pela segunda vez no 3º ano)		Das quatro, uma criança foi retida no 3º ano em 2010
Alfabética (A3 a A5)	Vinte crianças sem retenção no 2º ano em 2009 (Duas dessas já tinham sido retidas no 2º ano em 2008).		Das vinte, uma criança aprovada com ressalva e Uma criança retida no 3º ano em 2010

A análise do Quadro 02 indica que, na turma de 3º ano da escola seriada, havia três crianças (11,2%) retidas no ano anterior, duas delas (7,4%) reprovadas pela segunda vez no mesmo ano/série escolar (em 2008 e 2009). Além disso, quatro crianças (14,8%) tinham sido aprovadas com ressalvas no ano de 2009. No total, ao final do ano de 2010, a turma de 3º ano/ES teve duas retenções e três aprovações com ressalvas, apesar de todas estarem alfabetizadas. Das crianças que tinham sido aprovadas com ressalva no ano de 2009, uma foi retida novamente no 3º ano, em 2010, e duas novamente aprovadas com ressalva para o 4º ano. Além dessas, outra criança foi aprovada com ressalva e outra retida.

Na escola seriada, havia algumas ações que visavam acompanhar em 2011 as crianças retidas ou aprovadas com ressalva, tais como: acompanhamento mais sistemático por não terem atingido o perfil de saída desejado, inserção de todas as crianças aprovadas com ressalvas em projetos de apoio paralelo às aulas regulares e organização das professoras nas turmas de acordo com as suas afinidades.

Segundo as professoras de ambas as escolas, a retenção dessas crianças ocorreu por não demonstrarem autonomia quanto à leitura e produção textual, apesar de estarem nas categorias I e II (usadas na pesquisa).

As Figuras 03 e 04 apontam como ocorreu a desconsideração, em ambas as escolas, dos avanços que as crianças retidas tiveram na compreensão da escrita alfabética ao longo do ano letivo.

### Figura 03

Avanço apresentado pela criança do 3º ano/EC,

PI

PF

1. ESCREVA O NOME DE CADA FIGURA NAS LINHAS ABAIXO:

		
<i>sol</i>	<i>borboleta</i>	<i>boneco</i>
		
<i>tartaruga</i>	<i>colher</i>	<i>estrela</i>
		
<i>camisa</i>	<i>coelho</i>	<i>tratores</i>
		
<i>vela</i>	<i>vela</i>	<i>bicicleta</i>
		
<i>bolo</i>	<i>elefante</i>	<i>crocodilo</i>

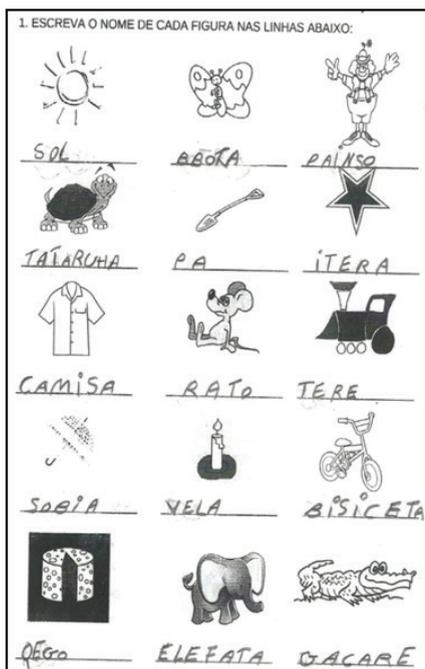
1. ESCREVA O NOME DE CADA FIGURA NAS LINHAS ABAIXO:

		
<i>melancia</i>	<i>elefante</i>	<i>crocodilo</i>
		
<i>camiseta</i>	<i>coelho</i>	<i>tratores</i>
		
<i>coelho</i>	<i>colher</i>	<i>estrela</i>
		
<i>vela</i>	<i>vela</i>	<i>bicicleta</i>
		
<i>guarda-chuva</i>	<i>elefante</i>	<i>boneco</i>

## figura 04

Avanço apresentado pela criança do 3º ano/ES,

PI



PF



Nas escolas investigadas, por um lado, a retenção é vista como expectativa para evitar o fracasso escolar dessas crianças em anos posteriores e, por outro lado, como forma de correção do processo das crianças que não atingiram as metas para aquele ano de ensino, sendo considerada como “mais um tempo para a criança aprender o que não foi aprendido no ano letivo”. Apesar disso, afirmavam que a retenção “poderia estacionar” a criança que estaria “quase lá” na construção do conhecimento sobre a escrita alfabética.

Consideramos, assim, que a existência de promoção/retenção entre o 2º e o 3º ano escolar (Escola Seriada) bem como no 3º ano da Escola

Ciclada, com base nas aprendizagens construídas ou não, torna a escola, no final das contas, mais um dos espaços de preparação dos melhores (ARROYO, 1997), sem ampliar o direito à continuidade do processo de escolarização de todas as crianças, ou seja, a retenção continua a ser um dilema que perdura no processo de ensino e aprendizagem na alfabetização de crianças, independente do sistema de ensino ser seriado ou ciclado.

### **Considerações finais**

Ao finalizar este capítulo, destacamos que todas as crianças do 1º ano foram aprovadas, podendo construir as competências não atingidas no ano escolar seguinte; já no 2º ano, algumas crianças da escola seriada foram retidas por não terem atingido o perfil de final de ano, enquanto as da escola ciclada seguiram adiante na escolaridade, tendo apresentado perfil semelhante. O dado mais alarmante é que, nos 3ºs anos, as que foram retidas já estavam alfabéticas, apesar de em fase inicial quanto às competências de leitura e produção textual, segundo as professoras.

Desse modo, entendemos que a retenção continua a ser um dilema que perdura no processo de alfabetização de crianças. Por um lado, apesar de as professoras da Escola Seriada, em alguns momentos, buscarem romper taticamente com as estratégias postas pela seriação, reafirmamos que essa tomada de decisão estaria ligada também a questões estruturais do sistema. Por outro, o fato de ser professora de uma escola organizada em ciclos não configuraria qual “lógica” iria embasar a sua decisão quanto ao atendimento a ser dado à criança, bem como quanto à condução e à avaliação do processo de alfabetização, dificuldade evidenciada por algumas professoras da Escola Ciclada.

Por fim, percebemos que o fato de a escola em ciclos diminuir a repetência nos sistemas de ensino necessariamente não aumenta o nível de êxito nas aprendizagens. A organização das práticas de alfabetização que configuram os três anos iniciais dos sistemas de ensino, se daria, efetivamente, no cotidiano e deveria ter uma proposta de continuidade e aprofundamento dos conhecimentos a serem explorados na busca pela efetivação da progressão escolar das crianças e de suas aprendizagens no ciclo/série, garantindo o seu direito à alfabetização em tempo oportuno.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, nº 68, 1999. p. 143 – 162, 1997.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. CRUZ, Magna do Carmo Silva. Progressão e continuidade das aprendizagens: possibilidades de construção de conhecimento por todas as crianças no ciclo de alfabetização. In: Brasil. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças. Ano 02. unidade 08. Brasília: MEC, SEB, 2012.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n/14, pp19-34. ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, maio/agosto, 2000.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Questões de avaliação educacional**. Campinas, Komedi, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 6. ed. São Paulo: EPU, 2001.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MORAIS, A. G. **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2006.



## O tratamento da heterogeneidade no 1º ciclo: o que tem sido (im)possível fazer na sala de aula?

*Solange Alves de Oliveira Mendes<sup>29</sup>*

*Artur Gomes de Morais<sup>30</sup>*

É... em alguns momentos, eu faço trabalho em grupo, levando em consideração essa questão dos níveis dos alunos. E, nesses trabalhos, eu tento organizar os grupos é... de acordo com o nível. É... isso não é uma tarefa muito fácil não, porque os alunos, eles sempre tão querendo fazer é... os grupos de acordo com as amizades, com a identificação deles. Mas a gente... eu faço mais ou menos assim: por exemplo, alunos que já estão mais adiantados, que já estão lendo, junto de alunos que estão... num nível menos assim, num nível silábico e... aí... eu vou pra... pra é... pra fazer com que essa, essa ajuda exista entre eles e possa promover o desenvolvimento é... de todos, né? Agora assim, nem sempre isso é possível. Trabalho em grupo é difícil, as turmas têm um número razoável, né? De alunos, um número assim grande, pra ser turma de alfabetização e... até a configuração das... das mesas e tudo, da sala, não ajuda muito. É... e... tem momentos que eu faço trabalhos sem ser em grupo, trabalho com a turma toda (...)  
**(Professora Bernadete, 1º ano, Escola B).**

O depoimento acima atesta, por um lado, a relevância atribuída pela mestra aos agrupamentos que buscam, no universo heterogêneo dos alunos, assegurar a aprendizagem de todos. Por outro, indica, também, as

---

<sup>29</sup> Professora da Universidade de Brasília.

<sup>30</sup> Professor da Universidade Federal de Pernambuco.

dificuldades impostas por essa opção de organização pedagógica, e que vão bem além das implicações do espaço físico da sala de aula, no atendimento (ou não) da heterogeneidade dos aprendizes.

Neste capítulo, vamos refletir sobre o que observamos, ao acompanhar as práticas de professoras que atuavam no 1º ciclo da rede municipal de ensino de Recife, no que diz respeito à articulação entre o ensino de língua portuguesa (mais claramente o ensino de alfabetização) e o atendimento à heterogeneidade das aprendizagens.

Partimos, para isso, de algumas questões: que formas de “organização pedagógica”<sup>31</sup> as professoras julgavam adequadas para o atendimento dos diferentes ritmos de aprendizagem? Quais alternativas elas adotavam quanto às escolhas “didáticas”? Havia um planejamento que contemplasse a heterogeneidade das aprendizagens e, ao mesmo tempo, apontasse para as metas a serem alcançadas, ao final de cada ano-ciclo do 1º ciclo? Havia encaminhamentos, na sala de aula, que apontavam para uma presença ou ausência de tratamento da heterogeneidade das aprendizagens?

Ao nos reportarmos à discussão da heterogeneidade, em articulação com a proposta dos ciclos, destacamos, assim como o fez Cunha (2007), a complexidade que envolve esse debate. Conforme a autora, as mudanças desencadeadas pelos ciclos não implicaram uma compreensão de como a prática pedagógica, na realidade, seria orientada a partir de então. Esse dado se confirmou em seu estudo, na medida em que apreendeu concepções teóricas positivas, enfatizadas pelas professoras, porém ficou evidente a declarada dificuldade de operacionalização, na prática (CUNHA, 2007, p.126).(Sentido?)

O dado ora realçado, corrobora com o que apontou Oliveira (2004), ao analisar o ensino de professoras que atuavam no 1º ciclo da Rede Municipal do Recife. De acordo com as profissionais que contribuíram com aquele estudo, a ausência de definição de metas ou expectativas de aprendizagem para as diferentes áreas de conhecimento, a cada ano-ciclo, desencadeou,

---

31 Os conceitos relativos a “*mudanças de natureza pedagógica e didática*”, neste texto, estão ancorados em Chartier (2000). As primeiras (pedagógicas) se referem às diferentes formas de organização do trabalho pedagógico do professor: organização dos alunos na classe, distribuição das atividades no tempo, formas de avaliação empregadas, entre outros. As segundas (didáticas), por sua vez, dizem respeito às mudanças ocorridas nos conteúdos a serem ensinados.

naquele contexto, a elaboração de diversas “táticas”. Algumas professoras optavam por, em certos dias e horários da semana, reenturmar os alunos de duas turmas do mesmo ano do primeiro ciclo, de modo a poder tornar os grupos mais homogêneos e propor atividades diferenciadas, conforme a sala de aula em que os alunos ficavam, mas unificadas para todos que ocupavam a mesma sala. Ante as dificuldades de atender a diversidade dos educandos, algumas das mestras pesquisadas chegaram a declarar que os profissionais responsáveis pela discussão da proposta pedagógica, ancorada nos ciclos de aprendizagem, não conseguiram clarificar, para além dos pressupostos teóricos, formas de operacionalização da proposta no âmbito da sala de aula.

Sabemos, por outro lado, que os ciclos têm imposto mudanças nas práticas pedagógicas, na medida em que diversos professores vêm se mostrando incomodados com as dificuldades de aprendizagem reveladas pelos educandos. Isso foi constatado mesmo entre docentes que não consideravam aquela proposta (dos ciclos) como uma opção de ensino viável (CUNHA, 2007; OLIVEIRA, 2004). Diante disso, formas de agrupamento e intervenções diferenciadas vêm sendo adotadas pelas mestras.

Um dos perigos ligados ao tratamento dos diferentes ritmos de aprendizagem na sala de aula, em nossa compreensão, é a perda de finalidade das atividades propostas e dos objetivos a serem alcançados, em nome do respeito ao aluno, aspecto também observado por Cunha (2007). Seu estudo nos ajuda a entender, a partir do contexto de São Paulo, como vinha sendo pensada e operacionalizada a proposta dos ciclos no interior de turmas do 1º e 2º ciclos, numa análise que abordava globalmente a prática docente. Contudo, em se tratando do atendimento à heterogeneidade, não encontramos, naquela pesquisa, o exame de formas de proceder das professoras que revelassem, especificamente, como vinham ajustando o ensino das diferentes áreas do conhecimento à heterogeneidade das aprendizagens, e mais, não havia referência à ocorrência ou não de formas de cooperação na sala de aula, nas quais as mestras estimulassem alunos de distintos níveis a interagir e aprender com a ajuda dos pares.

Reiterando a complexidade marcada pelo atendimento à heterogeneidade das aprendizagens, observamos, no estudo desenvolvido

por Cruz (2008), o reconhecimento de avanços no ensino e no aprendizado dos alfabetizados, quando o coletivo de uma escola pública municipal do Recife definia, com clareza, metas para cada um dos três anos do primeiro ciclo. Essa autora, enfatizou, no entanto, que, embora houvesse um amplo entendimento de que era preciso respeitar o ritmo dos alunos, havia entraves evidentes para concretizar formas de atendimento individualizado, de modo a favorecer aprendizagens diferenciadas.

Como defensor de um ensino que priorize o atendimento à heterogeneidade, Perrenoud (1995) aposta nas atividades promotoras de interações, que desafiem os educandos a construir novos conhecimentos. Essa alternativa, segundo o autor, é alcançada por meio de uma prática que considere os percursos individuais de cada aprendiz, sem confundir esse caminho com a elaboração de programas especiais, vinculados às necessidades educativas de cada aluno isolado ou a adesão a um ensino em que todos, sempre e ao mesmo tempo, estejam expostos às mesmas atividades e conteúdos.

### **Atividades diversificadas no 1º ciclo: primeiras e gerais impressões sobre o tratamento da heterogeneidade**

A fim de melhor compreendermos o funcionamento do ensino num regime de ciclos, acompanhamos, no período de junho a dezembro de 2007, a prática de nove professoras do 1º ciclo, de três instituições da Rede Municipal de Ensino do Recife. Em cada instituição, observamos, portanto, três professoras, que assumiam turmas dos três anos do 1º ciclo. Realizamos oito observações de jornada completa em cada turma, totalizando 72 protocolos de observação (OLIVEIRA, 2010; OLIVEIRA; MORAIS, 2010).

Ao nos reportarmos às atividades diversificadas presentes no interior das práticas pedagógicas por nós acompanhadas, não constatamos, geralmente, variações significativas entre as intervenções dirigidas aos grupos de alunos *com e sem* dificuldades de aprendizagem. Cabe ressaltar, no entanto, que, no universo dessas tarefas, praticamente inexistiu o investimento no planejamento prévio do que se ia ensinar: apenas em cinco, das 72 aulas observadas, pudemos registrar, explicitamente, esse cuidado. A

partir disso, entendemos melhor o porquê da quase ausência de proposição de atividades distintas, ajustadas aos diferentes níveis dos educandos. Essa ausência de planejamento, também na realização de atividades diversificadas, contraria a expectativa de que planejar constitua “... a atividade central da formação profissional do docente”, tal como defendido por Leal (2009, p.3).

Constatamos uma maior presença de atividades variadas entre as turmas de primeiro ano, se comparadas às demais. Cremos que esse investimento estava intimamente vinculado às singularidades quanto às escolhas *didáticas* e *pedagógicas* (CHARTIER, 2000) das mestras que atuavam naquela etapa do 1º ciclo. Acreditamos que, nos segundos e terceiros anos, essa preocupação tenderia a desaparecer, dadas as expectativas que aquelas profissionais expressavam ante a “mudança para o ciclo seguinte”, momento em que poderia haver ou não retenção dos alunos não alfabetizados. Interpretamos, portanto, que elas julgavam preciso “homogeneizar” as atividades no meio e final do primeiro ciclo, mesmo que, para isso, os educandos com maior dificuldade não fossem inseridos na mesma proporção que aqueles com melhor desempenho no que se fazia em sala de aula, a cada dia. Esse dado coincide com o que assinalou Oliveira (2004), quanto às expectativas que as professoras, sobretudo do terceiro ano do 1º ciclo, tinham a respeito da progressão para o ciclo II. Seguindo essa lógica, exploravam não mais sistematicamente o ensino da escrita alfabética, mas trabalhavam com textos (através da leitura e produção) assim como o ensino de pontuação, entre outros aspectos. No caso das nove turmas que agora estamos enfocando, encontramos duas professoras de terceiro ano que adotavam essas mesmas prioridades, mas viviam um dilema, já que seus alunos apresentavam, ainda, sérias limitações quanto ao domínio do sistema de escrita alfabética.

### **Atividades diversificadas nas turmas de primeiro ano: como procediam as mestras?**

No primeiro ano da escola B<sup>32</sup>, localizamos, em cinco das oito aulas observadas, a preocupação em propor algum tipo de atividade diferenciada

---

32 Identificamos as instituições como Escola A, B e C. Todos os nomes das docentes são fictícios.

aos aprendizes. Na terceira aula, por exemplo, a docente encaminhou uma tarefa diversificada, que foi um desdobramento da atividade inicial, um ditado de palavras. Considerando a heterogeneidade em sua turma, a professora agrupou seus alunos por níveis de escrita, disponibilizou o alfabeto móvel e, posteriormente, ditou algumas palavras, a fim de que escrevessem com aquele material. Esclareceu que aqueles que tivessem mais facilidade em escrever as palavras, prestassem ajuda aos demais. Leal (2005, p.97) assinala a relevância dessas atividades em pequenos grupos, “... por propiciarem, de modo mais íntimo, trocas de experiências entre os alunos, levando-os a compartilhar saberes, a levantar questões e respostas que os adultos escolarizados nem sempre se propõem”. A autora segue enfatizando que, em pequenos grupos, é possível observar “boas discussões, entre as crianças, no momento de decidir onde colocar as letras”, objetivando a escrita de palavras (LEAL, 2005, p. 97).

No momento que precedeu a realização do ditado de palavras, a professora retomou a exploração de algumas das “famílias silábicas” estudadas anteriormente. Ressaltamos que, embora houvesse a presença de um “silabário” na sala, causando, de início, a impressão de que a mestra poderia ter adotado, em sua prática, o método silábico de alfabetização, não constatamos isso, ao longo das observações. Na realidade, ela recorria a sílabas e a outras unidades linguísticas, objetivando desencadear uma reflexão sobre as partes orais e escritas das palavras e, com isso, propiciar um avanço, por parte dos alunos, na apropriação do sistema alfabético, tal como defendem Albuquerque e Ferreira (2010) e Leal e Morais (2010).

No decorrer do encaminhamento da atividade, verificamos que a professora intervinha nas equipes, inclusive com a preocupação de propor a escrita de novas palavras para os mais avançados na atividade, de modo a acelerar a notação das palavras, para aqueles que já se antecipavam à escrita. Desse modo, pareceu-nos claro que ela contemplou os diferentes agrupamentos, conforme seus desempenhos. Essa atividade endossa o que Leal (2005, p. 91) aponta acerca do bom perfil do professor alfabetizador, na medida em que atua junto a todos os alunos, ao mesmo tempo, atendendo às diferentes demandas e os auxiliando. Em continuidade à tarefa, após a escrita das palavras, a professora Bernadete prosseguiu, sugerindo outra

atividade para os que a haviam concluído. No quadro a seguir, descrevemos, mais detalhadamente, o que ocorreu desde então, durante a terceira aula observada:

(Professora Bernadete, 1º ano, Escola B, 3ª Observação)

(...)

P – Quem foi que disse que terminou? Muito bem, agora coloque o número de sílabas ao lado. (Vão) tentar ler as palavras, fazer um esforço, contar o número de sílabas e escrever dentro do quadradinho. Cadê? Fez? Escreva o número de sílabas dentro do quadradinho.

A – Tia, é assim?

P – Não, você está colocando o número de letras, é o número de sílabas. Quantas partes tem? Quantos pedaços?

A – Duas.

P – Quem terminou, levante o braço (...) Larissa, escolha uma palavra dessa ou duas e escreva uma frase, tá? (a aluna já estava numa hipótese alfabética de escrita, portanto resolvia rapidamente as atividades. Por esse motivo, acreditamos que a professora lançou aquele desafio).

P – Kleiton, escolha uma dessas palavras e forme uma frase (do mesmo modo que Larissa, para esse aluno a demanda tinha sido fácil).

(Após a correção da atividade, a mestra se remeteu à escrita de frases que solicitou de alguns aprendizes)

(...)

P – Agora, eu pedi a algumas pessoas para formar frases. Diga, Larissa.

A – *A PIPOCA É GOSTOSA.*

P – Olhe a frase e corrija. Gente, quantas palavras? Tem gente que tá ‘voando’ (ou seja, desatento na aula). “Tem quantas palavras? Observem que tem espaço. Vamos contar? Uma (aponta o artigo A), duas, ‘PIPOCA’, ‘É’ três e ‘GOSTOSA’, quatro palavras. Diga, Ingrid”.

A – *O SACI É BONITO.*

P – Vamos contar quantas palavras tem essa frase, viu João Mateus? Olhe o espaço entre as palavras. Diga, Tiago, sua frase.

A – *O SACI É PRETO.*

P – Certo. Vamos contar as palavras. Tem quatro: O SACI É PRETO. Eita, calma. Vão acabar com a minha garganta. Eu pedi para formar frases.

A - A BOLA É BONITA.

P - Vamos lá: A BOLA É BONITA.

A - Deixe eu formar, tia.

P - Tudo bem. Quem não copiou, copie só a sua frase. Vocês só querem formar frases assim: O MACACO É BONITO. Vamos mudar?

A - O MACACO PULA MUITO.

P - Quatro palavras. Espera aí...

A - RECIFE LINDO.

P - Que frase linda! Eu também acho. Tem uma exclamação. Você olha para a cidade e diz. Essa frase tem duas palavras. Alguém mais?

A - BERNADETE É LINDA.

P - Que bom! Vamos fazer assim: quem fez, copia a sua; quem não fez, escolhe uma para copiar.

A - BERNADETE É A RAINHA.

P - Ai, meu Deus! BERNADETE É A RAINHA. Tá bom, que não cabe mais no quadro.

(...)

Verificamos, no caso dessa turma, inúmeras tentativas de inserção de todos os alunos nas atividades sugeridas. Aos educandos mais avançados, ela propunha outras tarefas como a escrita de frases, de textos, leitura “livre” de livrinhos, entre outras. Analisando, especificamente, esse extrato de aula, confirmamos esse cuidado da mestra, em incluir, nas situações de ensino, aprendizes com níveis de escrita distintos, considerando desde o agrupamento dos alunos até os encaminhamentos e proposições de atividades adotadas.

Já no fechamento dessa sequência, a mestra refletiu, junto aos aprendizes, acerca da estrutura das frases, realizando a contagem das palavras escritas por eles. Embora não estivesse presente, no comando inicial, a participação de todos na elaboração de frases, como enfatizou a partir da retomada da atividade para a correção, sugeriu, para aqueles que não tinham participado, a escolha de uma frase para ser copiada. A reflexão, como vimos, ocorreu coletivamente.

Ao ser discutida, durante a entrevista com essa professora do primeiro ano da escola B, a questão da articulação das diferentes atividades de língua à heterogeneidade das aprendizagens, ela assinalou, entre outros encaminhamentos *pedagógicos*, a opção por agrupamentos que considerassem as variações quanto aos níveis, conforme ilustrado no depoimento que abre este capítulo.

O mesmo não foi verificado nas outras turmas observadas. O modo de proceder da professora Aécia, do primeiro ano da escola A, quanto às atividades diversificadas, diferia do exemplo que acabamos de comentar. A suposta inserção dos aprendizes nas atividades privilegiava o grupo mais avançado, já que parecia haver uma representação de que os alunos que apresentavam dificuldades não conseguiriam, na ótica da mestra, avançar o suficiente para serem “promovidos ao segundo ano”. Isso nos parece curioso e revelador de uma interpretação ainda calcada na lógica do regime seriado, já que, naquela rede de ensino, com a implantação dos ciclos, seis anos antes de nossa pesquisa, oficialmente, só poderia haver retenção de alunos ao final do ciclo (isto é, ao final do 3º ano).

A baixa expectativa da professora Aécia para com os aprendizes com dificuldades repercutiu, de forma direta, na natureza das atividades por ela propostas, já que, predominantemente, estas não eram desafiadoras. Um exemplo que ilustra bem o que estamos apontando, ocorreu na segunda observação: um dos alunos, que ainda não compreendia que a escrita nota a pauta sonora das palavras, foi ocupado com tarefas como “cobrir letras” ou “desenhar”, enquanto seus colegas estavam ocupados em atividades de leitura e escrita de palavras ou textos.

Ao longo das aulas do semestre, não identificamos avanço na apropriação da base alfabética de escrita, por parte daquele aprendiz. Reiteramos que havia, nitidamente, uma baixa expectativa da mestra frente aos educandos que não conseguiam acompanhar as tarefas encaminhadas. No caso desse aluno, a professora poderia ter optado por atividades de familiarização com as letras que, de acordo com Leal (2005, p.100) “são muito importantes para as crianças que não apresentam bom repertório desses símbolos, não conseguem nomeá-las ou escrevem com rabiscos ou letras mal definidas”. Com isso, a criança passaria, gradativamente,

a perceber que são esses os símbolos utilizados na escrita e, assim, seria ajudada a prosseguir no longo percurso de apropriação dos princípios de nosso sistema alfabético.

Em uma das aulas, a professora Aécia comentou um pouco sobre o desempenho daquele educando em particular. Segundo ela, ele só copiava, não conseguia registrar no caderno a atividade do quadro, não nomeava as letras do alfabeto e, por fim, explicitou: “*quando estava no grupo cinco era pior.<sup>33</sup> Agora pelo menos copia*”. Constatamos uma postura de não investir em tarefas desafiadoras com relação não só àquele educando, como aos demais, que não conseguiam acompanhar as atividades. Diante desse quadro, nos perguntamos: como esperar que o aprendiz avance ou como julgá-lo responsável pelo ainda limitado domínio da escrita, se as atividades sugeridas não ultrapassavam a cópia, o desenho?

Na segunda aula observada, a mesma mestra percebeu que uma das alunas havia concluído a tarefa e sugeriu uma cópia para “preencher o tempo”. A partir desse procedimento, entendemos que tanto com relação ao grupo de alunos que demonstrava bom desempenho nas práticas de leitura e escrita, como, ao contrário, para aqueles que expressavam dificuldades, as tarefas propostas não revelavam uma potencialidade para contribuir para o avanço dos aprendizes.

Ao tratarmos, durante a entrevista com essa professora, da articulação entre as atividades realizadas na sala de aula e o atendimento à heterogeneidade, ela afirmou realizar uma sondagem no início do ano, a fim de ter um perfil de seus alunos e sugerir tarefas, de acordo com as “necessidades deles”. Afirmou trabalhar com desenhos, com contação de histórias, com as “famílias silábicas”, destacando as letras que iniciam e finalizam as palavras, entre outras atividades. De acordo com ela, as atividades propostas ajudavam a lidar com as diferentes demandas de aprendizagem. Entretanto, nem todos os alunos se empenhavam, cumprindo as proposições da mestra, fato que estaria relacionado, em sua ótica, a um desinteresse pessoal ou à ausência de interesse dos próprios

---

33 Alunos com cinco anos de idade que frequentavam o último ano da educação infantil, na Rede Municipal do Recife.

pais. Ainda explicitando um pouco como procedia em sala de aula, no trato com a heterogeneidade, a professora afirmou:

Eu trabalho só na... na sala com eles. Eu tento fazer, né? Eu faço assim, primeiro eu trabalho com os outros, separo. Tem que separar pra poder conseguir alguma coisa, né? Se bem que nem todos conseguem fazer. Aí eu faço uma atividade assim mais puxada pra aqueles que eu vejo que têm condições e, aqueles que não têm, eu procuro fazer alguma coisa diferente, que esteja ao nível dele, na sala (Professora Aécia, 1º ano, Escola A).

O depoimento não corresponde ao observado nas aulas há pouco analisadas. Diante do exposto, entendemos que seus alunos tiveram raras oportunidades de ajuda para avançar, visto que o modelo de ensino a que estavam submetidos não propiciava esse salto no aprendizado da leitura e da escrita.

Gostaríamos de reiterar que não basta garantir um ensino que priorize o atendimento às diferentes demandas de aprendizagem, mas que assegure o avanço do aprendiz no interior do ciclo. De acordo com Ferreira e Leal (2006, p. 20), para alcançar esse objetivo, é necessário “diagnosticar os principais fatores que levam à não-aprendizagem e os focos de dificuldades dos alunos, além de criar estratégias para superar tais dificuldades”. Isso é o que se verificou na pesquisa realizada por Oliveira (2004): ante a falta de ajuda para atender à diversidade dos alunos, algumas professoras do primeiro ciclo criavam uma *tática de reforço escolar*. Pudemos verificar o mesmo encaminhamento, no segundo semestre de 2007, na escola C.

Em que consistia o tal reforço? A partir de um dado período do ano, no caso dessa escola, a partir de outubro, alguns alunos permaneciam com a professora uma hora antes do término da aula, sendo submetidos a atividades diferenciadas, enquanto os demais aprendizes eram liberados. Os profissionais dessa instituição entenderam que esse trabalho diversificado, com um grupo menor, influenciaria positivamente o rendimento dos alunos, de modo a contribuir para a sua promoção, no interior do ciclo. Foi nesse contexto de um “reforço para os que precisavam de atendimento

diferenciado”, que observamos, infelizmente, só no final do ano, algumas atividades diversificadas. Por se tratar de um primeiro ano, as tarefas focaram, prioritariamente, o sistema de notação alfabética, a exemplo da “escrita espontânea de palavras”. A seguir, destacaremos um extrato da sétima observação, em que a mestra Célia privilegiou o atendimento aos diferentes níveis, a partir de uma mesma atividade:

(Professora Célia, 1º ano, Escola C, 7ª Observação)

(...)

“Todos vão receber essa atividade mimeografada, mas nem todos vão receber esse. Isso aqui é uma cruzadinha, vocês vão colocar as letras nos quadradinhos. Vocês sabem, não é?”

A – Sei não.

P – Não? A gente nunca fez aqui na sala?

Alguns – Fez.

P – Quem receber esse papel, vai procurar as palavras da cruzadinha. Quem não recebeu esse, não vai olhar pelo do colega, para copiar não. Vai pensar nas letrinhas para colocar. Por exemplo, Raquel vai pegar esse papel para procurar as palavras, mas Letícia não vai. E não pode olhar pelo do colega não, viu? Pode voltar. Daniela, Dafnny, Erasmo, vão sentar nessa mesa, tá? Larissa vai sentar ali, naquela mesa.

P – Espera aí que eu vou colocar, no quadro, o cabeçalho. A gente vai tentar escrever com a letra cursiva que é essa letra agarradinha.<sup>34</sup>

A – Sei não, tia.

P – Vamos tentar. Solange, eu não formei as duplas, mas coloquei os pré-silábicos com os silábicos e os silábico-alfabéticos com os alfabéticos. O banco de palavras está com o grupo dos pré-silábicos e silábicos.

(O “banco” era uma lista com as palavras ÁRVORE – ESTRELA – SINO – VELA – ANJO – NATAL – PRESENTE)

P – “Todo mundo achou VELA? Quem tá com a fichinha com o banco de palavras procura VELA, quem não tá...”

P – VELA termina com ‘E’? (pergunta aos alunos de um dos grupos). “O que é que você tá fazendo nessa mesa?”

Marília – Como se escreve ANJO?

34 Acreditamos que, por estar no final do ano letivo, a mestra propôs a escrita em letra cursiva, visto que na escola havia um acordo estabelecido de, no primeiro ano do 1º ciclo, priorizar a letra maiúscula de imprensa.

Tailane – É com G.

P – Vamos procurar SINO?

Tailane – Tia, NATAL termina com 'L'? Vai, tia.

(A menina colocou com 'O'. Ao dirigir-se à pesquisadora, sem que esta respondesse, decidiu grafar com 'L' no final, sem nenhum tipo de intervenção).

(A aluna Mércia registrou 'AVORI' e ficou pensando, já que tinha sobrado um quadrado na cruzadinha. Diante disto, a professora interveio):

P – Qual é a letrinha depois do 'A', Mércia? 'AR'.

Mércia – 'R'.

(Alguns alunos, nitidamente, se angustiavam por não terem o banco de palavras como apoio. Irritaram-se, principalmente Larissa, que registrou 'SISO' para a palavra 'SINO', 'TEZTE' – para a palavra PRESENTE, 'AEJO' – para ANJO e 'ARIRIE' para ÁRVORE).

À medida que a mestra passava nos grupos, intervinha e os mesmos corrigiam a escrita.

Como vimos, a partir de uma mesma atividade, com alguns ajustes, a mestra pôde trabalhar com os alunos, obedecendo às diferentes hipóteses de escrita deles. Cabe ressaltar que, dentre as nove turmas observadas, esse modelo de atividade foi verificado apenas nessa, cuja professora dizia organizar seu trabalho com base no estágio dos aprendizes, a fim de melhor intervir e contribuir com seus avanços. Mas, mesmo nessa turma, nas demais aulas, sentimos falta de maior investimento em atividades escritas, já que, na maior parte, os alunos participavam oralmente das tarefas.

Retomando a distinção entre o atendimento dado à heterogeneidade, num espectro mais amplo, e a proposição de tarefas diferenciadas, reiteramos que, no conjunto das práticas acompanhadas, consideramos bastante tímido o investimento naquelas atividades. Como já apontado, as turmas de primeiro ano se sobressaíram quanto à presença de propostas distintas para aprendizes diferentes, mesmo que o proposto, nem sempre, parecesse adequado (como no caso da escola A) ou ocorresse só no final do ano (como na escola C).

## **Atividades diversificadas nas turmas de segundo ano: quando a homogeneização e a exclusão se tornavam mais correntes**

Ao nos reportarmos às professoras do segundo ano, notamos que Aída, a mestra do segundo ano da escola A, tinha uma forma peculiar de encaminhar suas atividades. Estas seguiam uma sequência relativamente fixa: leitura de texto pela mestra, cópia de texto pelo aluno, tarefas de compreensão escrita e, por fim, atividades que focavam o sistema de notação alfabética. Essa *padronização* nas atividades refletia, diretamente, na maneira de lidar com aqueles alunos que, ou por não acompanharem as atividades ou se negarem a realizá-las, eram expostos frente ao coletivo e excluídos do que se fazia na sala de aula. Acreditamos que, por conta desse perfil, não registramos, em nenhum momento, a presença de atividades diversificadas. Cabe salientar, ainda, que foram poucos os casos de alunos que, visivelmente, não conseguiam acompanhar o ritmo da turma. Em geral, pelo que pudemos identificar, a quase totalidade deles lia e escrevia autonomamente.

Ao confrontarmos as aulas observadas com o depoimento da mestra acerca da articulação entre as atividades e os diferentes níveis dos alunos, percebemos, de imediato, uma distância. Vejamos o que ela afirmou priorizar:

Eu faço assim: no começo do ano, que a gente começa... eu não sei como é que eu vou pegar a criança, aí eu mando ela fazer um desenho. Do desenho eu faço uma história pra eles copiar (sic) frase, história, linhas, uma linha, duas linhas, quantas linhas souber. Quando eu chego em casa, eu corrijo e vou separar. Eu separo assim: um forte e um fraco, um forte e um fraco. Não digo assim... não digo a ele que é forte e fraco, mas eu sei e o importante é no fim do ano um bom resultado. Porque ele vê que o amigo escreve melhor a letra, que a gente chama sinais, são letras sem é... sentido, aí vai imitando o forte e termina o ano quase homogêneo, que é muito difícil. A não ser aqueles que realmente tenham dificuldade, aí eu boto no 'Mais',<sup>35</sup> faço um

---

35 A Secretaria Municipal de Ensino do Recife, naquele ano, já havia adotado o projeto *Mais* (Movimento das Aprendizagens Interativas), cujo propósito era o acompanhamento e a intervenção junto aos educandos que apresentavam dificuldades no aprendizado dos conteúdos das áreas de língua portuguesa e matemática. Nesse caso, um(a) estagiário(a), sem receber formação específica, acompanhava tais alunos em determinados dias da semana, durante o horário da aula. Nesse segundo ano, a mestra optava por conduzir o reforço, acreditando ser isto necessário, já que, como ela falou, "conhecia as dificuldades específicas" de seus educandos.

reforço individual, chamo os pais, porque o importante não é a quantidade, é a qualidade da minha turma (Professora Aída, 2º ano, Escola A).

Embora a professora tenha enfatizado o cuidado em agrupar aprendizes mais avançados com os que ainda tinham dificuldades (“*Juntar forte com fraco junto, realizar reforço separado, atividade diversificada*”), ao longo das observações, não presenciamos esses agrupamentos mencionados por ela.

Em se tratando do segundo ano da escola B, registramos, em apenas duas das oito aulas observadas, a presença de atividades diversificadas. Na sexta observação, a mestra, após todo um trabalho de reescrita coletiva de contos, parecia ter ampliado suas expectativas quanto ao desempenho individual dos educandos, propondo a continuidade individual da reescrita de um conto “inventado” no coletivo. cremos que esse encaminhamento estava vinculado à proximidade do final do ano letivo, momento em que era preciso obter produções individuais dos educandos, a fim de apreender seus avanços na escrita. Com o objetivo de fundamentar essa hipótese, recorreremos à fala da mestra: “*o que é um texto coletivo? A gente faz com a ajuda de todos. Agora a gente subiu um degrau. A gente pode fazer coletivo? Pode. Mas hoje vai fazer sozinho*”. Após as intervenções e o registro do conto pela mestra, os alunos foram orientados a seguir com a escrita, individualmente. Na ocasião, vários deles recorreram à ajuda dela. Vejamos como a mesma procedeu:

(Professora Bianca, 2º ano, Escola B, 6ª Observação)

(...)

P – Venha embora que eu ajudo. Gustavo, terminou? Adriely? As duas mocinhas da ponta, terminou? Mas aí, o que aconteceu quando o príncipe viu a princesa? Aí você coloca: *Quando, quando eles se viram, 'R-A-M'* (professora orientando um dos alunos) “e aí? Depois? *'pediu para'*. O que mais?” (o aluno não respondeu). “Então vá desenhar”.

P – *'E ele já partiu para o beijo'*, foi?” (orientando outro aluno).

P – Vá, bote aí. Ah, eu não vou dizer as letras, não. ‘Ele, le’ (pronunciando) ‘pediu ela em casamento’. E ela? (o aluno permaneceu calado). Sabe sim, você sabe escrever e sabe ler. Eu só vou ajudar quem não sabe. Agora você vai desenhar aqui, Gustavo, a história.

(Com outra aluna, a professora disse):

P – *“ele pediu ela em casamento e ela aceitou”, ponto. E aí? Terminou? Agora você vai colocar o título da história. Você não pode desenhar um carro nem um avião, porque não faz parte da história”.*

Havia um retângulo em branco, para os alunos desenharem. Abaixo, podiam escrever. Uma aluna que estava sentada próxima a minha cadeira, copiava de acordo com o que estava no quadro, ou seja, escrevia até a metade da pauta, já que o quadro estava dividido e, no material distribuído, papel ofício, não havia a pauta para auxiliá-la. Durante a atividade, demonstrou ter dificuldades em operar com a escrita individual, já que as situações que envolviam a produção escrita, naquela turma, ocorriam, sempre, coletivamente. Além disso, durante as intervenções, esta parece ter sido uma das alunas que não recebeu orientação da mestra.

Conforme nos declarou a professora, na ocasião da pesquisa, os alunos estavam ampliando o repertório de palavras, bem como realizando uma análise linguística quanto aos articuladores textuais adequados para manter a coesão textual, a partir do processo de reescrita de contos. Inferimos que ela tinha uma expectativa quanto à relação entre a participação oral dos alunos e a transposição no momento da escrita dos contos, esquecendo-se, assim, das especificidades de cada uma dessas modalidades de uso da língua. A atividade anteriormente mencionada indica essa expectativa, dado que os alunos, nos momentos precedentes, realizavam, apenas, a cópia do texto. A falácia de tal expectativa ficou clara, durante o processo de intervenção por parte da mestra, já que, em um dado momento, reconheceu que um aluno estava com dificuldades. Infelizmente, em lugar de tentar ajudá-lo, orientou-o a desenhar a história. Esse parecia ser um artifício muito comum nas práticas observadas, independentemente do ano-ciclo: utilizar o “desenho” como “mecanismo de controle”, em substituição a um ensino sistemático.

Conforme sinaliza Chartier (1998), é possível preparar a produção escrita, através da produção de textos orais ou oralizados. Mas, a autora chama a atenção para todo o processo que permeia essa construção pelo aprendiz. Entender o que é produzir um texto, participar efetivamente da reconstituição de histórias narradas, entre outros aspectos, possibilita, de acordo com Chartier, superar a distância posta entre o oral e o escrito.

Durante a entrevista, a professora Bianca pôde ainda dar um exemplo de uma atividade de escrita de palavras, a partir do alfabeto móvel. Nessa tarefa, afirmou a mestra, os alunos tinham a oportunidade de ajudar o colega, além, claro, de sua intervenção junto à escrita deles. Assinalamos, contudo, que, no caso dessa turma, as intervenções assumiam, predominantemente, uma perspectiva corretiva, pouco reflexiva. Para que os alunos escrevessem corretamente, a docente era quem, muitas vezes, decidia sobre como notar as palavras em jogo e transmitia as soluções prontas aos alunos, individualmente ou ao conjunto da turma.

Diferentemente do segundo ano da escola B, em que predominou a reescrita de contos, no caso do segundo ano da escola C, em uma das aulas (primeira observação), a professora leu um texto para os alunos e, em seguida, propôs que os mesmos ampliassem a história, através de desenhos. Prosseguiu, ainda, orientando-os a, se assim quisessem, escrevessem os nomes dos desenhos referentes ao texto. Nesse último caso, entendemos que o comando vago e descontextualizado, tinha a intenção de “ocupar” aqueles alunos mais avançados com algum tipo de tarefa. A partir desse relato, entendemos que, em geral, a progressão e a clareza quanto à proposição de atividades diversificadas ficaram comprometidas. Foram raros, na turma de segundo ano da escola C, os momentos em que apreendemos uma sequência, um encadeamento nas tarefas sugeridas. Em se tratando da proposição de tarefas diversificadas, a mestra expressou, durante a entrevista, a dificuldade em atender individualmente. Eis o que nos contou:

A gente tem que diagnosticar as dificuldades para trabalhar em cima delas, para que façam... para fazer eles avançar. Então fica um pouco difícil, né? Porque as dificuldades variam muito, uns com poucas, outros com muitas. E fica muito difícil, devido ao quantitativo de alunos pra gente atendê-los assim, individualmente, né? Então, o que é que eu procuro fazer? Mais atividades que englobem todo mundo, gosto muito de explorar a questão de, do desenho, a nível de compreensão do que eles ouviram, do que eles viram, do que tão len...., conseguem, a leitura que eles conseguem fazer, né? Ao modo deles.

Desse modo, observamos que a mestra optou pela proposição de atividades no grande grupo, esperando que, supostamente, contemplassem a heterogeneidade.

### **Atividades diversificadas nas turmas de terceiros anos: o que buscavam fazer quando o ciclo estava acabando e nem todos estavam alfabetizados?**

Por se tratar de uma turma diferenciada frente aos outros terceiros anos, dada a autonomia que os educandos demonstravam na leitura e na escrita de textos, enfocaremos, de início, o que observamos na sala da professora Buana, da Escola B. Só registramos em uma das oito aulas lá acompanhadas, uma atividade variada que, ao que tudo indicou, privilegiou alguns alunos: a leitura da produção de um texto escrito por alunos selecionados, naquele momento, pela mestra. Os educandos selecionados demonstravam, assim como seus colegas, autonomia na escrita, inclusive na produção de textos. Entretanto a mestra escolheu textos que, em sua ótica, não atenderam ao seu comando inicial: descrever a cena de um menino tomando sorvete. cremos que, por essa razão, finalizou essa sequência didática explorando características de um “texto descritivo baseado em gravura”<sup>36</sup>, na forma de uma produção textual coletiva. O objetivo foi, a partir das produções individuais, realizar uma produção coletiva do texto, seguindo suas orientações prévias: descrever a cena de um *menino tomando sorvete*, não inventar uma “história”.

Desde o primeiro semestre, de acordo com Buana, os alunos foram expostos a práticas de leitura e escrita, enfocando, mais precisamente, as relações grafofônicas, a fim de favorecer um aperfeiçoamento gradativo na escrita de textos. Vejamos o que aquela professora do terceiro ano da escola B enfatizou, no momento em que perguntamos como costumava articular as atividades de língua com o alunado heterogêneo, em sua sala:

Eu trabalhei muito texto e com os textos eu... eu levava os meninos a pensarem em como escrever os sons que ouviam, entendeu? Então pra eles escreverem, eles têm que

---

36 É evidente que tal gênero é uma antiga invenção escolar, algo que não lemos nem produzimos fora das salas de aula onde ainda é praticado.

ouvir o som das palavras, pra poder escrever. Então, eu me organizava dessa maneira: fazia os textos, eu fazia é... tanto a leitura como a interpretação oral, como a interpretação escrita. Era dessa maneira, pra contemplar a todos. Então uns que não escreviam tão... tão mais... tão bem quanto o outro, eu geralmente fazia oral, aí pra sentir o entendimento, porque o que me interessava mais, naquele momento, era o entendimento. O que eles entenderam do que eu estava falando, e não a forma como ele ia escrever, a... a ortografia. Não me interessava muito a ortografia. Interessava mais o... o que eles entendiam daquilo que eu estava falando (...)  
(Professora Buana, 3º ano, Escola B).

Em sequência ao depoimento, a mestra detalhou como esse trabalho ocorreu no primeiro e segundo semestres. Disse ter priorizado a compreensão oral dos textos, assim como a escrita dos alunos, sem realizar intervenções na ortografia. Com isso, sentiu um avanço por parte daqueles em que, a princípio, explorava mais a oralidade, já que apresentavam dificuldades na escrita. A partir desse enfoque, no primeiro semestre, conseguiu centrar seu ensino na escrita de textos, seguida de correções quanto à ortografia, à pontuação. No primeiro semestre, para os aprendizes que tinham dificuldades na escrita, ela afirmou ter desenvolvido um trabalho de reflexão das unidades menores como as sílabas. Para isso, revelou priorizar a reflexão fonológica, no momento em que grafavam as palavras, a fim de assegurar essa competência posterior na escrita de textos.

No segundo semestre, conforme apontou a professora, os progressos na escrita e na leitura dos educandos eram evidentes. Cremos que, por essa razão, a diversidade de atividades praticamente não apareceu. Entretanto pudemos observar uma variação no encaminhamento das tarefas que, ora ocorriam no coletivo, ora individualmente.

Diferentemente dessa turma, havia uma nítida diversidade nas outras turmas de terceiro ano, das escolas A e C. No caso da escola A, em uma das aulas (terceira observação), a preocupação da mestra foi “tomar a leitura” de alguns alunos, a partir de um texto proposto por ela, assim como realizar um ditado com dois estudantes daquele grupo que demonstravam nítidas dificuldades na escrita. O mesmo procedimento se repetiu na quarta

observação, momento em que interveio no processo de leitura, junto a alguns aprendizes. Interpretamos que, apesar do sentido de “verificação” do que os alunos sabiam (quanto a poder escrever corretamente ou poder ler em voz alta com fluência), tais momentos eram a solução encontrada pela docente para ensinar/ajudar aos menos avançados.

Em se tratando da escola C, verificamos, também, uma preocupação em “tomar a leitura” com educandos que precisavam de um acompanhamento mais sistemático, além de, na quinta observação, a mestra ter focado mais especificamente aspectos do sistema de notação alfabética (escrita e leitura de palavras). A partir da prioridade por ela estabelecida, assinalamos que, ao contrário do que vimos na turma da mestra do segundo ano da escola B, cuja preocupação, ao aproximar-se do final do ano, foi delegar maior autonomia aos alunos na escrita de textos, sinalizando para uma progressão no tipo de atividade proposta, na sala da professora do terceiro ano da escola C, ocorreu o inverso: seu enfoque passou a centrar-se nas atividades de ensino do sistema de notação alfabética – e não mais na leitura, compreensão oral e escrita de textos, que havia priorizado nos meses anteriores.

A prioridade dada a algumas propriedades do sistema de escrita alfabética, nessa turma, coincidiu com o “reforço” que ocorria no segundo semestre letivo, naquela instituição. Durante as aulas, não observamos um planejamento prévio das atividades, já que a mestra, visivelmente, optou por elaborá-las em sala de aula. Acreditamos que, em decorrência desse procedimento, ficou difícil priorizar a articulação entre as atividades propostas e a heterogeneidade dos aprendizes. Na quinta observação, por exemplo, a mestra propôs uma cruzadinha com palavras pertencentes ao mesmo campo semântico, em seguida, sugeriu a escrita de frases com algum animal presente naquela atividade. Geralmente, procedia com a correção da tarefa no coletivo.

O exame dos dados coletados nos faz concluir que as duas professoras (dos terceiros anos A e C) precisavam investir, mais detidamente, em atividades que focassem a escrita alfabética, dado que a maioria dos alunos ainda não tinha se apropriado desse objeto de conhecimento. Reiteremos, também, que essa prática poderia ser articulada a alguns gêneros textuais

que se prestassem àquele objetivo, assegurando, o que se tem denominado, atualmente, de alfabetização numa perspectiva para o letramento.

### **Atendimento à heterogeneidade das aprendizagens na escola C: impasses vividos pelas mestras mesmo quando se ensaiava um projeto coletivo**

No conjunto das instituições pesquisadas, verificamos um trabalho mais articulado entre as mestras na escola C. Embora, em cada turma, tenhamos observado especificidades quanto ao planejamento, encaminhamentos e intervenções didáticas, o reforço, por exemplo, sinalizou para um projeto de articulação da instituição. Essa característica, em nossa compreensão, contribuiu para apreendermos se existia (ou não) uma vinculação entre as atividades propostas e a presença de um planejamento prévio. Foi possível analisar, também, se esse projeto de reforço implicou um tratamento da heterogeneidade nas salas de aula. No caso da professora do primeiro ano dessa escola, vimos que, além das duas aulas em que acompanhamos as atividades de escrita alfabética presentes no reforço, ela propôs uma cruzadinha com e sem o auxílio do banco de palavras. A mestra registrava, a cada início de aula, o roteiro com toda a programação a ser cumprida, o que sinalizava para um planejamento prévio à operacionalização das atividades em sua sala.

A professora do terceiro ano, da mesma instituição, optou pelo planejamento das tarefas no momento do reforço. Já em relação às aulas observadas, verificamos que houve nitidamente um planejamento prévio somente na quinta observação. É interessante notar que, embora estivesse inserida na mesma dinâmica de “reforço”, não verificamos, por parte da professora do segundo ano daquela escola, em nenhuma das aulas acompanhadas, procedimentos que sinalizassem para um planejamento prévio, bem como para um trato didático com os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos.

A partir desse breve relato, enfatizamos a dificuldade expressa, no caso dessa instituição, em articular um projeto coletivo ao atendimento da heterogeneidade das aprendizagens.

## **Algumas considerações finais ou... temos uma grande tarefa por realizar**

Ao nos reportarmos às questões postas no início deste capítulo, compreendemos, ante o conjunto dos dados aqui discutidos, que houve uma nítida variação nas formas de conceber e de tratar a heterogeneidade das aprendizagens na sala de aula. Ora as atividades buscavam contribuir com o avanço dos aprendizes, ora, ao contrário, retardavam suas conquistas de aprendizagem. Esse dado sinaliza para uma relativa independência (ou falta de discussão!!!) das soluções adotadas, tanto no que se refere às instituições pesquisadas, quanto aos anos-ciclo.

Um conjunto de fatores parecia interferir, diretamente, nas escolhas “didáticas” e “pedagógicas” das mestras, de modo a indicar um maior ou menor leque de atividades diversificadas, bem como de diferentes formas de organização dos educandos na classe. Vimos que a falta de planejamento prévio das atividades foi o mais frequente, o que sugere a urgência de revermos as condições de trabalho do professor, nas quais se inclui a disponibilidade real de horas para planejar o que faz. Como exigir o planejamento de atividades diferenciadas segundo os ritmos e níveis dos aprendizes, se este profissional sequer tem condições concretas para, dentro da jornada de trabalho, antecipar, com clara intencionalidade, o que ensinará e como o fará, em cada sala de aula em que trabalha?

Em segundo lugar, a capacidade de decidir que tipos de intervenções didáticas são necessários para alunos com distintos conhecimentos, a fim de ajudá-los a percorrerem o caminho da apropriação do objeto *escrita alfabética*, nem sempre parecia algo conquistado pelas docentes. Para sermos mais exatos, tal capacidade só foi observada em uma turma, na qual o ensino, em ocasiões cuidadosamente planejadas, se revelou ajustado às hipóteses ou aos níveis de compreensão que os diferentes alunos tinham do sistema alfabético.

Ainda numa perspectiva de intencionalidade e explicitação do que se deseja alcançar na ação docente, constatamos que apenas em uma das três escolas havia articulação entre as professoras dos três primeiros anos do primeiro ciclo, o que permitia uma melhor definição de metas e progressão, ao longo daquela longa etapa de alfabetização.

Finalmente, constatamos que a solução de reservar momentos específicos, no final da jornada escolar, para atendimento aos alunos com mais dificuldades (o “reforço escolar” praticado na Escola C), constituía uma tática fabricada pelas próprias docentes, que, no dia a dia, tendiam a não ter qualquer apoio de outras instâncias, para dar conta da heterogeneidade dos educandos. Embora revele uma clara tentativa de enfrentar o problema, nem sempre encontramos, nas turmas onde o “reforço” era praticado, um ensino planejado para ajustar-se às necessidades dos aprendizes.

Contrariando o discurso de respeito à diversidade que caracteriza os ciclos, encontramos, com frequência, não só um tratamento homogeneizante dos educandos (sobretudo no terceiro e último ano do ciclo), como práticas de ensino que segregavam os alunos com mais dificuldade à condição de “desenhistas” ou “copistas” e que davam, a alunos com melhor rendimento tarefas nada desafiadoras (como escrever frases quaisquer), que serviam para mantê-los ocupados, mas não os auxiliavam a se apropriar dos gêneros textuais escritos.

As exceções registradas atestam o esforço bem-sucedido de algumas alfabetizadoras, no sentido de, efetivamente, lidar, de forma respeitosa e produtiva, com a diversidade dos aprendizes. Entendemos que o tratamento da heterogeneidade na sala de aula é uma questão complexa, difícil de ser enfrentada em todos os níveis de ensino e não só no início da escolarização. No caso do ciclo inicial, seu enfrentamento precisa se constituir uma prioridade. Do contrário, continuaremos a vislumbrar intervenções pontuais e aleatórias, via de regra, pouco eficientes, que andam de mãos dadas com uma ausência de metas ou progressão quanto aos conhecimentos que nossos alunos devem aprender, assim que começam o Ensino Fundamental.

Para que as idealizações de espírito inclusivo e democratizante, elaboradas em torno do ensino organizado em ciclos, se tornem, minimamente, realidade, faz-se necessária não só uma mudança na organização curricular, em plano formal, mas, sobretudo, no trabalho que é desenvolvido na escola, de modo a articular o conjunto de profissionais educadores, nessa desafiadora empreitada. Sem “mexer no miudinho” das formas de praticar o ensino e a aprendizagem na sala de aula, pouco ou muito pouco muda, em relação ao regime seriado.

Como observa Morais (2012, p. 175), “[..] .no momento em que se anuncia, finalmente, a chegada do atendimento em tempo integral em nossas redes públicas, ...é prioritário pensarmos em como encontrar formas de praticar o almejado ensino ajustado à diversidade de necessidades dos educandos”. A superação da inércia que produz exclusão e que trata todos os aprendizes de forma homogeneizante não pode ser tomada como responsabilidade exclusiva dos professores.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Sílabas, sim! Método silábico, não! In LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. (Orgs). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p. 113-128.

CHARTIER, Anne-Marie. Réussite, échec et ambivalence de l'enseignement de la lecture. **Recherche et formation**. Innovation et réseaux sociaux. INRP. n. 34. p. 41-56, 2000.

\_\_\_\_\_. L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. **Recherche et formation**. Les savoirs de la pratique: un enjeu por la recherche et la formation. INRP. n. 27, p. 67-82, 1998.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Alfabetizar letrando: alguns desafios do 1º ciclo no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

CUNHA, Isabela Bilecki. **A postura docente diante dos ciclos de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; LEAL, Telma Ferraz. Avaliação na escola e ensino de língua portuguesa: introdução ao tema. In MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia. (Orgs). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes. O aprendizado do sistema de escrita alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. (Orgs). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p. 31-48.

LEAL, Telma Ferraz. **Estabelecendo metas e organizando o trabalho: o planejamento no cotidiano docente**. Mimeo. Olinda: Secretaria Municipal de Educação de Olinda, 2009.

\_\_\_\_\_. O planejamento como estratégia de formação de professores: organização e reflexão sobre o cotidiano da sala de aula. In LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

OLIVEIRA, Solange Alves de; MORAIS, Artur Gomes de. Progressão e diversidade das atividades de leitura e produção textuais no 1º ciclo da rede municipal de Recife. In: **XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

OLIVEIRA, Solange Alves de. **Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos**. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

\_\_\_\_\_. **O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética numa escolarização organizada em ciclos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **La pédagogie à l'école des différences: fragments d'une sociologie de l'échec**. Paris: ESF, 1995.



# Reflexões sobre produção de textos escritos na alfabetização e a prática docente

*Ana Carolina Perrusi Brandão*<sup>37</sup>

*Telma Ferraz Leal*<sup>38</sup>

Expressões como “alfabetizar a partir de textos”, “alfabetizar com textos da literatura infantil” e “alfabetizar letrando” têm, recentemente, sido registradas nos meios educacionais. Tais expressões, em geral, são usadas para difundir a idéia de que a alfabetização não pode ficar restrita ao ensino do sistema de escrita. No entanto, entendemos que nem sempre os princípios e as práticas específicas incluídas nestes tipos de proposta são exatamente os mesmos.

Por exemplo, para alguns, o trabalho de alfabetizar a partir de textos implica que a única unidade a ser objeto de reflexão deve ser o texto, deixando implícito que a compreensão sobre o sistema de escrita é algo que vai ocorrer de modo espontâneo, por meio das atividades de leitura e de produção de textos coletivos ou estímulo às tentativas individuais das crianças. Assim, as situações em que as palavras ou unidades menores que as palavras são tomadas como objeto de ensino são rotuladas como tradicionais, sendo, portanto, excluídas na perspectiva adotada.

Por outro lado, “alfabetizar a partir de textos” pode ser entendido como usar o texto apenas para ensinar o sistema alfabético. Ou seja, o texto é tomado simplesmente como um recurso didático para a aprendizagem do funcionamento do sistema de escrita, não se tornando objeto de análise e de ações de interação.

---

37 Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)..

38 Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)..

Neste contexto, é importante pontuar que, assim como os demais autores desta coletânea, assumimos que nos anos iniciais do Ensino Fundamental é necessário dedicar bastante atenção às habilidades e conhecimentos relativos ao domínio do sistema alfabético de escrita, tanto por meio de atividades centradas nos textos, quanto por meio de atividades voltadas a outras unidades lingüísticas (palavra, sílaba, letra / fonema). Assim, a defesa do trabalho com textos na Alfabetização não pode e não deve excluir o trabalho com unidades menores. Defendemos também que, nos primeiros anos de escolaridade obrigatória, não podemos nos concentrar exclusivamente no trabalho de apropriação do sistema. Ao contrário, é essencial enfatizar outras habilidades e conhecimentos relativos aos demais eixos de ensino (leitura, produção de texto escrito, linguagem oral, bem como outros temas relativos à análise linguística), de modo a ajudar as crianças a desenvolver habilidades e estratégias para produzir e compreender textos orais e escritos.

Com base em tais princípios, neste capítulo, nos dedicaremos a refletir sobre um dos eixos de trabalho citados acima: a produção de textos escritos no processo de alfabetização. Buscaremos discutir sobre o que os alunos podem aprender em situações de produção de textos escritos, tanto em relação à apropriação do sistema de escrita, quanto em relação aos aspectos relativos à construção da textualidade. Na segunda parte do capítulo, apresentaremos os dados de uma pesquisa em que investigamos práticas de ensino de produção de textos desenvolvidas por professoras alfabetizadoras. Para iniciar, vamos apresentar alguns argumentos para a defesa de que o trabalho com produção de textos escritos deve começar desde os primeiros anos de escolarização, antes mesmo que os alunos dominem o nosso sistema de escrita.

## **1. Por que ensinar produção de textos escritos antes de os alunos “saberem” escrever com autonomia?**

São muitos os motivos que podemos apresentar para defender que a leitura e a produção de textos escritos devem ser contempladas desde o início do processo de escolarização. Escolhemos três para ilustrar a

relevância de mantermos tais eixos de ensino no currículo escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

### **1.1 As capacidades de leitura e de produção de textos são complexas e precisam, portanto, serem desenvolvidas ao longo da escolaridade**

Frequentemente, temos nos deparado com evidências de que em muitos sistemas de ensino as crianças conseguem dominar o sistema de escrita, mas têm resultados negativos em tarefas de leitura e de produção de textos, mesmo após muito tempo de escolaridade (ver Gazólis, 2007). Tais resultados apontam, obviamente, o que já sabemos há muito tempo: os conhecimentos sobre a base alfabética não são suficientes para garantir interações efetivas por meio de textos escritos.

Diversos autores enfatizam ainda que tanto a produção de textos escritos (Lyons,1976; Odell,1980; Hayes, 1981; Bereiter e Scardamalia, 1987 e Schneuwly,1988), como a leitura (Rumelhart e Ortony, 1977; Johnson-Laird, 1983 e Kintsch, 1988) exigem ações mentais complexas que demandam muito esforço cognitivo para sua consolidação. Assim, acreditamos que é necessário investir não apenas no aumento de tempo para estimular tal desenvolvimento que, aliás, deve seguir até o fim da escolaridade, como também na melhoria da qualidade da ação didática.

Além desse aspecto, já temos evidências suficientes de que as habilidades de leitura e produção de textos podem começar a ser desenvolvidas muito antes que a criança tenha domínio da escrita convencional (ver, por exemplo, os estudos de Rego, 1988; Mayrink-Sabinson, 1998). Por que, então, não começar o trabalho pedagógico nessa direção já na etapa da Educação Infantil?

### **1.2 Inserir os alunos em práticas de leitura e de produção de textos desde o início é uma forma de mostrar que na escola aprendemos “coisas” que são próprias da vida comum**

Estudos como os de Cagliari (1995), Antunes (2003) e Bernardin (2003) evidenciam que um dos fenômenos responsáveis pelas dificuldades

dos aprendizes na escola é o estranhamento da cultura escolar provocado pelo distanciamento entre a escola e a vida diária. Quando as crianças não reconhecem que as atividades no espaço escolar têm semelhanças com as atividades que realiza fora deste, elas têm dificuldades para mobilizar seus conhecimentos prévios e criam respostas artificiais às demandas da escola. Por outro lado, se têm consciência de que seus saberes e experiências podem servir de referência para as aprendizagens escolares, elas começam a ter mais segurança e a articular o que sabem ao que estão aprendendo.

Daí a importância de que os textos que circulam fora da escola passem a ser objeto de análise e de reflexão pelas crianças. Do mesmo modo, se elas são solicitadas a produzir textos em situações miméticas às extra-escolares, têm maiores chances de mobilizar seus conhecimentos prévios, o que certamente trará um aumento de sua motivação e a possibilidade de construção de conhecimentos mais significativos.

### **1.3 A participação em situações de leitura e produção de textos são benéficas ao próprio processo de alfabetização**

Estudos produzidos principalmente na década de 1980 demonstraram de modo claro que a exposição de crianças desde muito pequenas a situações de uso da escrita, facilita seu processo de alfabetização (Wells, 1986). Tal resultado, em geral, é atribuído ao aumento da motivação para a leitura e a conhecimentos adquiridos sobre seu significado e funções sociais. Estes contatos iniciais com a escrita, certamente, porém, também promovem condições de circulação de informações sobre o sistema de escrita, colaborando para alguns esclarecimentos sobre o próprio funcionamento da base alfabética e suas relações com as unidades sonoras. Dessa forma, já na Educação Infantil, ao lidarem com os textos, por meio da mediação de leitores/ escritores mais experientes, as crianças podem familiarizar-se com as letras do alfabeto (traçados e nomes), podem observar que há um sentido da escrita (da esquerda para a direita), que podemos escrever qualquer sequência sonora que emitimos; e que podemos oralizar (ler em voz alta) qualquer sequência gráfica que siga os princípios do sistema. Podem, até mesmo, conhecer algumas correspondências grafofônicas e adquirir certas

“palavras estáveis” (palavras reconhecidas globalmente, mesmo sem o domínio da lógica de “junção das letras”, por parte da criança).

Por outro lado, as atividades de leitura e de produção de textos escritos são essenciais para o desenvolvimento da fluência na leitura e escrita (consolidação da alfabetização). Isto é, no caso das crianças que já compreendem o nosso sistema de escrita, há necessidade de um tempo de imersão em atividades de leitura e de produção de textos para que adquiram, de fato, fluência e automatizem as correspondências grafofônicas.

Os três argumentos citados neste tópico, obviamente, não esgotam todos os motivos para contemplarmos, desde o início da escolarização, atividades de leitura e de produção de textos escritos, mas, sem dúvida, são razões suficientemente fortes para defendermos tal posição. Resta, então, explicitarmos melhor quais seriam os processos mentais necessários à produção de textos escritos que justificariam a idéia de que esta é uma atividade complexa e que exige esforço contínuo para sua aprendizagem.

## **2. Que concepções de produção de textos escritos adotamos? O que precisamos ensinar aos alunos quando buscamos ajudá-los a aprender a escrever textos?**

Como já afirmamos anteriormente, concebemos, assim como muitos estudiosos sobre este tema – produção de texto escrito – que elaborar um texto escrito exige ações mentais complexas que demandam muito esforço cognitivo para sua consolidação. Diferentes pesquisadores vêm se dedicando a entender tais processos cognitivos, formulando teorias bastante divergentes a este respeito (ver, por exemplo, Flower e Hayes, 1980; Bereiter e Scardamalia, 1987; Schneuwly, 1988).

O modelo teórico proposto por Schneuwly (1988) é, segundo nosso ponto de vista, mais dinâmico do que os demais, podendo dar conta de explicar melhor os processos mentais.

Tal teórico propõe três instâncias interdependentes que ocorreriam durante todo o tempo de escritura. A primeira seria o nível da representação interna da situação. Esta instância seria responsável pela construção de uma base de orientação, correspondente a um conjunto de representações

internas sobre o contexto de escrita (propósitos comunicativos, destinatários, instituições em que o texto vai circular, suportes textuais onde o texto será registrado, papéis que o autor desempenhará na situação, dentre outros). Desse modo, o autor, para produzir o texto, constrói a base de orientação que irá guiá-lo durante a escrita do texto.

No entanto, Schneuwly alerta que durante o processo de escrita, tais representações podem sofrer alterações. Assim, as representações se modificam segundo as necessidades e as mudanças que acontecem no contexto social da atividade de linguagem. Esta instância opera sobre as demais durante todo o trabalho de escrita, orientando cada ação mental e modificando-se frente às mudanças ocorridas nas situações de interação.

A segunda instância de produção de textos seria responsável pela gestão do texto, ou seja, pelas tomadas de decisões sobre a condução da atividade em função das representações construídas (base de orientação). Em outras palavras, para Schneuwly (1988), o escritor constrói as representações sobre a situação de interação (base de orientação) e com base nelas decide “o que dirá” e “como dirá”.

A terceira instância seria a de linearização, responsável pela textura do texto, operando sobre as unidades lingüísticas. Seria a produção da cadeia que tece o texto. Isto é, seria a atividade de construir as sequências lingüísticas que materializam o conteúdo em texto verbal.

Para Schneuwly (1988), não haveria uma linearidade das ações relativas a cada um dessas instâncias. Tudo ocorreria durante a atividade de escrita, exigindo do autor uma capacidade de monitorar diferentes ações para atingir uma determinada finalidade. Nessa abordagem teórica, produzir texto é uma atividade e, como tal, demanda esforço, energia e tomada de consciência permanente.

Seguindo este mesmo princípio, Possenti (1988, p. 58) afirma que os que interagem por meio de um texto “não são nem escravos nem senhores da língua. São trabalhadores”. Concordamos plenamente com tal citação, dado que acreditamos que os que produzem textos agem ativamente e, portanto, precisam desenvolver habilidades complexas e sofisticadas.

Em suma, para produzir um texto, precisamos construir representações sobre a situação de escrita, transformando-a em um problema a ser resolvido. Com base nessas orientações, gerar conteúdos e construir sequências lingüísticas para externalizá-los, adotando, para tal, modelos textuais (gêneros) comumente presentes nas situações de interação semelhantes à que estaria sendo vivenciada. Durante todo o processo, essas ações seriam monitoradas em função das representações sobre as finalidades, interlocutores, contexto de interação, que, por outro lado, também podem se modificar. A revisão, assim, ocorreria durante o processo de escrita, em que também estaria em jogo um conjunto de conhecimentos sobre a língua e suas regras de funcionamento.

Com base nessa concepção de produção textual, faz-se necessário um trabalho escolar sistemático para ajudar as crianças a desenvolver habilidades para lidar com variadas situações de interação. Neste sentido, consideramos importante refletir sobre possíveis dificuldades no ensino da produção de textos.

Para nos ajudar na tarefa colocada acima, discutiremos na seção seguinte sobre práticas de ensino de produção textual com crianças, tomando exemplos de situações reais vividas em salas de alfabetização de escolas públicas.

### **3. Análise das práticas dos professores no ensino de produção de textos escritos**

Bortolotto (2001) desenvolveu um estudo em que buscou “investigar como se processa a prática pedagógica que introduz a criança no ensino sistematizado de escritas textuais” (p. 1). Para isso, analisou a prática de duas professoras alfabetizadoras que diziam adotar o texto como ponto de partida para a alfabetização. Segundo a autora, porém, uma das professoras assumia, na verdade, uma perspectiva tradicional, enquanto a outra propunha uma abordagem “alternativa”. Bortolotto apontou diferenças entre as práticas, mas destacou também muitas aproximações que evidenciam algumas dificuldades do ensino deste eixo do trabalho

pedagógico. Assim, nas atividades de produção escrita, a pesquisadora observou que mesmo a professora que trabalhava de forma alternativa:

... não demonstrou ter como preocupação definir um interlocutor funcional e com isto também, nesta modalidade de linguagem, fazer acontecer o princípio interativo da linguagem, ou seja, preencher a bipolaridade necessária (locutor/escritor, interlocutor/leitor). Desta maneira, tanto na Escola A quanto na Escola B os textos têm como interlocutor previsto a escola (instituição). Não há vivências na direção de escritas dirigidas a um interlocutor definido como é comum em produções escritas funcionais (...)

Conclui-se que o processo de ensino na escola ainda está mais a serviço desta instituição (preso aos seus próprios quadros) do que de um ensino e escrita legítimos, aquele capaz de levar o aluno a constituir-se em locutor/escritor auto-suficiente que possa ser reconhecido, reconhecer-se e legitimar-se como produtor de conhecimento (p. 158)

Com o mesmo intuito proposto pela pesquisadora acima, buscamos também, em um estudo empírico, investigar as práticas de ensino de produção de textos vivenciadas por cinco professoras atuando em salas de Alfabetização. Cada professora teve 15 dias de aulas observadas (com exceção da professora 5, que foi observada 11 vezes) por alunas do curso de Pedagogia da UFPE<sup>39</sup>. As professoras foram indicadas por profissionais da Secretaria de Educação Municipal, sendo as mesmas informadas de que nosso objetivo seria observar a prática pedagógica de professoras que tinham sido apontadas como profissionais experientes e competentes em seus respectivos níveis de ensino.

As observações das 15 aulas se estenderam por um período que variou entre um mês e meio a pouco mais de dois meses. Com base em tais observações foram elaborados um total de 71 relatórios referentes às aulas ministradas pelas cinco professoras. As auxiliares de pesquisa foram

---

<sup>39</sup> Agradecemos ao CNPq/ Propesq/ UFPE pelas bolsas concedidas às alunas Maria Carolina Fernandes de Araújo, Lívia Santos Correia de Melo, **Úrsula de Andrade Lira**, Michele Carolinne Sampaio, que participaram da coleta e análise de dados desta pesquisa.

orientadas para anotar, detalhadamente, como transcorreram as aulas, sendo os registros dessas observações organizados nos referidos relatórios que traziam a transcrição literal das falas de professoras e alunos durante as atividades propostas. Após a etapa de elaboração dos relatórios, estes foram analisados com base em três quadros de referência: (1) Natureza textual; (2) Práticas de leitura e (3) Práticas de produção de textos. Neste artigo, dedicamo-nos a refletir sobre as situações de produção de textos.

A seguir, apresentaremos um panorama das atividades de produção textual nas salas de cada uma das cinco professoras, sujeitos da pesquisa.

### 3.1 Professora 1

A professora observada lecionava a um grupo de 20 crianças numa escola municipal do Recife. Nos 15 dias de aula observadas foram verificadas seis atividades de escrita de textos.

As crianças foram solicitadas a produzir individualmente dois textos: um relato pessoal sobre o fim de semana e um texto de opinião sobre a importância de um dos direitos humanos escolhido entre os citados no texto de Ruth Rocha e Otávio Roth: “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, lido em sala. Quatro textos coletivos também foram produzidos: recontagem de uma história, produção de um anúncio para um circo, um texto sobre o que foi aprendido sobre insetos, e, finalmente, a invenção de uma receita culinária com insetos. A professora, portanto, parecia se preocupar em diversificar as atividades de produção de textos.

No entanto, ela criava situações de escrita em que não enfatizava para quem os textos seriam dirigidos, não levando as crianças a refletir sobre as possíveis expectativas dos destinatários de seus textos.

No entanto, algumas exceções ocorreram. Em um dos dias, as crianças produziram uma escrita coletiva de anúncio para um circo. Nesta aula, as crianças leram um texto sobre circo e produziram coletivamente um anúncio que “seria publicado no jornal”, para divulgar que o circo chegaria à cidade. Assim, havia indicação do gênero a ser produzido (anúncio), da finalidade (divulgar a chegada do circo para garantir público nos espetáculos) e do suporte textual (jornal). Implicitamente, os destinatários

foram definidos: os leitores do jornal, que poderiam repassar a informação para outras pessoas da comunidade. Apesar de ser uma situação imaginária, a atividade engajou as crianças, que participaram da proposta como se estivessem em uma brincadeira de faz de conta.

Esta foi, portanto, uma situação em que as crianças foram inseridas em um contexto, mesmo que fictício, em que assumiam papéis de interlocutores semelhantes aos vivenciados fora da escola. Muitas aprendizagens podem ter sido realizadas neste dia. O texto, embora curto, exigia planejamento do que seria dito e de estratégias de convencimento para que os leitores resolvessem ir ao circo. Assim, conhecimentos sobre o gênero (suas finalidades, forma composicional, estilo, situações em que circula, dentre outros) podem ter sido aprendidos. Além disso, como estavam em situação de produção coletiva, as crianças estavam se familiarizando com as letras do alfabeto, o sentido da escrita (da esquerda para a direita, predominantemente), presenciando uma ação em que o que era ditado pelos autores era registrado “tal e qual”, além de lido várias vezes “sempre com a mesma sequência de palavras”.

Outras duas atividades também empolgaram as crianças ainda que não atendessem de modo mais completo aos elementos contextuais relevantes para uma produção escrita. Em uma delas, eles leram textos que tinham curiosidades sobre insetos e depois “brincaram” de inventar e escrever uma receita com insetos. Coletivamente, produziram tal receita para um cozinheiro de um restaurante imaginário. Novamente, conhecimentos sobre o gênero (receita culinária, neste caso) puderam ser mobilizados e conhecimentos sobre o sistema de escrita também.

Numa outra atividade de escrita coletiva, as crianças ouviram a leitura de um conto sobre uma eleição na mata. Depois, fizeram uma eleição de brincadeira para eleger o rei da mata e, por fim, coletivamente reescreveram o texto, inventando um novo final para a história.

Como podemos ver, as três atividades tinham uma conotação de brincadeira e mobilizaram conhecimentos sobre os gêneros discursivos e conhecimentos sobre o sistema de escrita.

Nas demais atividades, as crianças produziram textos sobre temas indicados pela docente, sem explicitação do gênero, finalidade ou destinatário. As situações, portanto, não favoreciam aproximações entre a escrita na escola e fora dela.

### **3.2 Professora 2**

A professora 2 trabalhava com um grupo de 22 crianças. Nas 15 aulas observadas, houve apenas uma única proposta de produção de texto, realizada coletivamente, com base no vídeo sobre animais venenosos. O programa foi visto simultaneamente pelas duas salas de alfabetização da escola (ou seja, os alunos das professoras 2 e 3). Ao final do vídeo, as professoras não voltaram às suas salas, propondo, então, a escrita do texto coletivo com 41 crianças, o que a princípio teria poucas chances de se tornar uma atividade produtiva. Assim, a atividade de escrita foi encaminhada pela professora 2 com o auxílio da professora 3. O comando dado para atividade foi o seguinte: “Vou anotar no papel todas as informações que foram aprendidas hoje. Vocês vão fazer um texto com as informações do vídeo”. Nota-se, portanto, que a professora não apresentou uma finalidade ou destinatário para o texto a ser escrito, bem como não explicitou o gênero a ser adotado. Em resumo, não ofereceu as condições básicas para que o texto se tornasse, de fato, um instrumento de comunicação inserido numa situação significativa para as crianças.

### **3.3 Professora 3**

Como já foi dito, a professora 3 lecionava na mesma escola da professora 2, sendo responsável por um grupo de 22 crianças. Em sua sala foram registradas duas atividades de produção de textos. A primeira foi descrita acima, com base na exibição de um DVD sobre animais venenosos assistido em conjunto com os alunos da professora 2. Os comentários em relação a essa proposta já foram feitos anteriormente.

A segunda atividade de escrita foi realizada em duplas. Em aulas anteriores, a professora 3 vinha discutindo com as crianças sobre cobras,

lendo para elas vários textos sobre o tema. Para a atividade de escrita, a professora informou que deveriam escrever um texto do tipo “você sabia que...”. Escreveu, então, essa frase no quadro e deu um exemplo: “... algumas cobras têm veneno e outras não têm”. A professora disse ainda que os textos iriam compor um livro. O livro seria exposto na Feira de Ciências, porém isso não foi dito para as crianças. A partir daí as duplas receberam papel e ela circulou na sala auxiliando no trabalho de escrita.

Um primeiro destaque que podemos fazer em relação a essa proposta é que o tema motivou as crianças. A escrita de um livro a ser lançado na Feira de Ciências certamente ajudaria a aproximar as crianças dos usos da escrita na sociedade. Assim, lamentamos o fato da docente não ter dito isso para as crianças de modo a que elas pudessem usar essa informação para construir representações sobre a situação de interação em que o texto circularia. Além disso, teria sido importante discutir mais sobre o gênero a ser produzido e a finalidade desse tipo de livro, destacando a necessidade de que fossem registradas curiosidades, de fato, e não informações já conhecidas pela maior parte das pessoas.

Ressaltamos, porém, que a ideia de escrever em dupla, além do tipo de proposta de escrita lançada nos pareceu bastante adequado para esta etapa de escolarização em que a maioria das crianças não domina o sistema de escrita alfabético. Como o texto a ser produzido era curto, as crianças poderiam se dedicar mais a refletir sobre como deveriam escrever as palavras.

### **3.4 Professora 4**

A professora 4 lecionava para um grupo de 23 crianças, não sendo registradas atividades de produção de texto ao longo das 15 aulas observadas.

### **3.5 Professora 5**

Como foi mencionado, não foi possível, no período destinado à coleta de dados, completar as 15 observações previstas na sala dessa professora,

que trabalhava com um grupo de 19 crianças. Onze aulas foram observadas, sendo registradas atividades de produção de textos em três dessas aulas.

As atividades de produção de texto estavam todas ligadas ao trabalho sobre animais que seria apresentado na Feira de Conhecimento da escola. Duas atividades foram coletivas. Eles discutiram sobre o bicho preguiça e sobre a onça parda (um animal em cada aula) e construíram textos com informações que precisariam “memorizar” para dizer para os visitantes da Feira. Nota-se, portanto, a utilização do texto escrito para a sistematização de conhecimentos e como apoio para o trabalho de exposição oral. Este tipo de escrita é fundamental no contexto escolar, em que se faz necessário o desenvolvimento de estratégias de uso da escrita para ampliação de saberes culturalmente construídos, sobretudo, na esfera científica. Como já frisamos, sendo ainda uma atividade coletiva, esta ajuda as crianças a se familiarizarem com alguns princípios do sistema de escrita.

Na terceira aula em que houve produção de texto, as crianças, em grupos de quatro, produziram cartazes para convencer as pessoas a não matarem o bicho preguiça. Foi uma atividade em que o gênero (cartaz educativo) e a finalidade (convencer as pessoas a preservar o bicho preguiça) foram explicitados, mas não houve detalhamento sobre onde tais cartazes seriam expostos e, conseqüentemente, quem seriam os leitores previstos.

Considerando a freqüência de propostas de produção de textos registradas ao longo das observações das aulas de cada docente, é possível afirmar que a produção de textos parece ser uma atividade valorizada nesta fase de escolarização por pelo menos três das cinco docentes. De fato, apenas uma professora não realizou qualquer atividade deste tipo e em outra sala esta ocorreu uma vez.

Ressaltamos que em algumas dessas atividades, como evidenciamos, as crianças tinham a chance de, além de se apropriarem de conhecimentos sobre os gêneros e desenvolver habilidades de produção textual, apropriarem-se, também, de conhecimentos sobre o sistema de escrita e se dedicarem a pensar sobre a escrita das palavras que compunham os textos.

Outro aspecto que merece ser mencionado é a adoção da escrita coletiva como opção preferencial para a produção de textos nas salas

observadas. De fato, constatamos que a escrita individual de textos só foi registrada na sala da professora 1, ocorrendo ainda uma atividade de escrita em dupla na sala da professora 3. Como já salientamos anteriormente o texto coletivo é, de fato, um instrumento importante para escritores iniciantes na medida em que, como sabemos, a tarefa de registrar no papel as palavras fica sob a responsabilidade da professora, o que deixa as crianças mais livres para gerar e selecionar idéias para compor o texto. Cabe à professora, por sua vez, assumir seu papel de mediadora na atividade, formulando questões que vão desde o conteúdo da mensagem que se pretende escrever, a sequenciação da ideias, as características do gênero discursivo adotado na situação de interlocução, a adequação da linguagem às finalidades do texto e ao destinatário pretendido até perguntas que chamem a atenção para a organização gráfica do texto, a escrita de letras e palavras.

Também vale destacar que embora algumas atividades não tenham favorecido o engajamento das crianças em situações de interação mais significativas, na maior parte das vezes as crianças mostravam-se empolgadas e participativas, aproveitando-se dos momentos de aprendizagem sobre as práticas de linguagem e de ampliação de seus conhecimentos sobre o sistema de escrita.

Finalmente, ressaltamos que além de propostas de escrita de textos com uso corrente na sociedade, como o cartaz educativo, também evidenciamos algumas atividades que inseriam as crianças no mundo da escrita de forma lúdica, promovendo escritas que se assemelhavam às brincadeiras de faz de conta, sendo estas muito apreciadas pelas crianças. Concluímos, portanto, que a produção de textos no início da escolarização não só é possível, como favorece inúmeras aprendizagens, além de motivar as crianças a quererem aprender a ler e a escrever.

#### **4. Conclusões**

Neste capítulo, buscamos evidenciar as razões pelas quais a produção de textos no início do Ensino Fundamental é um eixo de ensino que não deve ser esquecido. Assim, além de motivar as crianças para o próprio processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabético, entendemos

que inserir as crianças em práticas de escrita similares às que elas vivenciam ou observam fora da escola, nas diferentes esferas de interação, também é uma maneira de fazê-las perceber que o que elas aprendem na escola pode ser mobilizado em outros contextos. Enfatizamos ainda a possibilidade de trabalhar a produção de textos respeitando os interesses e as práticas culturais do mundo infantil, transformando as atividades de escrita em brincadeiras de “viver os papéis que os adultos desempenham”, ajudando as crianças a melhor compreenderem e atuarem na realidade em que vivem.

Consideramos, finalmente, que, dessa forma, estaremos “engordando a vontade de escrever” de que fala Lygia Bojunga Nunes por meio da personagem Raquel e sua “Bolsa Amarela”. Uma vontade que tanto queremos que esteja presente também nos meninos e meninas que frequentam as nossas escolas.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BEREITER, Carl; SCARDAMALIA, Marlene. **The Psychology of Written Composition**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Association, 1987.

BERNARDIN, J. **As crianças e a cultura escrita**. Trad. Patrícia C. R. Reuillard. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

BORTOLOTTO, Nelita. **A interlocução na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e Lingüística**. 8a ed. São Paulo, Scipione, 1995.

FLOWER, L.S.; HAYES, J.R. The cognition of discovery: defining a rhetorical plans and juggling constraints. In: Gregg, L.W.; Steinberg, E.R. (Eds). **Cognitive process in writing**. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum, 1980.

GAZÓLIS, Lúcia.Helena. As Habilidades em Leitura Desenvolvidas pelos Alunos das Escolas Municipais do Rio de Janeiro: um Estudo a Partir dos Dados da Pesquisa GERES - 2005. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 5(2e), pp. 183-198. <http://www.rinace.net/arts/vol5num2e/art12.pdf>. Acesso em 23.06.07

- HAYES, J.R. **The complete problem solver**. Philadelphia: Franklin Institute Press, 1981.
- JOHNSON-LAIRD P.N. **Mental models**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- KINTSCH, W. The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. **Psychological Review**, 95 (2), 163-182, 1988.
- LYONS, G. The higher illiteracy. **Haper's**, 1976. p. 33-40.
- ODELL, L. Business writing: observations and implications for teaching composition. **Theory into Practice**, 19. 1980, p. 225-232.
- MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. Em: ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Mercado de letras, 1998.
- POSSENTI, Sírio **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- REGO, Lúcia L.B. **Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola**. São Paulo: FTD, 1988.
- RUMELHART, D.E., & ORTONY, A. The representation of knowledge in memory. In R. C. Anderson, R.J. Spiro & W.E. Montague (Eds), **Schooling and acquisition of knowledge** (pp. 99-136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1977.
- SCHNEUWLY, Bernard. Les operations langagieres. Em Schneuwly, Bernard. **Le langage écrit chez l'enfant**. Paris: Delachaux & Niestle, 1988.
- WELLS, G. Styles of interaction and opportunities for learning. In CASHDAN, A. (Org.). **Literacy, teaching and learning language skills**. Osford: Blackwells, 1986.

**Alfabetização na EJA:  
possibilidades de ampliação dos  
direitos de aprendizagem para jovens  
e adultos poucos escolarizados**



# Alfabetização de jovens e adultos: ainda uma questão polêmica

*Marinaide Lima de Queiroz Freitas*<sup>40</sup>

*Nadja Naira Aguiar Ribeiro*<sup>41</sup>

*Tânia Maria de Melo Moura*<sup>42</sup>

## Introdução

A temática alfabetização leva-nos, antes de tudo, a determinar o sujeito sobre o qual se faz referência, uma vez que ela tanto está voltada para crianças da Educação Infantil e/ou do Ensino Fundamental, como também para aqueles alunos que se inserem na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Neste artigo, coloca-se em discussão, especificamente, a alfabetização voltada para jovens e adultos.

A EJA é uma modalidade que, devido ao seu percurso ao longo da história da educação brasileira, envolve ainda uma diversidade de sujeitos que representa uma expressiva camada da população. Como diz Haddad (1992, p. 4):

Uma massa considerada de excluídos do sistema formal de ensino, seja por se encontrar em condições de vida precária, seja por ter tido acesso a uma escola de má qualidade, ou

---

40 Professora do curso de Pedagogia e da Pós-Graduação em Educação Brasileira Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

41 Professora do curso de Pedagogia e da Pós-Graduação em Educação Brasileira Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

42 Professora Emérita (aposentada) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Pesquisadora visitante da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL).

mesmo não ter tido acesso à escola, acaba por se defrontar com a necessidade de realizar sua escolaridade, já como adolescente ou adulto, para sobreviver em uma sociedade onde o domínio do conhecimento ganha cada vez mais importância.

Portanto, trata-se de sujeitos do mundo do trabalho, empregados ou desempregados, desenvolvendo atividades produtivas as mais variadas. Sujeitos responsáveis pelo processo de produção e serviços, mas que muitas vezes nem sequer têm acesso aos bens que eles próprios produzem por meio de sua força de trabalho. Isso porque na lógica do capital, o trabalho está condicionado para além da dimensão produtiva, uma vez que sua maior preocupação é com o lucro. Daí porque nas relações capitalistas, apresenta-se o seguinte silogismo: o homem é objeto de exploração; logo, o mercado é o sujeito.

Não é por outra razão que, ao dar reconhecimento aos sujeitos de EJA, enquanto sujeitos da classe trabalhadora, deve-se assumir uma concepção de trabalho na perspectiva do princípio educativo. Nesse sentido, Frigotto (1995, p. 8) afirma que é preciso:

Superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação, situando o homem e todos os homens como sujeitos do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, nas quais o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo.

Refletir sobre alfabetização de jovens e adultos nesse país significa trazer à baila esta dimensão da prática social que é a questão do trabalho. E tal dimensão não pode e nem deve deixar de dialogar com a prática pedagógica destinada aos excluídos da sociedade brasileira. Por essa razão, muitos estudiosos e pesquisadores da área de alfabetização e, de modo particular, da alfabetização de adultos, a exemplo de Moura (2004 e 2005),

dentre outros, procuram analisar criticamente uma questão que lhes parece recorrente: o analfabetismo.

Segundo Otero (1991, p. 194-95), o analfabetismo desvela a crise social brasileira, sendo uma dentre as várias expressões concretas da injustiça social. A prática da alfabetização de jovens e adultos, sobretudo no Brasil, é uma história marcada ideologicamente pelas relações de poder. Desse modo, ao tratar do tema - suas práticas e princípios – é preciso dar visibilidade ao que se mostra latente neste campo, a saber: a dinâmica e a lógica da própria sociedade capitalista.

### **O legal, o legado e o legítimo: os movimentos de EJA**

A alfabetização de adultos, desde que surgiu como preocupação no cenário nacional, tem sido motivo de muitos embates políticos entre sociedade civil e governos de estado. Em tese, isso ocorre dada as diferentes posições que tais segmentos assumem em relação aos sujeitos que, por inúmeras razões, não puderam usufruir do preceito constitucional do **direito à educação**. Embora a LDBEN 9394/96 revele muitos avanços, do ponto de vista **legal**<sup>43</sup>, para a educação brasileira, especialmente que se refere à legitimidade de **direitos**, ainda é possível observar, sobretudo na modalidade de EJA, muitos entraves políticos e pedagógicos, inclusive quando se trata de ser reconhecida como uma modalidade da Educação Básica.

Um desses entraves refere-se ao direito a uma **educação de qualidade**. Afinal, tal sintagma só pode ter sua força valorativa quando há uma prática de ensino que é voltada de fato para a realidade subjetiva daquele que aprende, como também daquele que ensina. Ou seja, isso implica dizer que é preciso levar em conta os sujeitos envolvidos nesta relação de ensino-aprendizagem. No caso da alfabetização, por exemplo, tal relação parece ainda mais exigente, uma vez que aquele que ensina costuma tomar a linguagem como algo transparente – considerando o domínio que o alfabetizador já possui da base alfabética. Além disso, alfabetizar alunos de EJA é também priorizar na sua formação a condição de leitores

43 Constituição Federal de 1988, por meio do artigo 208; LDBEN 9394 de 1996; Parecer nº 11 de 2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e os referenciais internacionais como a Declaração de Hamburgo (1997) e o Marco de Belém (2009).

e escritores críticos. Lançando mão do **legado** de Paulo Freire (1987) que defende que a leitura da palavra não deve prescindir da **leitura do mundo**, essa experiência de alfabetização deve possibilitar aos alunos a construção de conhecimentos e sua emancipação como sujeitos sociais.

Não é por outra razão que, historicamente, o campo da alfabetização de adultos sempre esteve atravessado por conflitos e tensões. De modo geral, as práticas pedagógicas de sala de aula estão baseadas numa concepção de linguagem apenas como código. Uma concepção que por muito tempo sustentou o conceito restrito de alfabetização<sup>44</sup> como mera técnica de transcrição. Até porque para ser registrado estatisticamente como alfabetizado era preciso apenas aprender, mecanicamente, a codificar e decodificar as unidades mínimas da fala. Um ensino voltado à aquisição do sistema alfabético como um código. A “tarefa” da alfabetização limitava-se (ou limita-se), portanto, a levar o alfabetizando adulto à memorização dos rudimentos da leitura e da escrita.

Neste sentido, a concepção de linguagem, notadamente concebida como instrumento de comunicação, terminou sendo apresentada aos falantes, especialmente no ambiente escolar, como um “código”. Tal concepção deixa de considerar que a linguagem, embora definida como um sistema de sinais convencionais que permite realizar atos de comunicação verbal e não verbal, tem uma natureza dinâmica e mutável. A linguagem, enquanto língua falada e escrita, também é afetada pelo falante que é, por excelência, um sujeito histórico-social.

Sendo assim, é uma compreensão, não por acaso, que se torna cara às pesquisas realizadas sobre a aquisição da língua escrita. Observa-se que, até então, não havia uma preocupação com as questões teórico-metodológicas, que possibilitassem mudanças nas formas de conceber e desenvolver a alfabetização na prática escolar. Considerava-se legítimo desenvolver as mesmas atividades pedagógicas realizadas com as crianças em processo de alfabetização, com os alunos adultos. Na verdade, um abandono à singularidade dos sujeitos envolvidos neste processo, a saber:

---

44 A modalidade de EJA, especialmente nos últimos 15 anos, tem sido foco de diversas pesquisas no que diz respeito à aquisição da escrita. Tais estudos refletem a complexidade das questões que envolvem a relação sujeito-linguagem.

os alfabetizando adultos e os próprios alfabetizadores, que necessitam de uma formação específica para lidar com o público adulto.

No final da década de 1950, a alfabetização de adultos passa a dispor de um conjunto de ideias e indicações práticas, resultado das lutas políticas e das pesquisas voltadas para este campo, que se contrapõem às indicações pedagógicas desenvolvidas anteriormente. Freire, por exemplo, defendia a alfabetização como um ato político e um ato de conhecimento, frutos de uma práxis pedagógica, que se constitui como um ato criador (FREIRE, 1987, p. 21).

A partir dessa concepção, Freire propõe e desenvolve um método de pesquisa-ação para alfabetizar. Toma a realidade dos sujeitos como ponto de partida e, percorrendo o princípio metodológico do diálogo, vislumbra como ponto de chegada a conscientização e a intervenção no sentido de transformação da realidade. A leitura crítica e consciente da realidade-mundo permite, segundo Freire, que a leitura e a escrita estejam voltadas não mais à mera codificação<sup>45</sup> e decodificação, mas à produção de sentidos, ou seja, uma releitura dessa realidade. Apesar de Freire, desde a década de 1960, ser considerado um intelectual cujas premissas serviram de inspiração aos movimentos sociais (e também à criação de Plano e Programas – financiados pelo Ministério de Educação e Cultura<sup>46</sup>), o golpe militar trouxe consequências para que seu método de alfabetização não fosse desenvolvido na íntegra. Isso, entretanto, não abateu Paulo Freire. Mais do que qualquer outro educador, ele soube conjugar a sua trajetória política e acadêmica, fundindo a figura do intelectual e do militante.

Durante a ditadura militar, a alfabetização freireana passa a ser descaracterizada do seu sentido político-ideológico. Isso ocorre como estratégia de despolitização das massas. Ao retirar tal sentido, mas ao mesmo tempo manter a operacionalização do “método” denominado Paulo Freire, buscou-se uma suavização das tensões sociais. Em tese, o ato de alfabetizar estava diretamente relacionado à preparação de mão de obra. Ou seja, uma

---

45 Embora o termo codificação seja recorrente em **Pedagogia do oprimido** (1987), Paulo Freire, conforme revelam os estudos de Moura (2004; 2005), não concebia a língua como código, haja vista sua posição política para o ato de alfabetizar, e nem sequer assumia uma sequência alfabética ou fonológica a exemplo das cartilhas.

46 Em 1962 é criado o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, baseados no método Paulo Freire.

colaboração ao desenvolvimento econômico. Esta alfabetização funcional é ratificada, nessa mesma época, pelo discurso da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), passando a ser adotado mundialmente (BEISIEGEL, 1974).

Mais do que avanços na área de alfabetização de adultos, o que se pode verificar até então, especialmente até o final da década de 1970, foram apenas retrocessos. A área manteve-se à margem de algumas conquistas educacionais, ficando restrita a meras campanhas<sup>47</sup> de cunho eleitoreiro.

A partir de meados da década de 1980, anuncia-se, sob a influência da abordagem cognitivista, a inclusão de novos referenciais no campo da alfabetização de jovens e adultos<sup>48</sup>. Tais abordagens variaram entre as contribuições da Psicogênese da Língua Escrita, formuladas por Emilia Ferreiro (1985)<sup>49</sup>, com base nos princípios piagetianos, e as contribuições, advindas da teoria Histórico-Cultural, formuladas a partir das ideias de Vygotsky (1996).

A pesquisadora Emília Ferreiro, através de suas elaborações teóricas acerca psicogênese da língua escrita, traz para o campo da alfabetização uma **legítima** revolução conceitual para o termo, propriamente dito. Segundo ela, numa crítica radical aos métodos e às técnicas utilizados para o ensinamento da leitura e da escrita na escola, a aquisição do sistema de escrita deve levar em conta que o alfabetizando traz um conhecimento linguístico prévio, que será confrontado, através de suas hipóteses, com o funcionamento da língua. Para Ferreiro, isso é possível porque a **criança** é capaz de pensar sobre o objeto de conhecimento, no caso a língua. Ou seja, é um sujeito cognoscente, que faz uso de esquemas mentais sofisticados para compreender a natureza da língua escrita – enquanto objeto de conhecimento.

---

47 Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEEA (1947/1952); Campanha Nacional de Educação Rural (CNER - 1952/1963); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo-CNEA (1958/1963). O Programa Alfabetização Solidária (PAS/1996-2003) também não garantiu maiores avanços para a área. A partir de 2003 instala-se (no Governo Luis Inácio da Silva) o Programa Brasil Alfabetizado.

48 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para EJA e, posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, apesar dos avanços na concepção de linguagem, não avançou do ponto de vista teórico. Ou seja, as avaliações acerca dos “progressos” dos alunos no aprendizado da leitura e da escrita eram limitadas aos aspectos puramente cognitivistas.

49 As ideias de Emilia Ferreiro compõem diversos documentos institucionais, sobretudo àqueles voltados para a formação de alfabetizadores.

## Linguagem: outro lugar de embate na EJA

Apesar de toda a preocupação de Emília Ferreiro, voltar-se, prioritariamente, para o *modus* de aprender da criança<sup>50</sup>, não se pode desconsiderar que ela coloca a alfabetização no campo da linguagem. Ou seja, ela traz uma discussão de ordem lingüística.

Sua pesquisa, cujos dados se encerram na América Latina, procurava colaborar com a diminuição do fracasso escolar<sup>51</sup>. Talvez, por esta razão, não há uma preocupação inicial em discutir sobre o processo de alfabetização de jovens e adultos. Entretanto, muitos educadores, e até mesmo pesquisadores da área de EJA, no afã de compreender como o aluno adulto aprendia a ler e escrever, lançaram mão das premissas epistemológicas piagetianas, nas quais se embasavam as discussões de Ferreiro, bem como da abordagem metodológica por ela proposta em sua pesquisa no campo da alfabetização.

Baseados no novo conceito de alfabetização defendido por Emília Ferreiro, os pesquisadores, mais do que interpretar as escritas dos alunos de EJA, procuraram identificar as hipóteses que esse aluno adulto levantava sobre a língua escrita. Apesar da repercussão desta investigação, no Brasil não demorou muito para que os próprios estudiosos da área percebessem que essa matriz teórica, voltada apenas para a dimensão cognitiva, não daria conta de explicar a complexidade do processo de aprendizagem de um aluno adulto. Um aluno que traz inclusive como repertório cultural, não apenas seus conhecimentos prévios, mas a sua relação com o mundo do trabalho.

O trabalho, categoria fundante do ser social, mostra-se diretamente implicado com a linguagem e, sobretudo, com a possibilidade ontológica

---

50 Embora haja o registro de um relatório apresentado por Ferreiro (1983), denominado *Los adultos no-alfabetizados y conceptualizaciones del sistema de escritura*, com dados empíricos de um trabalho realizado no México, junto a adultos trabalhadores em processo de alfabetização, tal produção não chegou a ser publicada.

51 Para Emilia Ferreiro o fracasso escolar estava diretamente relacionado ao modo pelo qual a alfabetização vinha sendo praticado nas escolas. Entretanto, não se encontra em nenhuma de suas obras escritas uma proposta didática de alfabetização. Muitas expectativas foram criadas nesse sentido, sobretudo por parte dos alfabetizadores. Os famosos testes para classificar as escritas dos alunos como **pré-silábica**, **silábica**, **silábica alfabética** e **alfabética** serviram de modelo avaliativo nas salas de alfabetização.

do mundo humano em produzir cultura. A partir desse entendimento acerca da dimensão histórica que constitui o sujeito, Vygotsky, a partir de bases teóricas marxistas, é convocado para o debate sobre o aprendizado da linguagem escrita. De acordo com esse cognitivista, a “apropriação” e “internalização” de todo objeto de conhecimento exige a interação de fatores biológicos e fatores histórico-culturais, que levam ao desenvolvimento das “funções psicológicas superiores” (VYGOTSKY, 1996). Tudo isso mediado, na perspectiva vygotskyana, por relações socioculturais, nas quais a presença do outro se faz imprescindível.

Neste sentido, os aportes filosóficos de Paulo Freire também deixam de ser silenciados, sobretudo na academia, quando se trata de discutir a alfabetização de adultos. A inquietação de Freire sobre a necessidade de se desenvolver a consciência crítica no indivíduo, atravessada pela leitura de mundo e também pela leitura da palavra, é retomada como apoio às reflexões dos pesquisadores da EJA. É no campo da palavra que se pode, de fato, dar visibilidade à voz do outro. Dar reconhecimento às **palavras**, como disse Freire (1969), que são grávidas de tantas outras palavras.

Assim, mais do que um retorno às ideias de Freire, é preciso reconhecer, apoiados em Moura (2004), que Freire foi o único que se manteve fiel, ao longo de sua trajetória, às lutas e aos empreendimentos teóricos voltados exclusivamente para a Educação de Adultos. Foram empreendimentos teóricos sustentados por princípios que valorizavam, desde sempre, o saber e a cultura dos alunos. Não por acaso, Freire adverte para a necessidade de uma educação dialógica. Uma educação que possibilite aos sujeitos nela envolvidos operar deslocamentos de emancipação.

De acordo com Moura (2005), mais do que nunca é deflagrado um novo movimento na Educação de Adultos. Um movimento que se caracteriza pela definição da identidade pedagógica e política desse campo da educação. Ou seja, ocorre uma maior preocupação epistemológica e metodológica na busca de um lugar, legitimamente próprio, para a Educação de Adultos. Isso provoca esforços dos mais diversos grupos, tanto dos movimentos sociais como dos pesquisadores da academia, em favor da educação da população adulta que tem, inclusive, uma participação na vida política do país.

Compreende-se, então, que a alfabetização não deve ser encarada como uma etapa na trajetória escolar que se encerra nela mesma. Ao contrário, a alfabetização, enquanto processo, não pode perder de vista o seu sentido político. Um sentido que se revela fortemente amalgamado à própria dimensão da linguagem, quando concebida como ação-interação. Isso mostra que o ato de alfabetizar, segundo Torres (1992, p. 124)

Não é uma atividade política e epistemologicamente neutra, mas um território de conflitos e de negociação política entre segmentos, classes sociais e grupos em luta. Contudo, é também uma arena epistemologicamente diferenciada na qual coexistem metodologias, filosofias, ideologias e técnicas pedagógicas diversas (e opostas), em suma, praticamente todas as dimensões e distinções possíveis da prática educacional.

Estas dimensões que envolvem a EJA devem atender, portanto, a diferentes demandas de um dado contexto social. Nesse sentido, a referida modalidade não pode ser encarada como uma educação compensatória para aqueles que ultrapassaram a dita idade “própria” à escolarização e, muito menos, como uma etapa à alfabetização funcional, cujo objetivo é ensinar a ler, escrever e contar. É pela aquisição da escrita que o sujeito adquire a base para a apropriação das diferentes áreas do conhecimento produzido pela história da humanidade. Ao aprender a ler e escrever, o sujeito parece poder se colocar na posição autoral de sua própria história.

Além do mais, esta concepção de alfabetização, especialmente em meados da década de 1990, vem se ampliando a partir de uma incursão nos estudos sobre **letramento** inseridos na EJA, com base em vários pesquisadores tais como Kleiman (1995), Soares (2000, 2003), Tfouni (1995) entre outros. Para Kleiman (1995, p. 11) letramento é: “[...] um conjunto de práticas sociais cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder”.

Soares (2003, p. 39-47), em suas investigações sobre letramento, mesmo reconhecendo a estreita relação entre esta categoria e a alfabetização, aponta para a distinção entre eles:

Alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever [...] o letramento é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

De qualquer modo, os termos **alfabetização** e **letramento**, embora resguardem suas características, eles estão implicados em uma mesma matriz semântica. Ambos os processos dizem respeito tanto ao processo de entrada do sujeito no universo da leitura e da escrita, como também às suas relações com a cultura. A rigor, isso sugere que a alfabetização e o letramento têm a ver com as práticas sociais, as interações e o ensino-aprendizagem.

Ou seja, os sujeitos se apropriam do sistema de linguagem oral/escrita e fazem uso das habilidades adequadamente no contexto social, nas ações do cotidiano quando são exigidas. Nessa perspectiva, Marcuschi (2003, p. 19) argumenta que:

Até mesmo os analfabetos, em sociedades com escrita, estão sob a influência do que contemporaneamente se convencionou chamar de práticas de letramento, isto é, um tipo de processo histórico e social que não se confunde com a realidade representada pela alfabetização regular e institucional. Existem 'letramentos sociais' que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando serem por isso depreciados.

Dentre os contextos sociais básicos da vida cotidiana em que escrita e oralidade ocorrem como eventos e práticas de letramento, Marcuschi cita, entre outros, o trabalho, a escola, o dia a dia, a família, a vida burocrática e a atividade intelectual. A tarefa de alfabetizar letrando é de sistematizar os conhecimentos, competências e habilidades complexas, necessitando ser desenvolvida por profissionais letrados socialmente, comprometidos e formados continuamente. Kleiman adverte sobre isso, ao dizer que:

O trabalho do professor (alfabetizador) consiste em construir funções sociais para escrever, mediante a inserção

das atividades em práticas significativas. Um contexto para dar sentido a essas práticas é o contexto fora da escola - o bairro, a família, o posto de saúde, o governo municipal - o qual pode ser trazido para o âmbito da aula mediante projeto de letramento. (KLEIMAN, *et al* 2000, p. 241).

A rigor, portanto, para que o professor possibilite um “letramento social” (SOARES, 2000), é preciso que ele próprio tenha os conteúdos e os saberes necessários, para que possa realizar uma intervenção na prática pedagógica desses alunos em processo de alfabetização numa sociedade letrada. Entretanto, o que ainda se pode observar é o pouco investimento na formação de professores para a área de EJA. Professores que, geralmente, não têm espaço para refletir sobre as teorias e pesquisas que estão sendo elaboradas para a modalidade de EJA. Mais ainda, professores que têm seu tempo subtraído para momentos de estudos e interação com seus pares – parceiros de trabalho. Resta, muitas vezes, uma prática pedagógica pautada em transposições didáticas de outras práticas – de modo geral daquelas realizadas na Educação Infantil.

### **À guisa de conclusão**

As concepções teórico-metodológicas, que nortearam e norteiam a alfabetização de jovens e adultos, exigem muitos estudos e pesquisas. O termo letramento, por exemplo, é bastante polissêmico, implicando, assim, outro(s) sentido(s) para o próprio termo alfabetização. Os próprios estudiosos da área de alfabetização não revelam um consenso quando se trata de colocar em discussão esse conceito. Com base nisso, é preciso estar atento à matriz teórica dos estudiosos no assunto. A depender da abordagem eleita, há nuances que colocam a relação alfabetização-letramento sob perspectivas diversas.

Face às reflexões, a alfabetização não pode ser concebida como um processo mecânico, envolvendo um sujeito que transmite conhecimento, e um sujeito que, passivamente, absorve esse conhecimento. O processo de letramento na perspectiva social deve ser a porta de entrada para a formação de leitores e escritores que desenvolvam o desejo de continuidade de escolarização.

O papel do professor, também sujeito dessa história, não pode deixar de ser discutido, especialmente no que se refere às suas práticas pedagógicas e ao modo de por em cena, cotidianamente, a didática de suas aulas. Nesse sentido, **aprender por toda a vida** constitui-se como o eixo estrutural e fundante da formação continuada dos professores.

A modalidade EJA deve ser concebida como todo processo educativo cujo objetivo deve ser a apropriação, produção e socialização dos saberes: conhecimentos e habilidades necessários à intervenção crítica na sociedade, tanto no que se refere à instrumentalização exigida para a sua inserção nos processos produtivos, como ao engajamento nas instâncias organizativas e de lutas pela construção da cidadania e pelas mudanças mais gerais que se fazem necessárias à sociedade. Os estudiosos da área de EJA não podem se eximir, portanto, de contribuir com a construção de um corpo teórico-metodológico que possibilite desenvolver práticas pedagógicas capaz de levar os alunos a se perceberem como produtores de conhecimentos e sujeitos de saberes.

Vale ressaltar aqui o reconhecimento à complexidade do campo da EJA. Assim, a reflexão sobre o processo de alfabetização não pode limitar-se apenas ao ensino, mas, sobretudo, ao processo educativo da classe trabalhadora. Talvez, por isso, a alfabetização de jovens e adultos ainda se mostre como uma questão polêmica, especialmente no que se refere aos aspectos político-pedagógicos.

## REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre educação. São Paulo: Pioneira, 1974.

BRASIL. **LEI DE DIRETRIZES BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL** nº 9394 de 1996.

DECLARAÇÃO de Hamburgo e Agenda para o Futuro – **V CONFINTEA**. Hamburgo (Alemanha), 1997.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Parecer** nº 11 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília: MEC, 2000.

FERREIRO, Emilia. “Los Adultos No-Alfabetizados Y Sus Conceptualizaciones Del Sistema de Escritura”. In: **Cuadernos de Investigaciones Educativas**, nº 10, México, D.F., abril de 1983, mimeo.

\_\_\_\_\_. & TEBEROSCKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4ª ed. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na Educação de Jovens e Adultos. In: **Em Aberto**. Brasília, ano II, no. 56, out./dez., 1992, p. 3-12.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, Luís Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2003.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. 3 ed. Maceió: EDUFAL, 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A formação de professores(as) para a educação de jovens e adultos em questão**. Maceió: EDUFAL, 2005.

OLIVEIRA, Edna Castro de. **A escrita de adultos e adolescentes: processo de Aquisição e Leitura do Mundo**. Dissertação de Mestrado, UFES, Vitória, 1988.

OTERO, Elisabete de Sousa (et al.). Alfabetização de jovens e adultos: ainda um desafio para um velho problema. In: **Para uma política educacional de alfabetização**. SILVA, Dinorá Fraga (org.). Campinas: Papirus, 1991.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 reimpressão. Autêntica: Belo Horizonte, 2000.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. Global: São Paulo, 2003, pp. 89-114.

TFOUNI, Leda Verdiane. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Cortez, 1995.

TORRES, Carlos Alberto. **A política de educação não formal na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.



## Conhecimentos letrados de sujeitos adultos: “a vida ensina quem não sabe ler”<sup>52</sup>

*Ana Carolina Faria Coutinho Gléria*<sup>53</sup>

Pesquisas recentes (GLÉRIA, 2008; 2009; 2010) sobre o letramento de sujeitos pouco escolarizados que utilizam a leitura e a escrita no ambiente de trabalho têm constatado que esse cotidiano exige tais habilidades para o desenvolvimento de demandas diárias, fazendo com que os sujeitos criem estratégias para lidar com essa necessidade. São pessoas que não possuem tais habilidades e são portadores de um baixo nível de letramento. Muitas não estão inseridas em salas de aula, mas adaptam e desenvolvem seu trabalho, criando estratégias de interação com as atividades discursivas escritas. Mesmo não possuindo domínio, esses sujeitos criam estratégias para se inserirem no meio grafocêntrico.

Dessa forma, a perspectiva do presente texto parte da curiosidade epistemológica acerca do que os sujeitos analfabetos idealizam, conhecem e percebem acerca da escrita, sujeitos estes que não possuem habilidades referentes à leitura e à escrita, mas vivem em um mundo grafocêntrico no qual a todo momento estão em contato com textos escritos. Os sujeitos que analisamos aqui são, portanto, pessoas que frequentaram (ou não) uma sala de aula por um curto período de tempo, e que dizem não possuir habilidades de ler e escrever, mas lidam com a leitura e a escrita em seus cotidianos.

O objetivo principal deste capítulo é analisar como aqueles sujeitos criam estratégias de interação com as atividades discursivas escritas por

---

<sup>52</sup> O texto é um recorte da tese de doutorado (GLÉRIA, 2010) intitulada: Escola da Vida: Conhecimentos de adultos analfabetos sobre a escrita. Doutorado em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010.

<sup>53</sup> Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Campus Arapiraca.

estarem inseridos e lidarem com o mundo grafocêntrico no qual vivem, apesar de não possuírem domínio sobre a leitura e a escrita.

Dessa forma, procuramos analisar, em ambientes específicos (casa e/ou trabalho), as ocorrências em termos de usos sociais da escrita e os significados dessas ações para os sujeitos da pesquisa.

Participaram do estudo cinco sujeitos considerados analfabetos, que passaram ou não pela escola em diferentes etapas de suas vidas. Para saber se eram analfabetos ou não, foi utilizada a declaração pessoal, de acordo com a pergunta do Censo do IBGE, de que não sabiam ler e escrever, além da aplicação de atividades que evidenciassem o analfabetismo de tais sujeitos. Os sujeitos do estudo possuíam características semelhantes: eram do sexo feminino, com idade entre 42 e 62 anos, e faziam parte de uma camada pouco favorecida da população brasileira. No que se refere às suas atividades profissionais, mencionaram diferentes ocupações como: doméstica, diarista, dona de bar, dona de casa e comerciante informal. Entre os sujeitos da pesquisa, duas eram casadas e três solteiras, todas moradoras de bairros periféricos da cidade de Maceió, Alagoas.

Os cinco sujeitos investigados foram muito receptivos e contaram sua vida de sofrimento e pouca escolarização, conversas permeadas por lágrimas e sorrisos. Tais sujeitos tiveram uma vida bastante sofrida, já trabalharam em diferentes ocupações e não possuíam uma estabilidade financeira.

### **Quadro1: Dados principais dos sujeitos<sup>54</sup> da pesquisa**

	Trabalho desenvolvido	Período que frequentou uma sala de aula	Estado Civil	Idade	Filhos
MARTA	Dona de Casa	Entre 1 e 2 anos	Casada (marido sabia ler e escrever)	62	3
ANA	Diarista	Menos de 1 ano	Casada (marido sabia ler e escrever)	55	-
MÁRCIA	Doméstica	Menos de 1 ano	Solteira	42	-
ZULMIRA	Comerciante informal -Dona de bar	Menos de 1 ano	Solteira	55	-
LEDA	Comerciante informal -Vende lanche em casa	Entre 1 e 2 anos	Solteira	55	4

<sup>54</sup> Para preservar a identidade dos sujeitos, os nomes aqui apresentados são fictícios.

Optamos por focar o estudo na fala dos próprios sujeitos para que possamos perceber, com mais clareza, como essas situações aconteciam na vida dos entrevistados, e como lidavam com elas.

Diante do exposto, esse trabalho versa sobre “os significados da leitura e da escrita para os sujeitos”, com base em algumas categorias de análise, como o aprendizado e os diferentes significados da leitura e da escrita, sobre o que é ser analfabeto, bem como as práticas sociais de leitura e escrita de diferentes gêneros textuais em que se inseriam.

## **1 - OS SIGNIFICADOS DA LEITURA E DA ESCRITA**

### **1.1 Sobre o aprendizado da leitura e da escrita**

Este tópico traz considerações sobre o aprendizado da leitura e da escrita dos sujeitos, com base em algumas categorias que foram mais explícitas nos encontros com os entrevistados, como as dificuldades encontradas em não ter frequentado uma escola quando criança, os tipos de experiências escolares e não escolares que os sujeitos tiveram durante sua vida, e as possibilidades de volta à escola depois de adultos.

#### **a) Dificuldades em não ter frequentado uma escola (quando criança)**

Os sujeitos da pesquisa passaram pouco tempo em uma sala de aula, visto que não possuíam condições de frequentá-la quando crianças, por diversos motivos, ficando o aprendizado comprometido. O motivo maior para que isso tenha ocorrido teve relação direta com a obrigação de ter que trabalhar, como se pode observar nos casos de Zulmira, Marta, Ana e Leda, que trabalhavam com os pais na roça ou em casa de família, e como era o caso de Zulmira, que trabalhava desde os 6 anos de idade, e os empregadores não a liberavam para estudar.

Ana, Marta e Zulmira faziam parte de famílias itinerantes que não ficavam muito tempo em uma mesma localidade, o que inviabilizava que frequentassem uma sala de aula, como revela o depoimento de Marta:

Ói, quando eu estudei era assim, no interior, e eu num estudei porque o meu pai era assim, meu pai não passava muito tempo num lugar, passava seis meses, oito meses, o mais que ele passava era um ano. Aí a gente ficava nas escolas das fazendas. Estudei besteira, besteira mesmo, não aprendi nada, não aprendi a fazer nome, não aprendi fazer nada.

(Marta, dona de casa, 62 anos)

Para Ana, o fato era agravado por ter morado na zona rural, em local distante de escolas, e ainda por proibição dos pais, que não entendiam o estudo como uma forma de ascender na vida:

O tempo em que a gente era tudo em casa, sabe? Eu queria estudar, aí meu pai dizia assim: ‘- mas vocês não vão estudar não. E a roça? Vocês vão comer de quê?’ A gente precisava trabalhar pra mó de ter as coisas, né? Pra comer arroz, feijão, alfaça, milho, inhame, macaxeira, a gente plantava... aí a gente dizia, ‘- não papai, é só a tarde...’ aí ele dizia: ‘- é a tarde mesmo. Vocês não vão estudar de jeito nenhum, vocês vão comer o quê? Papel é?’

(Ana, diarista, 55 anos).

Os usos da escrita adquirem valores e significados simbólicos diversos em diferentes contextos socioculturais. Tais valores se diferenciam na medida em que algo é importante ou não na vida dos sujeitos. Por exemplo, para o pai de Ana, um pequeno agricultor, trabalhador braçal, o estudo não tinha valor, ao contrário do trabalho. Trabalhar era visto por ele como de fundamental importância para poder ter o que comer. Já o estudo não tinha essa prioridade. É fácil constatar esse fato quando falava aos filhos que “papel não mata a fome”.

Como vimos, os sujeitos possuem histórias de vida que nos remetem ao quanto árduo era o dia a dia de suas infâncias. A vida sofrida e batalhadora fez com que eles se afastassem da escola, muitas vezes, não por vontade própria, mas por imposição das circunstâncias. Quando eram crianças e adolescentes, a leitura e a escrita realmente não estavam tão presentes nas políticas públicas, muito menos nos espaços rurais, mas também ainda não eram tão exigidas socialmente.

## b) Tipos de experiência escolar e não escolar

Quanto às experiências escolares e não escolares dos sujeitos, poucos se lembraram da época em que frequentaram uma escola, no que diz respeito ao cotidiano escolar, ao (à) professor(a), aos livros, como observamos na fala de Leda:

Ô, minha filha, eu desisti de ir para a escola porque eu trabalhava e não dava para estudar. Estudei até a 2ª série de antigamente, eu só sei assinar o meu nome, só meu nome... Eu só fui para escola quando era piveta, faz um tempão. **A senhora lembra como foi a experiência, como foi estar na escola?** Ih, minha filha, lembro não... faz muito tempo... eu não lembro não

(Leda, comerciante informal, 55 anos).

As entrevistadas que se lembraram de algo da vida escolar foram Ana, Márcia e Marta. Além da influência negativa do pai em não a deixar estudar, Ana também teve uma decepção no Mobral, do qual participou, e diz não ter tido muito sucesso, pois só aprendeu a escrever o nome, o que já esqueceu:

-Teve um tempo que a gente foi assim pra escola à noite, né? Num tinha uma escola que chamava Mobral? A gente foi, passou um bocado de tempo assim à noite, aí quando chegou um tempo a gente parou, porque aquilo não era hora de ficar fora de casa, mulher até 10 horas fora de casa, na rua. No Mobral fiquei quase um ano, eu tinha uns 15 anos, agora pra 55 faz é tempo.

(Ana, diarista, 55 anos)

No que se refere ao Mobral, é bom lembrar foi um movimento de alfabetização que teve início com o advento da ditadura militar, onde houve uma ruptura nas ações dos movimentos educacionais que estavam acontecendo por contrariarem os interesses do regime militar. Em vista a esse fato, em 1967, foi criado o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, atendendo à demanda de analfabetos aliado aos interesses políticos do governo militar. Tal movimento contribuiu, juntamente com outros fatores, deixando marcas que percebemos nos dias atuais, ajudando

no aumento do número de analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que, muitas vezes, aprenderam somente a assinar o nome, e que não apresentam condições de participar de atividades de leitura e escrita no contexto social em que vivem. (GLÉRIA, 2010, p.29)

Márcia contou que as próprias irmãs a ensinavam, em casa, com o auxílio de uma cartilha, mas ela só conseguiu assinar o seu nome:

Assim, porque as minhas irmãs são professoras, né? E elas sempre ficam me ensinando, me ensinava de noite. Já estudei com elas, elas botavam papel assim, elas compravam também aquele papel que tem ABCDE, né? Aí eu ia sabendo as letras e assinei... É, foi elas que me ensinaram, minhas irmãs... quando eu era pequena lá. Deixei de estudar... agora eu moro sozinha.

(Márcia, doméstica, 42 anos)

Marta lembrou que estudou na fazenda com suas irmãs, mas que não conseguiu nem aprender a escrever seu nome. Depois disso, frequentou aulas na casa de uma voluntária no bairro em que morava, mas lembrava que a turma não teve continuidade: “Depois de eu velha já, foi que eu estudei aí, mas também foi pouco, e eu também não tenho mais cabeça pra isso não, paciência mais” (Marta, 62 anos, dona de casa).

### c) Possibilidades de volta à escola depois de adulto(a)

Quanto à possibilidade de volta à escola depois de adultas, elas encontraram várias dificuldades, dentre as quais os afazeres comuns como trabalhar e cuidar da casa, que as afastaram, mais uma vez, da escola. A idade também foi apontada por todas como um empecilho à volta a uma sala de aula, como mencionado por Zulmira, que disse que já viveu sua vida quase toda e tem que se dedicar a outras coisas. Quando perguntei se ela gostaria de estudar, Zulmira respondeu: “Eu acho que eu não tenho nem tempo mais pra isso”.

Percebemos também influências das histórias de vida dos sujeitos investigados, decorrentes de seus passados, época em que não tiveram possibilidade de estudar, e, ao chegarem à vida adulta, se depararam com a falta de tempo e de condições para frequentarem uma sala de aula, visto

que nenhuma entrevistada estava estudando. O cansaço devido à idade e ao trabalho foi apontado por Ana e Márcia:

É, mas eu num quis mais ir estudar. Ela pejejou (a patroa), 'Márcia, vamos estudar..' - Vou não mais não. Eu chego em casa tão cansada, eu moro no final dos Santos Dumont, e quando eu chego, quando eu desço do ônibus ainda caminho 20 minutos pra minha casa... Aí eu caminho que só, quando eu chego já chego tão cansada, num dá pra estudar mais.

(Márcia, doméstica, 42 anos)

Todas se sentiam desmotivadas a voltar a estudar. Marta se via desmotivada ao afirmar que os mais jovens não respeitam os mais velhos, quando estão em uma mesma sala de aula:

É bom um lugar que seja só de idoso, né? Esses rapaz, essas moça fica tudo quiquiqui... fica mangando... porque hoje a mocidade tá uma coisa séria. Se eu ainda achasse um tempo, fosse estudar, ia ser assim como eu porque aí ninguém ia mangar, se fizesse alguma coisa errada ninguém ia falar. Aqui esse pessoal novo fica tudo mangando.

(Marta, dona de casa, 62 anos)

Ana, assim como Márcia, não queria voltar a estudar e ,dentre as várias razões já descritas, estava a vergonha de voltar aos bancos escolares:

Tinha uma escola lá onde eu moro, lá perto de casa, mas eu não fui não, me chamaram, mas, se eu não aprendi até aqui, não aprendo mais não... agora tem tanta gente mais velha que eu que tá estudando, né? E não sabia de nada, já sabe assinar o nome. Mas eu tenho vergonha de ir pra escola. ... mas tem até gente de 60 anos estudando.

(Ana, diarista, 55 anos)

Assim como Ana, Leda considerava significativas as habilidades de leitura e a escrita, tanto que se orgulhava em dizer que todos os filhos sabiam ler e escrever. Entretanto ela se mostrava desmotivada, pois achava que não tinha mais idade de aprender, e justificava dizendo que tinha os filhos e a nora para

fazerem esse tipo de atividade por ela, ou seja, ler e escrever. Já Ana tinha o marido que a acompanhava e lia as coisas para ela. Ana e Leda não se achavam capazes de aprender a ler e escrever: “O povo ainda diz que se eu fosse pra escola eu ainda aprendia meu nome, mas aprende nada...” (Ana, diarista, 55 anos).

Ao ser questionada sobre voltar a estudar, Leda achava que não conseguiria mais aprender:

Ah, mulher, agora não volto mais não, porque não tenho mais condição não... não tenho mais paciência não, de estudar não. Pessoa com esses anos não tem mais paciência não.

(Leda, comerciante informal, 55 anos)

Desse modo, percebemos que 3 dos 5 sujeitos da pesquisa gostariam de voltar a estudar, conforme tabela a seguir:

### Quadro2: Sujeitos que gostariam ou não de voltar a estudar

	GOSTARIA DE VOLTAR A ESTUDAR?		
	Sim	Em parte	Não
MARTA	X		
ANA			X
MÁRCIA	X		
ZULMIRA	X		
LEDA			X

Marta, Márcia e Zulmira acreditavam que, se voltassem a estudar, aprenderiam. Até Márcia, que foi a mais reticente em não ter tempo nem vontade de estudar, disse saber que não demoraria muito para aprender e que aprenderia, e acabou por mostrar uma inclinação em querer aprender a ler e escrever, mesmo não sendo naquele momento:

Mas se eu fosse aprender mesmo, eu ia aprender bem, eu sei... Se eu pudesse... sei não, talvez, quem sabe, né? Se eu num me interessar a ler e começar a estudar...

(Márcia, doméstica, 42 anos)

Zulmira falou em se inscrever em um curso de alfabetização para aprender a ler, escrever e conversar ‘coisas mais importantes’, pois, para ela, as conversas com seus fregueses, usualmente bêbados, possuíam um menor valor:

Outro dia o pessoal falaram que ia abrir aqui uma escola só pra pessoas de maiores idade. Eu acho que vou me inscrever, à noite... E conversar outras coisas mais bonitas né? Porque aqui eu só converso com bebo! Tem pessoas que falam bem assim pra mim: tem pessoas que não estudou, é tudo ignorante, tudo não sabe... eu não, não tem essa de ignorância comigo.

(Zulmira, comerciante informal, 55 anos)

Entretanto as oportunidades de volta aos estudos eram poucas, pois, em uma das visitas para a pesquisa, havia uma turma de alfabetização abrindo no povoado em que morava, mas, menos de dois meses depois, Zulmira contou que:

Fechou, agora o pessoal que tava estudando não tá mais não. Parece que foi o aluguel da casa... Começou, seguiu muita gente, aí só que a maioria chegava lá tava fechado, não tinha, tinha poucos alunos, os alunos farravam também, né? E a maioria que deu o nome era tudo biriteiro. Pronto, esquecia do lápis e se lembrava do copo. Aí faltavam.

(Zulmira, comerciante informal, 55 anos)

Marta era vizinha de Zulmira, e já estava vendo essa turma como uma possibilidade de estudar, pois demonstrava uma imensa vontade em saber ler, como podemos observar em vários pontos de nossa conversa:

Sei, sei. Isso eu tinha vontade, tinha vontade mesmo de aprender a ler, escrever, assim, ler a Bíblia... isso... eu morria do coração só de pensar na vontade que eu tenho de aprender.

(Marta, dona de casa, 62 anos)

Isso demonstra que a desmotivação aliada a uma falta de oferta de bancos escolares acaba por aumentar a distância desses sujeitos à escola. Percebemos que o contato escolar dos sujeitos da pesquisa foi mínimo, mas observamos também que a vontade de ser um sujeito leitor ainda perpassava a vida da maioria deles.

## 1.2 Sobre os diferentes significados que os sujeitos atribuíam à leitura e à escrita

Nas conversas com os sujeitos, percebemos vários significados atribuídos à leitura e à escrita, como uma concentração de importância em alguns aspectos, como na vida religiosa, na qual podemos citar o significado de ler a Bíblia e participar das atividades da igreja, o valor dado aos documentos escritos, como identidade e documentação da casa onde moravam. Outros pontos a que eles se referiram foram: a importância para se comunicar, a necessidade de fazer anotações, saber assinar o nome e, principalmente, não depender de alguém nas atividades em que era necessária uma interação com a linguagem escrita, como pegar um ônibus, ou fazer compras. Outro ponto importante para eles era mostrar que os familiares mais próximos sabiam ler e escrever, como veremos a seguir.

### a) Religião: aprender a ler para ler a Bíblia

Para Marta, a leitura tinha um papel importante em uma esfera de sua vida: a religiosa. A vontade de aprender a ler parte principalmente de ler a Bíblia, a palavra de Deus, por ser muito religiosa e frequentadora assídua da igreja: “Ó meu Deus, se eu soubesse ler eu chorava de alegria...”, nas palavras de Marta. Em várias ocasiões, Marta remeteu-se à importância da leitura na igreja, na felicidade que seria saber ler a Bíblia, além de dizer que, se tivesse ‘vergonha na cara’, voltaria a estudar para poder ler os livros religiosos:

Se eu ainda tivesse paciência e vergonha, eu... eu...a coisa mais linda que eu acho é alguém que sabe ler, né? Pegar assim a Bíblia, ler, escrever, ler aqueles versículo lindo e maravilhoso. Isso eu tenho muita inveja. Saber ler é tão bom...

(Marta, dona de casa, 62 anos)

Márcia também se sentia sem fazer parte de alguns ambientes letrados, principalmente da igreja, mas procurava (da forma que podia) burlar essa falta de habilidade letrada, quando, por exemplo, omitia o fato de não saber ler e escrever, o que poderia excluí-la de alguns eventos e práticas de letramento:

Aí a gente num sabe ler, mas a gente pega, porque é feio, né? A pessoa chegar na igreja, o povo dão aqueles papelzinho, né? A gente pega e fica só com eles, porque eu também num sei ler, mas também num vou dizer, né? Eu pego e fico com ele na mão. Por isso que é ruim a gente que num sabe ler. Às vezes, eu fico meio revoltada.

(Márcia, doméstica, 42 anos)

A questão religiosa na alfabetização é histórica, conforme aponta Graff (1994) ao afirmar o importante vínculo entre alfabetização e religião, sendo um dos legados mais vitais, devido ao seu papel e à sua importância como primeira grande campanha de alfabetização:

A Reforma Protestante, entretanto, constituiu-se na primeira grande campanha da alfabetização na história do Ocidente, com seus legados sociais de alfabetização individual como uma força social e moral poderosa e suas tradições pedagógicas de instrução compulsória em instituições públicas, criadas especialmente para os propósitos da doutrinação dos jovens para fins sociais explícitos (GRAFF, 1994, p.42).

A igreja, inicialmente, foi uma das responsáveis pelo ensino, incentivando as pessoas a se alfabetizarem. Atualmente, a igreja ainda exerce certo poder na alfabetização, mas em grupos isolados: algumas comunidades religiosas possuem programas de alfabetização, entretanto em uma escala bem reduzida. A educação nos dias de hoje é oferecida pelo Estado, e deve ser laica e gratuita. Historicamente, o vínculo entre alfabetização e religião sempre existiu, mas, hoje em dia, é evidenciada em uma perspectiva diferente, na qual os adultos querem se alfabetizar para ler textos bíblicos e participar efetivamente das atividades religiosas, como é o caso de Marta e Márcia.

#### **b) Documentos /Assinatura: aprender a assinar o nome**

Para Márcia, Zulmira e Marta, outra importância atribuída à leitura e à escrita estava no fato de possuírem documentos como uma carteira de identidade, mostrando que estavam inseridas na sociedade, principalmente no caso de Márcia e Marta, que sabiam assinar seus nomes.

De acordo com os aspectos do modelo ideológico de letramento defendido por Street (1984), que é concentrado em práticas sociais específicas de leitura e escrita, baseado na natureza dessas práticas, percebemos que o letramento depende de contexto social, e que só pode ser reconhecido se possui um significado político e ideológico envolvido, já que não pode ser separado desse contexto e tratado como algo autônomo.

Esse fato pode ser exemplificado na conversa com Zulmira sobre a cultura local, as festas e tradições da comunidade em que morava, fatos que não eram vividos por ela, que não apreciava tais tradições culturais, e com base nisso, como ela não tinha muito o que conversar sobre esse assunto, nossa conversa durou pouco tempo com esse enfoque. Já quando conversamos sobre seus direitos na casa onde morava, houve uma maior abertura e domínio sobre o assunto, tomando vários desdobramentos. É possível perceber a importância que ela dava aos documentos escritos da casa e do terreno onde morava, além de documentos pessoais, por possuírem realmente um uso prático para ela no seu dia a dia, um sentimento de posse, com os documentos da casa e de existência perante a sociedade, como possuir uma carteira de identidade, mesmo que ainda não esteja assinada.

E já chegou papel da marinha [...] dizendo que eles tomaram posse disso aqui, que faz parte da marinha... Trouxeram uns papéis pra cada pessoa, mas só pra quem tem o nome lá no cadastro de alguma coisa. Então eu tenho de luz, de energia, tudo tem lá, né, no computador, vieram com o número 264, chegaram aqui procurando. Aí ele me entregou uns papéis pra mode eu ir lá na marinha pra eu resolver, pra mode ficar pagando pra isso aqui ser meu mesmo. Aí falei não, o que é dos outro num se deve ter. Quem me colocou aqui foi o próprio dono, então é com ele que eu tenho que me comunicar. Aí eu tirei as xerox de uns papel, tudinho, tirei de todos meus documentos e entreguei o dono daqui.

(Zulmira, comerciante informal, 55 anos)

Essa questão de ter um documento é próxima à questão de saber assinar, o que se mostrou importante para os que sabiam assinar, e mais importante ainda para aqueles que não o sabiam, pois estudar com a finalidade de aprender a assinar o nome foi referenciado pelos que não

tinham essa habilidade, como Ana e Zulmira. Zulmira dizia que algumas pessoas só acreditavam que ela não sabia ler e escrever quando mostrava a identidade sem assinatura:

A doutora Créa aí do posto (**de saúde**) ...não acredita que eu num sei ler, só acredita pelos meus documentos. Aí ela...  
' - Num é duvidando não, mas você tem teus documento?'  
Disse 'tem'. ' - Mostre sua identidade.' Fui buscar mostrei a ela e disse: Heheim, faz pena, vai estudar pra aprender alguma coisinha... você aprende ainda....' ela dizendo.

(Zulmira, comerciante informal, 55 anos)

As três entrevistadas que sabiam assinar, assinavam e mostravam suas identidades com orgulho, mesmo não tendo a letra como gostariam: Leda: "Ah minha filha, ...eu não sei ler mesmo não, minha filha sei não, sei muito mal assinar o meu nome. Só isso eu sei... não sei ler, só faço assinar." Márcia: "Tenho identidade, CPF, eu assino, agora num é muito bom não. Melhor que botar o dedo, né?" Marta: "Sei assinar meu nome todo. Num é bem feito mas dá pra entender e num boto mais meu dedo em canto nenhum."

### c) Comunicações / Anotações

Percebemos, nas falas de Zulmira, a importância que conferia à escrita, também como meio de comunicação. Ela intuiu que, colocando uma placa na frente de sua casa indicando que vendia cloro, a venda aumentaria, mesmo sabendo que a maioria das pessoas que moravam em seu povoado não sabia ler e escrever. Havia uma placa na frente de sua casa sobre a venda de cloro, que um rapaz deixou para que ela vendesse. Quando questionada sobre o porquê de não colocar uma placa no bar, ela disse que já tinha pensado nisso:

[...] um moço que deixou aí, mandou eu vender.  
**Entrevistadora(E):Ele que colocou essa placa?** Zulmira: Não, fui eu que mandei os meninos fazer essa praquinha e colocar. **(E): A senhora podia colocar uma que vende cerveja também, né?**Zulmira: -... Eu vou pegar um saco de cimento que eu tenho ali, vou mandar rebocar, que o barzinho

é lá, ó (**apontando pra uma casa ao lado da dela**) só fico por aqui dia de semana. Pra rebocar ali, dar uma pinturazinha e vou mandar abrir um letreirozinho.

(Zulmira, comerciante informal, 55 anos)

Outra verificação da importância da escrita para Zulmira se refere às anotações do seu caderno sobre as vendas e as contas dos clientes, que fazia de forma particular e peculiar:

Quando tá devendo? Eu coloco tudinho o que saiu, né? Eu boto aqueles traçozinho, boto, boto, boto, aí pronto, a pessoa eu sei de cabeça, né. **Entrevistadora(E):E o que mais a senhora anota na agenda?** Zulmira:Assim eu num escrevo, né, mas o negócio de conta eu faço isso, quando fico devendo né? Aí eu faço, quando eles pagam eu risco ou senão arranco aquele papel, já pagou né? ... E outras coisas às vezes que eu pra num me esquecer, às vezes tem coisa que eu uso ou faço, pessoas que encomenda as coisa, às vezes tira gosto..., é muita coisa na cabeça, assim a pessoa acaba esquecendo né? Ai eu chego, escrevo ó assim (**risca a mesa com a unha**) digo isso aqui foi... bem grande eu boto isso aqui foi fulano, e marco com esmalte também.

(Zulmira, comerciante informal, 55 anos)

Leda e Márcia disseram que gostariam de anotar o nome das pessoas e o recado que as pessoas deixavam ao telefone, mas que só sabiam escrever os números e decoravam o nome de quem ligou, depois a pessoa ligava para saber do assunto, mas, mesmo assim, às vezes, esqueciam o nome de quem havia deixado o recado.

A questão de não depender de um sujeito leitor foi apontada por todas como uma das importâncias de se saber ler e escrever, ou seja, para elas, seria importante saber fazer as coisas sozinhas.

#### d) Valorização de quem sabe ler e escrever

A importância dada à leitura e à escrita também foi percebida pelo fato de, em vários momentos das entrevistas e conversas, os sujeitos frisarem que pessoas próximas a eles sabiam ler e escrever e possuíam uma boa experiência escolar. Percebemos, na fala dos sujeitos, uma necessidade em frisar que as

pessoas que os rodeiam, geralmente familiares diretos, pais, irmãos e filhos, sabiam ler. Todos os sujeitos, com exceção de Zulmira (que vivia só), disseram não saber ler, mas deixaram claro, em várias ocasiões, que essas outras pessoas, que eram importantes para elas, possuíam essas habilidades:

Oxe, todos meu namorado sabe ler... As minha irmãs tudinho sabe ler. Se você vê o tamanho do meu sobrinho que sabe ler você fica besta, desse tamaninho o pivete. Aí da minha família toda só tem eu e meu pai, que os outros tudinho sabem ler. Minha irmã é professora, minha sobrinha tudo sabe ler. Sabe quantos irmãos eu tenho? Tenho nove. - Todos nove sabem ler, somente menos eu. Minha mãe também sabia.

(Márcia, doméstica, 42 anos)

Os meninos (**irmãos**) aprenderam a assinar os nomes, escrever algumas coisas, agora a gente não, nem eu nem minha irmã. O João(**marido**) sabe ler e escrever... Ele sabe um bocado de coisa.

(Ana, diarista, 55 anos)

Quando perguntava para Leda se ela tinha materiais escritos em casa e se ela os lia, ela respondia que não lia, mas as filhas e os filhos sim:

**Entrevistadora(E): Você tem bíblia, ou livros de religião?**  
Leda:Minha menina tem. **(E): E dicionário?**Leda:Se elas tem é com elas, eu não sei ler... mas elas devem ter. **(E): Você sabe me dizer que jornal é esse?** Leda: De Alagoas, né? Agora o nome eu não sei não. Assim eu não sei ler não. Meus meninos que leem. **(E): Você tem revista em casa?** Leda: Minhas meninas sempre têm.

(Leda, comerciante informal, 55 anos)

É importante notar que todos os sujeitos demonstraram uma percepção de importância dos atos de ler e escrever, mesmo essa não tendo sido uma prática pessoal presente nas suas vidas, mas uma prática revelada nos usos e demandas sociais, geralmente mediadas por outro sujeito leitor.

### **1.3 Sobre o que é ser analfabeto**

De acordo com a fala das entrevistadas, ser analfabeto é não saber ler e escrever, é ter vergonha disso e de depender de outras pessoas para muitas coisas no dia a dia, mas também é possuir outros saberes, advindos do cotidiano, das atividades que desempenhavam em casa e em seus ambientes de trabalho.

#### **a) É ter vergonha da condição de ser analfabeto**

Somente Ana e Márcia disseram abertamente ter vergonha de serem analfabetas. Ana disse ter vergonha de ir à escola, pois já tinha muita idade para frequentá-la, e tinha vergonha de não saber ler. Márcia também tinha vergonha, preferia não falar para os outros que não sabia, como o exemplo em que ela pegava os folhetos na igreja para que os outros não soubessem que ela não possuía domínio sobre a leitura e a escrita.

A questão dos sujeitos terem ‘receio’ ou ‘vergonha’ decorrente da condição de ser analfabeto é enfatizada por Graff (1994) ao nos lembrar que a educação, por si mesma, não é a causa de liberdade, e que a escolarização para uma mudança social exige muito mais ênfase em um pensamento crítico e independente.

Para Galvão e Di Pierro (2007, p.15), o analfabetismo não é percebido pela sociedade como expressão de processos de exclusão social ou como violação de direitos coletivos, e sim como uma experiência individual de desvio ou fracasso, que provoca repetidas situações de discriminação e humilhação, vividas com grande sofrimento e, por vezes, acompanhadas de sentimentos de culpa e vergonha, como demonstrado por Ana e Márcia.

#### **b) É depender de outras pessoas**

Os analfabetos usualmente sentem vergonha de sua condição, principalmente por, na maioria das vezes, depender de alguém no que se refere à leitura e à escrita. Isso foi mencionado diversas vezes, de forma direta ou indireta por eles.

Para os sujeitos da pesquisa, depender de outras pessoas em várias situações foi percebido como o ponto crucial da condição de ser analfabeto,

o que, em algumas circunstâncias, pode deixar o sujeito desconfiado, como foi o caso de Zulmira:

Minha filha eu... eu... num sei nada né? Porque é muito ruim a gente não sabe ler e escrever porque chega num ponto de ônibus, o ônibus passa por você e você não sabe que aquela lotação que vai apanhar. Tem que depender de alguém pro perguntar esse ônibus vai pra onde né?...Tem pessoas mal que até me botaram num ônibus errado. Quem sabe ler é bom demais porque a pessoa não depende de ninguém...

(Zulmira, comerciante informal, 55 anos)

Não somente essa questão referente ao ônibus foi citada, mas também o caso de uma pessoa entrar em um local perigoso sem saber do perigo que está correndo porque não soube ler a placa informativa:

Eu já sofri muito sobre isso... a pessoa chega num canto vê um local com uma placa 'perigo' e num pode entrar, você entra porque você não sabe que aquilo é perigoso. Não é verdade? Pronto, é o meu caso, eu nunca ando sozinha, só ando acompanhada de alguém, porque não sei nada.

(Zulmira, comerciante informal, 55 anos)

Ana disse que, se não fosse a ajuda em ler que tinha do marido, ela não saberia como fazer as coisas. Leda disse que as filhas faziam as anotações das vendas, recebiam sua aposentadoria e faziam todas as atividades que necessitava, no que se refere à leitura e à escrita. Marta também dependia do marido e dos filhos para essas atividades. Já Zulmira se sentia só, por não ter ninguém próximo para a auxiliar. Márcia também se referiu a essas situações:

Eu pergunto por que eu num sei, né, [...], que, às vezes, você compra tudo errado, né? Aí eu vou e pergunto à moça do supermercado e ela diz... Aí eu sempre passo no mercadinho lá a moça diz 'não, pode deixar que eu olho o que você quer', aí diz direitinho e eu compro. Num vou comprar coisa errada. Sempre quando eu tenho uma dúvida eu pergunto.

(Márcia, doméstica, 42 anos)

### c) É criar estratégias para depender menos de outras pessoas

De acordo com Galvão e Di Pierro (2007, p. 26), os sentimentos de culpa e vergonha não impedem que os jovens e adultos pouco escolarizados desenvolvam estratégias bem sucedidas de sobrevivência nos ambientes urbanos letrados, mediante a utilização de capacidades como a observação, a oralidade, a memória, o cálculo mental e, sobretudo, acionando as redes de sociabilidade e apoio de familiares, amigos e colegas para a resolução de problemas cotidianos. Zulmira tinha elaborado algumas estratégias para depender menos de outras pessoas, embora nem sempre suas estratégias dessem certo:

Às vezes quando eu quero ligar para um lugar aí, eu mando alguém que sabe ler deixar o número no meu celular discado, aí é só apertar o botão.

(Zulmira, comerciante informal, 55 anos)

**Entrevistadora: A senhora já entrou em uma loja errada, achando que era outra?** Zulmira: Já, já entrei sim. Uma vez eu tirei uma televisão, no dia que eu fui pagar eu olhei assim... quando eu fui tirar não tinha um carro na frente, e no dia que eu fui pagar a outra prestação, a segunda, quando eu cheguei lá tinha um bocado de carro parado assim na porta, eu digo não, não foi nessa loja aqui. Ai saí andando, entrei em outra, aí o moço disse não, quando eu mostrei o papel aí ele disse é ali, me levou até lá e paguei. É por isso que eu peço ajuda mesmo.

(Zulmira, comerciante informal, 55 anos)

### d) É ter conhecimentos e saberes decorrentes da vivência social

O conhecimento de vida, muitas vezes, não é valorizado por nossa sociedade, ou seja, não é socialmente reconhecido. Nos encontros com os sujeitos, muitas vezes, nos surpreendemos com saberes que possuíam devido à inserção dos mesmos em seu meio social. Zulmira não sabia nem escrever o seu nome, mas cozinhava muito bem, cortava cabelo, fazia serviços de manicure, curativos, aplicava injeção, tirava ponto de

ferimentos, fazia compras, encomendas, atendia em seu bar e anotava as dívidas de seus clientes, de forma a saber quanto cada cliente devia, com códigos e símbolos particulares, elaborados por ela, com saberes que ela desenvolveu no seu dia a dia.

Tem gente que fala, ‘- poxa, eu sei ler e não sei fazer o que você sabe’, às vezes, vão fazer um aniversário qualquer coisa que comemora com um bolo, chega aqui, ‘ - Zu, faz pra mim’, lá vem com um livrinho na mão, eu digo nem me venha que eu não sei o que tem nada aí, agora me dê os produtos que eu faço o que eu conheço, aí é aprovado, todo mundo gosta... porque a pessoa que não sabe ler capricha bem muito que é pra num sair nada errado.

(Zulmira, comerciante informal, 55 anos)

A literatura aponta que letrado não pode ser considerado o inverso de iletrado, pois não existe iletrado, nem letramento inexistente. Existem graus de letramento. Uma pessoa que vive em um mundo letrado, no qual a comunicação é feita também pela escrita, não pode ser considerada iletrada, pois ela, na maioria dos casos, se insere em práticas de leitura e escrita pela mediação de outras pessoas que sabem ler e escrever.

Os sujeitos da pesquisa não tinham muitas dificuldades em pegar ônibus para os locais a que geralmente deslocavam-se. Podemos exemplificar com a fala de Márcia e de Ana sobre como sabiam que ônibus pegar:

Tem vários ônibus, né? Passa tudinho, Eustáquio Gomes, Cruzeiro do Sul, tudinho passa. Esses ônibus eu conheço tudinho, que eu já tô acostumada aqui. Quantos anos eu tenho aqui, Carol? Eu tenho uns 10 anos... Muito tempo eu já sei, né? Então eu nunca me perdi, né?

(Márcia, doméstica, 42 anos).

**Entrevistadora (E): E como vc sabe o ônibus que tem que pegar?**Ana- É o ponta verde. **(E):Mas vc consegue ler ponta verde?** Ana- É que tem a placa. Pela placa eu conheço. **(E): Então vc consegue ler a placa?**Ana- É, pela placa eu conheço. Ponta Verde Boa Vista, e o Benedito. Posso pegar qualquer

um, mas o Benedito fica mais longe. Eu conheço assim, mais. Andei só pra passear, sabe? **(E): Mas se vc quiser pegar um ônibus pra um lugar que vc não vai sempre, como vc faz pra saber qual é o ônibus?** Ana- Já o Vergel eu sei, pro Centro, Riacho Doce não... Serraria, Mangabeira... **(E): Então você conhece as letras?** Ana- Não. **(E): Como assim?** Ana- O ônibus do Benedito é vermelho. O lá da Jaqueira é azul e branco. O lá do Centro é branco e azul, da Serraria é verde. É assim. **(E): Mas não tem mais de um vermelho?** Ana- Tem, tem um bocado de vermelho. **(E): E como é que você sabe qual é o seu?** Ana- Eu conheço. Eu conheço um pouco da placa, um pouquinho. Agora pra ler mesmo assim eu não sei não. E só vem conhecer quando ele tá perto assim, porque de longe eu não enxergo bem. Só quando ta perto, aí eu sei.

(Ana, diarista, 55 anos)

Esse tipo de saber é desenvolvido no cotidiano, no qual o sujeito se defronta com uma necessidade e cria estratégias para lidar com ela. Assim acontecia com Marta, que, ao pegar o calendário, dizia saber reconhecer todos os meses do ano, e fazia uma ligação do mês com datas santas. Vejam a conversa que tivemos:

**Entrevistadora(E): A senhora reconhece os nomes dos meses?**Marta: Sei as primeiras letra. **(lendo)** isso aqui é fevereiro, março, abril, maio, São João, Santana, agosto, setembro, outubro, novembro, dezembro. **(E): Se eu lhe mostrar outro mês, a senhora sabe que mês é esse?**Marta: Abril, né? **(abril)** E esse num é setembro? **(setembro).**

(Marta, dona de casa, 62 anos)

Quanto ao reconhecimento de letras e números em letreiros de ônibus, solicitamos que dissessem se pegavam ônibus sozinhas e como o faziam, para averiguar que tipo de estratégias elas se utilizavam para pegar o ônibus correto, e se essas estratégias estavam ligadas a conhecimentos acerca do Sistema de Escrita Alfabética. Assim, foi percebido que sabiam pegar ônibus nos trajetos que faziam diariamente, como de casa para o trabalho, mas apresentavam dificuldades em se locomover para locais não usuais.

LEDA:

**Entrevistadora(E): Quando a senhora sai, como sabe o ônibus certo para pegar?**

Leda: Ah, pq eu só saio daqui pra ir no médico, no mercado, não saio pra longe, só praqui mesmo então eu já conheço os ônibus que eu vou. São os mesmos. Praqui, pro Farol, Ponta Verde, só por aqui que eu vou.

ANA:

**(E): Mas se você quiser pegar um ônibus pra um lugar que você não vai sempre, como vc faz pra saber qual é o ônibus?**

Ana- Já o Vergel eu sei, pro Centro, Riacho Doce não... Serraria, Mangabeira não...

MÁRCIA:

**(E): E como você faz pra pegar ônibus?**

Márcia: Ah... incrível que pareça, eu nunca peguei um ônibu errado.

**(E): Mas como você sabe qual é o ônibus que você vai pegar?**

Márcia: Eu acho que é assim já tenho costume de pegar ônibus, né? Pegar todo dia no horário tudo um só, e também eu nunca venho só pro ponto. É um monte de gente, todo mundo pega o mesmo ônibu que eu pego, eu acho que é isso, mas também eu nunca fui pra... quando eu vô pro médico, no centro, eu pergunto se passa em tal canto. Se eu vô pro farol, né? Tem vários ônibus, né? Passa tudinho, Eustáquio Gomes, Cruzeiro do Sul, tudinho passa. Esses ônibu eu conheço tudinho, que eu já to acostumada aqui. Quantos anos eu tenho aqui, Carol? Eu tenho uns 10 anos. [...] Muito tempo eu já sei, né? Então eu nunca me perdi, né? Agora no comércio eu num sei, no comércio, tenho medo de me perder.

Mesmo sem saber ler o nome do ônibus, eles criavam estratégias de interação com o que estava escrito, seja decorando os números, como Leda e Zulmira, ou mesmo a cor do ônibus, como Ana e Zulmira, ou sabendo algumas letras, como Leda.

**Entrevistadora(E): Mas não são ônibus diferentes?**

Leda: É... é o Forene...

**(E): Mas como você sabe que é o Forene?**

Leda:Eu vou pelas placas. 230 o Forene.

**(E): Ah, você vai pelo numero?**

Leda:O número. A numeração. E o Mirante é 103. Tem o Jardim Petrópolis que é 105. É pelo número, minha filha. Pelo número eu conheço.

Pelo observado nessa atividade, percebemos que elas juntavam várias “pistas” para saber o ônibus correto, como no caso de Márcia, que ia para o ponto com outras pessoas que pegavam o mesmo ônibus que ela, ou Zulmira que decorava a cor e os números do ônibus.

Entrevistadora: Pra saber o ônibus que você foi pra voltar, aí você decora...

Zulmira: É, só um número. Aí eu digo é esse, Mirante, Jacarecica, tudo eu tenho aqui guardado. [...]E quando eu vou sair eu pergunto assim: minha gente e a cor do onibu? Eu vou pela cor do ônbu.

Marta já dizia conhecer algumas letras para pegar o ônibus correto, entretanto lembrou mais uma vez que não sabia juntar as letras e formar uma palavra, mas, mesmo assim, conseguia pegar o ônibus correto:

Marta: As letra ó, eu sei, pegar o mirante (**linha de ônibus**) eu sei sozinha sem ninguém, eu sei o nome do mirante. Agora só num seiio ajuntar as letra. Juntar as letra eu num seiio não. Pra soletrar, eu num seiio. Ônibus eu pego qualquer um, seiio.

**Entrevistadora: E como a senhora sabe qual é o ônibus que a senhora quer pegar?**

Marta: Eu vejo assim Mirante, Eustáquio, UFAL, conheço assim, Zé Tenório eu conheço, agora ajuntar pra mim soletrar... num seiio, mais eu num me perco não.

De acordo com as falas expostas acima, pode-se concluir que todas as entrevistadas conseguiram pegar os ônibus para o percurso diário, mas expuseram dificuldades quando deviam ir a locais não usuais. As estratégias são muitas, e algumas usadas em conjunto. A cor do ônibus e os números foram as estratégias mais citadas como utilizadas pelas entrevistadas, mas também o reconhecimento de algumas letras e o fato de pegar ônibus com outras pessoas que fazem o mesmo percurso.

São esses saberes de vida que os sujeitos possuem que, muitas vezes, não são considerados em nossas salas de aula de jovens e adultos. Se tivéssemos mostrado o nome “setembro” para Marta, desvinculado do contexto de um calendário, talvez ela não soubesse responder o que estava escrito. Entretanto, se a escola fizer um trabalho com base nas palavras contextualizadas e nos conhecimentos prévios dos alunos, estes poderiam ampliar seus conhecimentos com base naqueles que já possuem.

#### **e) É ter, também, outros conhecimentos**

Mesmo não sabendo ler e escrever, os sujeitos possuíam outros saberes, que foram apontados principalmente por Zulmira (com maior ênfase) e Márcia.

Agora tem coisas que tem pessoas que até sabem ler e escrever e não sabem... aprendi cortar cabelo, fazer unha, um bocado de coisa. E o pessoal confia em mim.... Sobrancelha, tudo eu sei fazer. De tudo, graças a deus, eu não aprendi a leitura, mas aprendi de tudo um pouco, né? Que nem eu falei pra você, o mundo ensina quem não sabe ler. Tem pessoas que sabe ler, tem leitura e muitas vezes chega aqui me pedindo explicação das coisa. Aí eu ensino tudinho... Jesus fez o mundo pra nós todos. Foi pra os entendido e os que num entende nada. Só que as pessoas que nem eu, aprende qualquer coisa pra sobreviver. Jesus dá a mente pra gente seguir em frente.

(Zulmira, comerciante informal, 55 anos)

Márcia contava que, na casa em que trabalhava, já sabia reconhecer todos os materiais que utilizava, como comida, produtos de limpeza, etc.

Porque se for pra abrir tudo pra colocar dentro do vidrinho, né, eu coloco. E as outras coisas também é comigo: arroz, café, açúcar, tudo eu já sei tudo. Só num sei ler, né Carol, isso eu num sei.

(Márcia, doméstica, 42 anos).

Assim, percebemos que os sujeitos da pesquisa, apesar de não estarem confortáveis com sua situação de analfabetos, principalmente por dependerem de outras pessoas, mostraram possuir outros conhecimentos para diferentes demandas sociais e familiares, adquiridas no cotidiano, de acordo com as suas necessidades.

Enfim, sobre os significados da leitura e da escrita pelos sujeitos, vimos que eles tiveram pouco contato com a escola, mas percebiam em seu cotidiano a importância de saber ler e escrever para conviver com as demandas sociais, e diziam ter vergonha de ser analfabetos.

## **Conclusões**

A temática focada neste trabalho teve como ênfase o que os sujeitos analfabetos idealizavam acerca das práticas de leitura e de escrita, sujeitos estes que não possuíam muitas habilidades referentes à leitura e à escrita, mas viviam em um mundo grafocêntrico. Com base nessa premissa, observou-se que os sujeitos lidavam com as práticas e os eventos de letramento dos quais participavam no dia a dia de forma a 'tentarem' estar inseridos nesse mundo grafocêntrico de maneira autônoma, entretanto, em muitas ocasiões, necessitavam do "outro" leitor e escritor para mediar tais práticas e eventos. Acabavam estabelecendo interações com as atividades discursivas escritas que se envolviam, com base no que aprenderam de modo informal, criando vínculos com a prática escrita de diferentes formas, cada um à sua maneira.

Os sujeitos percebiam-se como analfabetos, mas sentiam vergonha de sua condição, valorizavam a escrita e a leitura e se consideravam capazes de aprender.

Uma questão inquietante se refere a como a escola tem trabalhado e como poderia trabalhar, tendo claro o que tratamos, de que os sujeitos possuem conhecimentos, e que a escola faria mais sentido se trabalhasse com as palavras da vida, com base nos conhecimentos trazidos pelos alunos. Entretanto, na área de Educação de Jovens e Adultos, grande parte das pesquisas diz respeito à formação do professor e aos sujeitos que estão em fase de alfabetização ou já se alfabetizaram. Existem poucas pesquisas que tratem do sujeito não alfabetizado, fora de uma sala de aula. Mesmo assim, como não poderia deixar de ser, muito dessas pesquisas contribuíram para que delimitássemos e compreendêssemos melhor os sujeitos analfabetos que não estão em sala de aula, por tratarem da formação desse professor e dos sujeitos jovens e adultos que tiveram uma história de analfabetismo antes de estarem em uma sala de aula.

Vimos, em algumas passagens, que o desejo por se alfabetizar se apresenta como um mecanismo para a transposição de obstáculos que o mundo letrado impõe. Entretanto os sujeitos criam estratégias de sobrevivência para dar conta de uma lacuna social. É necessário compreender o significado que esses indivíduos atribuem ao mundo letrado quando se trata da conquista de uma auto-estima mais elevada, bem como de uma maior inserção e participação social.

Sabemos que a apropriação da linguagem escrita ainda é uma das grandes barreiras encontradas pelos jovens e adultos na sua carreira escolar. Ao ler palavras, a escola, algumas vezes, se torna um lugar que ensina a ler apenas as palavras da escola, e não as palavras da realidade. É significativa, conforme defende Souza (2001), uma dinâmica na sala de aula e um desenvolvimento de uma proposta pedagógica que primem pela vivência de atividades lúdicas, ensejando a aprendizagem a partir das experiências, criatividade e integração do grupo, valorizando também as experiências sociais dos indivíduos.

## REFERÊNCIAS

GALVAO, Ana Maria Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GLÉRIA, Ana Carolina Faria Coutinho. Práticas e eventos de letramento na esfera do trabalho. In: MOURA, Tânia Maria de Melo. **Educação de Jovens e Adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento**. Maceió: EDUFAL, 2008.

\_\_\_\_\_. **Práticas e eventos de letramento de adultos trabalhadores**. Maceió: EDUFAL, 2009.

\_\_\_\_\_. **Escola da vida: Conhecimentos de adultos analfabetos sobre a escrita**. Recife. Tese (Doutorado em Educação). UFPE, 2010.

GRAFF, Harvey. **Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SOUZA, Maria das Dores Alves. **Construindo significados: a alfabetização de jovens e adultos para os trabalhadores**. Fortaleza. Dissertação (Mestrado em Educação). UFC, 2001.

STREET, Brian. V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

## A alfabetização na EJA: para onde foi o ensino do sistema de escrita alfabética?

*Fabiana da Silva Correia Souza*<sup>55</sup>

*Andrea Tereza Brito Ferreira*<sup>56</sup>

Não é de hoje que o ensino da língua materna, no contexto brasileiro, vem sendo alvo de “denúncias e anúncios” que preocupam e desafiam aqueles que atuam como professor e/ou pesquisador nessa área do conhecimento, convidando-os a uma reflexão, acompanhada de ações que busquem contribuir para a melhoria desse ensino (GERALDI, 1997). Com o intuito de promover não denúncias nem anúncios, mas sim reflexões e discussões sobre o ensino inicial da leitura e da escrita (ou alfabetização), desenvolvido numa área da nossa educação ainda vista, por muitos, “sob a égide da filantropia, da caridade, da solidariedade e não do direito” (GALVÃO; SOARES, 2004, p. 35), é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que apresentamos neste artigo, cujo conteúdo integra nossa pesquisa de Mestrado.

No que tange à alfabetização, é relevante destacarmos que os profissionais que se dedicam ou se interessam por esse campo de atuação e de estudo têm assistido, nas últimas décadas, a uma série de transformações nas concepções e práticas de ensino da leitura e da escrita, promovidas, principalmente, pelas descobertas de Emilia Ferreiro e colaboradores acerca da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; FERREIRO et al. 1983; FERREIRO, 2001), pelo surgimento de

---

<sup>55</sup> Professora das Prefeituras do Jaboatão dos Guararapes/PE e do Recife/PE.

<sup>56</sup> Professora da Universidade Federal de Pernambuco.

uma nova concepção de linguagem, a interacionista (SOARES, 1998b; GERALDI, 1997), bem como pela articulação entre os conceitos de alfabetização e letramento (SOARES, 1998a; MORAIS; ALBUQUERQUE, 2004). Alguns autores (LEAL, 2004; LEAL; MORAIS, 2010b; MORAIS; ALBUQUERQUE, 2004; MORAIS, 2010), partidários dessas novas teorias sobre a alfabetização, vêm enfatizando a importância da realização de um trabalho diário e sistemático de reflexão explícita sobre as palavras, para a aprendizagem das propriedades do Sistema de Escrita Alfabética.

Ao acompanhar a prática de professores de turmas de alfabetização da EJA, Albuquerque, Morais e Ferreira (2010) perceberam que alguns deles têm dedicado a maior parte das aulas às atividades de leitura de textos, seguidas de discussões sobre os mesmos, deixando, assim, de trabalhar “de forma sistemática, com atividades que levassem os alunos a refletir sobre as características do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), ao ponto de compreenderem seu funcionamento e poderem desenvolver uma autonomia para ler” (p. 22). Ao final do período letivo, os alunos daqueles professores permaneceram com hipóteses iniciais de compreensão da escrita alfabética.

Em outros estudos (CORREIA; ALBUQUERQUE, 2008; CORREIA; COSTA e ALBUQUERQUE, 2009), também realizados em turmas de alfabetização da EJA, percebemos que a maioria das docentes conhecia as “novas” concepções sobre o ensino da leitura e da escrita, pautadas nas discussões acima citadas, e que cada uma delas tentava “fabricá-las”, de sua maneira, em suas práticas cotidianas (CERTEAU, 1994). Naqueles modos de fazer, observamos, assim como Albuquerque, Morais e Ferreira (2010), um esforço por parte das professoras para desenvolver práticas pautadas na perspectiva do letramento, uma vez que buscavam levar para a sala de aula variados textos que circulam no meio social. Por outro lado, verificamos a ausência, em grande parte daquelas turmas, de um trabalho sistemático e, sobretudo, reflexivo direcionado para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Além disso, vimos que a maioria dos alunos daquelas turmas já havia frequentado a escola em turmas da EJA, bem como muitos deles estudavam nas mesmas turmas de alfabetização há dois ou mais anos consecutivos, porém continuavam analfabetos. Diante disso, indagamos: *Que lugar tem ocupado o ensino da escrita alfabética nessas turmas?*

Acreditamos que tal questionamento surge como uma grande preocupação para aqueles que, assim como nós, defendem que a tarefa primordial da alfabetização de jovens e adultos é a de possibilitar a esses sujeitos o acesso ao mundo da língua escrita, de maneira que eles possam assumir, progressivamente, uma condição autônoma frente à leitura e à produção de textos. *Mas, como possibilitar tal condição aos alfabetizados da EJA se não houver o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que contemple o ensino da leitura e escrita da palavra? Como fazer a leitura autônoma da “palavramundo” (FREIRE, 1990), sem se apropriar da escrita alfabética? Em outras palavras: como o aluno jovem e adulto poderá ler autonomamente o mundo atual, no qual as demandas das sociedades grafocêntricas requerem uma constante atualização de conhecimentos, sem dominar um conhecimento básico, a língua escrita?*

Todos esses questionamentos são motivados por um fenômeno que, conforme apontaram Albuquerque; Morais e Ferreira (2010), vem se apresentando também em turmas de alfabetização da EJA nos últimos anos: o apagamento da alfabetização, a perda da especificidade desse processo, a “desinvenção” da alfabetização, nas palavras de Soares (2003b), a qual, para nós, quando se trata da EJA, parece ter suas origens em dois processos.

O primeiro deles, cujas raízes estão fincadas nas décadas de 1950 e 1960, seria a inadequada interpretação das ideias defendidas por Paulo Freire para a alfabetização de adultos. A partir dos anos de 1950, momento em que mais de 50% da população brasileira era analfabeta, ocorreram transformações importantes no modo de pensar o ensino da leitura e da escrita para o público adulto. Tais mudanças foram promovidas, sobretudo, pelas ideias defendidas pelo grande educador Paulo Freire, as quais estavam baseadas nos seguintes pressupostos: o processo educativo deve ser feito “com” o homem e não “para” o homem; as cartilhas tradicionais devem ser substituídas pelo trabalho com base na realidade do alfabetizando; o sujeito não alfabetizado é um produtor de cultura e de saberes; a leitura do mundo precede a leitura da palavra; a alfabetização de jovens e adultos é um ato político, que deve promover a conscientização, participação e transformação social; a alfabetização é um meio de democratização da cultura; entre outros (FREIRE, 1987, 1990, 1996a).

Para Freire (1990, p. 19), seria impossível engajar-se “em um trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras”. Sua principal preocupação e interesse, de acordo com Soares (2003a, p. 119), era defender uma perspectiva de alfabetização “como um ato de reflexão, de criação, de conscientização, de libertação”, posicionando-se “contra a alfabetização considerada apenas aquisição de uma técnica mecânica de codificação/decodificação” (SOARES, 2003a, p. 119).

Ao lermos algumas de suas obras (*Pedagogia do Oprimido*, *Educação como Prática da Liberdade*, *Pedagogia da Autonomia* e *A importância do ato de ler*), percebemos que o referido autor não teve a pretensão de “apagar” a especificidade do processo de alfabetização (o ensino da leitura e da escrita), como muitos têm feito hoje nas turmas da EJA, com base em uma interpretação equivocada de suas ideias. As próprias palavras de Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, demonstram justamente o contrário:

A alfabetização [...] numa área de miséria, só ganha sentido na dimensão humana se, com ela, se realiza uma espécie de psicanálise histórico-político-social de que vá resultando a extorção da culpa indevida. A isto corresponde a “expulsão” do opressor de “dentro” do oprimido, enquanto sombra invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa de ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade. Saliente-se, contudo, que, não obstante a relevância ética e política do esforço conscientizador que acabo de sublinhar, não se pode parar nele, deixando-se relegado para um plano secundário o ensino da escrita e da leitura da palavra (FREIRE, 1996b, p. 93)

Sendo assim, enfatizamos que a substituição do ensino sistemático da língua escrita por atividades e discussões pautadas na realidade do alfabetizando e no discurso da conscientização, politização e transformação social, porém sem o desenvolvimento de uma prática promotora da aprendizagem efetiva da leitura e da escrita, não condiz com as ideias pregadas por esse importante personagem da educação brasileira. Na realidade, tudo indica que Freire pretendia unir esses dois momentos, visto

que defendia que a leitura do mundo deveria preceder a leitura da palavra, e a posterior leitura da palavra não poderia prescindir da continuidade da leitura do mundo (FREIRE, 1990).

O segundo processo seria a supervalorização do texto nas turmas de alfabetização, sobretudo de jovens e adultos, iniciada nos anos de 1980, com o surgimento de uma nova concepção de língua, a interacionista, a qual, segundo Soares (1998b), alterou o ensino da leitura e da escrita, que passaram a ser vistos como processos de interação entre autor-texto-leitor, cujo auge foi alcançado na década de 1990, quando ganhou força em nosso país a “invenção do letramento” (SOARES, 2003b, p. 06).

Ao que parece, a sobreposição do texto ao ensino da escrita alfabética, nas turmas da EJA, surge como uma concepção “equivocada” de alfabetização, fundamentada tanto na referida distorção das ideias freireanas como, também, na consideração do ensino da leitura e da escrita apenas como práticas de letramento, cujo resultado é o desenvolvimento de uma prática alfabetizadora na qual há uma subtração da principal tarefa de um alfabetizador – ensinar a ler e a escrever – em nome de uma utilização demasiada de textos com conteúdos que buscam contemplar uma suposta realidade dos alunos jovens e adultos, como, por exemplo, textos que abordam as questões políticas, doenças da idade adulta, injustiças sociais, pobreza, entre outros, privando os alfabetizandos, muitas vezes, do contato com outros materiais escritos, como também da possibilidade de realmente aprenderem a ler e a escrever.

Sobre essa questão, é necessário ressaltar que não pretendemos defender, em nossa discussão, a exclusão dos textos das salas de aula de alfabetização de jovens e adultos, mas sim enfatizar algo imprescindível para qualquer turma de alfabetização, seja ela composta por crianças ou por jovens e adultos: a necessidade de se promover um equilíbrio, uma conciliação entre as duas principais funções da alfabetização, ensinar o aluno a ler e a escrever e inseri-lo na cultura escrita, de maneira que a realização de uma delas não cause a subtração da outra (MORAIS E ALBUQUERQUE, 2004). Isso é mais provável de acontecer a partir do desenvolvimento de uma prática alfabetizadora sistemática no que se refere tanto às atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, como

também àquelas que favorecem a ampliação do nível de letramento dos alfabetizandos (ALBUQUERQUE; MORAIS e FERREIRA, 2008). Somente assim a escola não estará negando, mais uma vez, aos alunos da EJA a posse e o uso plenos da leitura e da escrita (SOARES, 2003a).

Considerando as discussões até aqui apresentadas e o cerne deste trabalho, as práticas de alfabetização de professores da EJA, enfatizamos que inovar a própria prática não é um processo tão simples para o profissional, como muitos pensam. De acordo com Perrenoud (2002), tal mudança exige o enfrentamento de obstáculos internos, ou seja, a transformação dos seus esquemas de ação e pensamento. Por isso, as inovações, geralmente, causam insegurança, angústia, incerteza e, em alguns casos, a resistência inconsciente por parte de alguns professores, principalmente quando se trata daqueles mais experientes, pois não é fácil questionar e censurar práticas consolidadas. Diante desse desconforto promovido pela mudança, alguns professores permanecem com modos de proceder já ultrapassados, mas dominados por ele, cujos limites e caprichos o profissional já conhece (PERRENOUD, 2002).

É com esse olhar que discutiremos, agora, sobre as práticas de duas professoras de turmas de alfabetização da EJA de escolas públicas do Município de Camaragibe/PE, cujos modos de fazer foram acompanhados, entre os meses de fevereiro e setembro de 2011, por meio de observações e entrevistas, realizadas durante 15 (quinze) aulas de cada docente, totalizando 30 (trinta) observações. Com base no material coletado, buscaremos discorrer e refletir sobre as seguintes questões: *como as professoras organizavam suas rotinas pedagógicas, principalmente no que se refere ao ensino da leitura e da escrita? Que tipo de atividades elas propunham para a apropriação da escrita alfabética? Como essas atividades eram desenvolvidas?*

Antes, porém, é importante apresentarmos os perfis das docentes<sup>57</sup>, resumidos no quadro abaixo.

**Quadro 1 – Perfil das professoras**

CATEGORIAS	PROFESSORAS	
	AMANDA	SELMA
Idade	32 anos	45 anos
Normal médio	Sim	Sim
Graduação/ Instituição	Ciências Biológicas/FAFIRE	Pedagogia/ UVA
Pós-Graduação/ Instituição	Não	Educação Especial/ UVA (Em andamento)
Tempo de magistério	16 anos	24 anos
Tempo de magistério na EJA	8 anos	24 anos
Turnos de trabalho	3	2
Turma na EJA	Mista (1º e 2º anos)	1º ano

No quadro 1, trazemos as idades e alguns dados relacionados à formação e à vida profissional das docentes, coletados na época da pesquisa. Sobre tais informações, destacamos que a professora Amanda atuava, no ano da pesquisa, isto é, em 2011, em uma turma mista, composta por alunos do 1º e do 2º ano, já a professora Selma realizava seu trabalho em uma turma formada apenas por alunos do 1º ano.

### **O que inventava e fabricava a professora Amanda?**

#### **A Rotina pedagógica na turma da professora Amanda: quais eram as atividades cotidianas?**

Entendendo o termo rotina a partir da ideia de planejamento e organização de procedimentos a serem acordados e executados por professores e alunos no cotidiano escolar (LEAL, 2010), buscaremos discorrer aqui sobre as atividades que caracterizaram a rotina na turma da professora Amanda, no decorrer das aulas observadas, centrando o olhar, no momento das análises, para aquelas em que a docente buscou ensinar a leitura e a escrita.

<sup>57</sup> Por uma questão de ética, em todo o trabalho, os sujeitos serão citados com nomes fictícios.

Inicialmente, destacamos que, em 10 (dez) das 15 (quinze) observações, a professora mencionada começou sua aula ou com a *leitura de texto* ou com a *apresentação do tema* que seria trabalhado naquele dia. Tais atividades, na maioria das vezes, eram acompanhadas de longas discussões que abordavam ora o conteúdo dos textos, ora as temáticas ou ainda os conteúdos de ambos, já que alguns dos textos lidos serviram de suporte para os temas debatidos. Ao observar as discussões promovidas pela professora, percebemos, por um lado, que ela buscava inserir criticamente seus alunos na realidade deles, sendo esta uma prática característica dos alfabetizadores de jovens e adultos que se orientam pelas ideias defendidas por Freire (1987). Por outro lado, vimos que tais discussões se prolongavam bastante e que normalmente apareciam não apenas no início, mas também em outros momentos das aulas, o que acabava diminuindo o tempo que poderia ser utilizado também em outras atividades, talvez mais importantes, para alunos em processo de alfabetização.

**EXTRATO DA 1ª OBSERVAÇÃO:** O texto como apoio para a discussão de temáticas

**Professora:** Eu queria que vocês ouvissem atentamente esse texto, tá? O autor do texto é Pedro Bandeira. Vocês já ouviram falar em Pedro Bandeira?

**Alunos:** Não.

**Professora:** É um grande autor, viu? Muito conhecido. Os seus livros são maravilhosos. Ele, geralmente, escreve pra crianças e também pra jovens. Ele é um autor infanto-juvenil. Vamos dizer assim, infanto e juvenil, infância e jovens. Pra crianças e para jovens. Esse texto faz parte de um livro. Eu não tenho o livro. Só tenho o texto, que faz parte do livro. Então, vamos ver. Acompanha aí a leitura. Vê só: O nome do texto é identidade. Alguém já ouviu falar dessa palavra, identidade? Quem é que tem uma identidade aqui? Todos nós temos uma identidade, não é? Existe alguma coisa para comprovar nossa identidade? [...]

Outro ponto diz respeito à utilização do livro didático pela docente. O uso desse material parecia não ser algo frequente na prática da alfabetizadora, já que ele foi utilizado em 5 (cinco) do total de aulas

observadas<sup>58</sup>. Acreditamos que isso se deve ao fato de a docente ter recebido a difícil tarefa de trabalhar, ao mesmo tempo, com dois livros diferentes, já que sua turma era mista e também por considerar os livros inadequados ao nível dos alunos. Como a mesma declarou:

[...] trabalhar com dois livros, com dois anos, né, primeiro ano e segundo ano, numa turma só, isso deixa eles (os alunos) muito confusos, [...] (Prof.<sup>a</sup> AMANDA – minientrevista – 6<sup>a</sup> observação).

não são todas as atividades que eu posso fazer com eles (com os alunos do 1º ano), porque o livro fica muito além do que eles demonstram. [...] O do segundo ano também, são os dois, tanto o primeiro quanto o segundo. O livro do segundo ano ele traz textos muito longos, né? [...] (Prof.<sup>a</sup> AMANDA – minientrevista – 8<sup>a</sup> observação).

Sobre a rotina da sala da professora Amanda, foi possível perceber ainda que as atividades propostas por ela, naqueles 15 (quinze) dias em que observamos sua prática, não apresentavam uma regularidade quanto a sua realização. Apesar de alguns tipos de atividades terem se repetido durante as aulas, vimos que a rotina estabelecida numa aula era bem diferente daquela desenvolvida na aula seguinte. Isso ocorreu até mesmo nas aulas observadas em dias consecutivos, como foi o caso, por exemplo, da 13<sup>a</sup>, 14<sup>a</sup> e 15<sup>a</sup> observações. Com base nas declarações da alfabetizadora na entrevista de seleção, conforme abaixo, acreditamos que a busca pela realização de atividades variadas parecia ser uma alternativa encontrada por ela para dinamizar suas aulas e, assim, diminuir a evasão dos alunos, o que, nas turmas da EJA, é algo bastante comum.

O essencial é uma aula dinamizada, criativa, motivadora, como capítulo de novela, porque, se não for assim, vai ser mais uma causa, pra levar à evasão do aluno (Prof.<sup>a</sup> AMANDA – Entrevista de seleção).

---

58 Os alunos dessa turma receberam seus livros didáticos no dia 06 de maio de 2011. Os livros adotados neste ano foram: SOUZA, C. L. G.; PASSOS, M. M.; PASSOS, A. M. É bom aprender: letramento e alfabetização linguística e matemática, volume 1: Educação de Jovens e Adultos – EJA. 1ª ed. São Paulo: FTD 2009. (Para os alunos do 1º ano); SOUZA, C. L. G. et al. É bom aprender: língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e artes, volume 1: Educação de Jovens e Adultos – EJA. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2009. (Para os alunos do 2º ano).

## As atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética propostas pela Professora Amanda

Para abrir a discussão desse tópico, exibiremos, na tabela a seguir, os tipos de atividades alfabetizadoras realizadas pela professora Amanda, no decorrer das 15 (quinze) observações. Antes da apresentação dessa tabela, precisamos ressaltar que todas as atividades, tanto desta como da outra docente, foram agrupadas de acordo com a análise de conteúdo categorial proposta por Bardin (2004), ou seja, nós buscamos isolá-las, classificá-las e organizar em grupos as categorias.

**Tabela 1** – Atividades de apropriação do SEA realizadas pela Professora Amanda

ATIVIDADES	OBSERVAÇÕES	Total
1.Complementação de palavras com letras/sílabas	8ª e 11ª	2
2.Comparação entre palavras escritas	9ª	1
3.Identificação de letras/sílabas em palavras	2ª, 3ª, 4ª, 6ª e 14ª	5
4.Identificação de sílabas/letras soltas	6ª	1
5.Escrita de palavras	1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 6ª e 10ª	6
6.Escrita de sílabas	2ª	1
7.Escrita de frases	6ª e 9ª	2
8.Identificação de determinada palavra entre outras/ num texto	4ª, 8ª e 10ª	3
9.Leitura de sílabas	2ª	1
10.Leitura de palavras	2ª, 3ª, 4ª, 9ª, 11ª, 14ª e 15ª	7
11.Formação de palavras a partir de sílabas dadas	15ª	1
12.Contagem de letras	2ª, 3ª, 4ª, 6ª e 14ª	5
13.Contagem de sílabas	2ª, 3ª, 6ª, 9ª e 14ª	5
14.Contagem de palavras numa frase	4ª e 6ª	2
15.Identificação/exploração de diferentes tipos de letras	7ª	1
16.Ditado de letras	7ª	1
17.Ditado de palavras	3ª, 4ª e 14ª	3
18.Pesquisa de letras/palavras/frases/textos	9ª	1
19.Exploração do alfabeto	6ª	1
20.Ordenação das palavras de uma frase	4ª	1
21.Atividades com jogos	1ª, 8ª, 9ª e 15ª	4
22.Citação de palavras com determinada letra/sílaba	2ª, 4ª e 14ª	3
23.Cópia de palavras	8ª e 9ª	2
24.Cópia de texto	4ª, 11ª e 15ª	3

Ao analisarmos a tabela, a impressão que nós temos é a de que a professora Amanda investia razoavelmente nas atividades direcionadas ao ensino da escrita alfabética. Isso porque os dados exibidos acima apontam que a alfabetizadora buscou desenvolver esse tipo de atividade durante quase todos os dias em que estivemos em sua sala de aula, exceto na 5ª, 12ª e 13ª observações, quando ela concentrou as atividades nas disciplinas de Matemática ou de Ciências e, também, na leitura, produção e discussão de textos.

No entanto, quando analisamos o modo como as atividades de alfabetização, geralmente, apareciam nas aulas da docente e como, na maioria das vezes, foram desenvolvidas pela mesma, passamos a ter outra opinião sobre sua prática alfabetizadora. As observações revelaram que tais atividades, quase sempre, foram incluídas nas aulas de modo incidental, muito rápido e superficial, o que nos levou a “classificar” sua prática como sendo uma prática assistemática, segundo propõem Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), visto que a professora, daquela maneira, acabava investindo pouco nas atividades de apropriação do SEA.

Acreditamos que seu pouco investimento nessas atividades pode estar, por um lado, relacionado, sobretudo, à ênfase dada pela docente às atividades direcionadas ao letramento, principalmente àquelas em que eram realizadas leitura de textos, acompanhadas de um grande período de tempo da aula empregado em longas discussões “conscientizadoras” sobre os textos lidos e/ou as temáticas do mundo adulto, que acabavam levando a professora a investir menos no ensino do Sistema de Escrita Alfabética. Por outro, a falta de sistematização na prática alfabetizadora da professora Amanda seria o fato de a mesma precisar contemplar, também em sua aula, os conteúdos curriculares do 2º ano, uma vez que, como sabemos, sua turma não era exclusivamente formada por alunos do 1º ano.

Retomando a análise dos dados da tabela, podemos perceber que as atividades mais realizadas pela referida professora foram a *leitura de palavras*, a *escrita de palavras*, a *identificação de letras/sílabas em palavras*, a *contagem de letras* e a *contagem de sílabas*. Todas elas, de acordo com a tabela, estiveram presentes em pelo menos 5 (cinco) das 15 (quinze) observações.

Sobre a *leitura de palavras*, atividade presente em 7 (sete) das 15 (quinze) aulas observadas, foi possível perceber que os alunos foram solicitados a ler palavras soltas, a ler palavras que faziam parte de um texto, a ler palavras a partir de pistas, entre outras. No 14º dia observado, por exemplo, vimos que o tema da aula foram as histórias infantis. Entre outras atividades, a professora fez a *leitura de palavras* a partir de pistas, como podemos observar no extrato abaixo.

**EXTRATO DA 14ª OBSERVAÇÃO:** Leitura de palavras a partir de pistas

Dando continuidade à aula, a professora iniciou outra atividade. Desta vez, ela escreveu oito palavras em oito cartelas (CORAÇÃO, RATOEIRA, RETRATO, RUA, CAMALEÃO, CAMISA, FELIZ). Depois, colocou uma cartela de cada vez atrás de um livro e ia mostrando aos poucos as partes da palavra que estava escrita naquele pedaço de papel. À medida que aparecia uma letra ou uma sílaba, a professora pedia para os alunos dizerem que palavra poderia estar escrita naquela ali.

**Professora:** Bom! Eu tenho aqui, escondidinho atrás desse livro, uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito... oito palavras. Dessas oito palavras, algumas delas começam com essas sílabas que a gente viu aqui: CO, RA, SOL, REI, CAS. Vocês vão ter que ler pra descobrir qual é a palavra. Vamos lá? Olha a primeira. (A professora mostrou a sílaba CO).

**Aluno (2º ano):** COROA! COROA.

**Professora:** É porque apareceu o CO, né? Aí vocês tão achando logo que é COROA, né?

**Aluno (2º ano):** É COROA!

**Professora:** Não, não é COROA não. É outra palavra que também começa com CO.

**Aluno (2º ano):** Pode ser COCO também.

**Professora:** Pode, pode ser COCO.

**Aluna (2º ano):** COCADA.

**Professora:** COCADA. Que mais? Digam outras.

**Aluno (Mariano):** CORAGEM.

**Professora:** CORAGEM!

**Aluna (2º ano):** CORUJA.

**Professora:** CORUJA! Pode ser também.

**Aluno (Mariano):** COMIDA!

**Professora:** COMIDA.

**Aluno (2º ano):** COLÍRIO.

**Professora:** COLÍRIO! Muito bem! COLÍRIO também começa com a sílaba CO.

**Aluno (Mariano):** CORAÇÃO.

**Professora:** CORAÇÃO.

[...] **Professora:** É CORAÇÃO! Quantas sílabas tem na palavra CORAÇÃO?

**Aluno (2º ano):** Três.

**Professora:** Três sílabas? CO-RA-ÇÃO. Muito bem! Três sílabas: CORAÇÃO. Você acertou, fique com ela. [Entregou a cartela com a palavra CORAÇÃO para Mariano]. Quem acertar a palavra, ganha a palavra, certo? Vamos ver a próxima? [...]

Apesar de a infantilização estar presente na maioria das atividades desenvolvidas nesta 14ª aula, podemos afirmar que, dentre as atividades de *leitura de palavras* realizadas pela professora, esta última pareceu ser aquela que mais despertou o interesse dos alunos. Ter que pensar sobre as possíveis palavras que poderiam ser escritas com determinadas sílabas pareceu ser uma atividade bem mais empolgante para os alfabetizandos do que aquelas nas quais eles foram solicitados a ler palavras sem terem a menor ideia de qual seria o resultado, por exemplo, de M+U+L+H+E+R ou de M+A+R+I+A.

Seguindo o primeiro passo da soletração, a memorização do nome das letras, em algumas atividades, a docente buscou isolar as letras das palavras para que os alunos dissessem (e memorizassem) os fonemas a elas correspondentes, para, ao final desse processo, realizarem a leitura das mesmas. Morais e Albuquerque (2004), Albuquerque (2005) e Leal e Morais (2010b), partindo de outra perspectiva acerca da alfabetização, a perspectiva construtivista, ressaltam que um trabalho no nível da palavra, no qual os alunos sejam estimulados a pensar sobre suas partes, montando-as e desmontando-as, tem maiores condições de levá-los a avançar no aprendizado da escrita alfabética.

Muitas das atividades apresentadas na tabela, como *a comparação entre palavras escritas, a escrita de palavras, a formação de palavras a partir de sílabas dadas, o ditado de palavras, a contagem de letras, a contagem de sílabas, a citação de palavras com determinada letra/sílaba*, as quais, segundo Leal e Morais (2010b), exercem um importante papel na apropriação do

nosso sistema de escrita, foram realizadas poucas vezes pela alfabetizadora. A *comparação entre palavras escritas e a formação de palavras a partir de sílabas dadas*, por exemplo, foram atividades desenvolvidas somente na segunda metade do nosso estudo e apenas em uma aula cada uma, na 9ª e na 15ª observações respectivamente.

Com relação à *escrita de palavras*, nossos dados revelaram que, além de terem sido poucas as vezes em que os alunos foram solicitados a escrever, poucas também foram as vezes em que eles realmente escreveram. As atividades que tinham esse fim acabavam se resumindo à cópia e não à *escrita de palavras*, uma vez que a professora escrevia as palavras no quadro ou no próprio caderno do aluno, cabendo a eles apenas copiá-las. Além disso, pudemos ver que, em alguns momentos, a escrita de palavras parecia não ser a atividade principal, mas sim uma atividade complementar, sobretudo das atividades de desenho.

Já sobre o *ditado de palavras*, outra atividade da tabela que também merece destaque, nós verificamos que, apesar de ter sido realizado apenas três vezes pela alfabetizadora, a forma como ela realizou essa atividade oportunizou aos alunos um dos poucos momentos de reflexão da turma sobre a relação entre a escrita e a pauta sonora das palavras. Isso ocorreu, sobretudo, nas duas primeiras vezes em que tal atividade foi desenvolvida, quando a docente buscou levar os alunos a pensarem sobre os componentes das palavras. Para ilustrar nossas análises, apresentaremos o seguinte extrato:

**EXTRATO DA 3ª OBSERVAÇÃO:** *Ditado de palavras*

**Professora:** *Vamo lá! Coloquem aí: SAPATILHA.*

**Aluna:** *SAPATILHA?*

**Professora:** *É. SAPATILHA. SA, SA. Vão pensando. Pensem no som: SA, SA. Quantas vezes a gente abre a boca pra falar: SA-PA-TI-LHA? Ó, tem quatro sílabas: SA-PA-TI-LHA. Vamos lá, SA-PA-TI-LHA. SAPATILHA. SAPATILHA.*

Momentos como estes, em que o professor alfabetizador assume o papel de mediador do processo de aprendizagem, são essenciais para ajudar os aprendizes do sistema a construírem gradativamente seus conhecimentos sobre a escrita (LEAL; MORAIS, 2010a). Se, por um lado, os dados da tabela demonstram certa ausência de uma sistematização na prática

da professora com relação às atividades aqui analisadas, por outro, eles revelam a preocupação da docente em diversificar essas mesmas atividades, uma vez que a alfabetizadora realizou inclusive *atividades com jogos*. Essa preocupação pode ser percebida nas informações contidas na referida tabela, as quais indicam que, em 6 (seis) das 15 (quinze) observações (2ª, 3ª, 4ª, 6ª, 9ª e 14ª), a alfabetizadora realizou, em uma mesma aula, mais de 6 (seis) tipos diferentes de atividades de apropriação do SEA.

Sobre essa questão, precisamos salientar que, embora a professora tenha buscado diversificar tais atividades, podemos observar na tabela que 18 (dezoito) delas estiverem presentes em no máximo 3 (três) das 15 (quinze) observações. Vale ressaltar outra vez que, no decorrer de nossas observações, pudemos perceber que alguns daqueles tipos de atividades como a *contagem de letras*, a *contagem de sílabas* e a *identificação de letras/sílabas em palavras*, por exemplo, foram geralmente desenvolvidas de maneira rápida e superficial pela docente, durante a realização de outras atividades, entre elas, a *leitura de palavras* e a *escrita de palavras*. Isso demonstra, mais uma vez, o pouco investimento por parte da professora em um ensino sistemático da escrita alfabética.

### **O que inventava e fabricava a professora Selma?**

#### **A Rotina pedagógica na turma da Professora Selma: quais eram as atividades cotidianas?**

A rotina pedagógica estabelecida na sala de aula da professora Selma era essencialmente caracterizada pela realização de atividades dirigidas ao ensino da escrita alfabética. Consequentemente, as atividades de leitura e, principalmente, as de produção de texto, poucas vezes, foram desenvolvidas pela docente naquelas 15 (quinze) observações que fizemos do seu cotidiano prático.

Os textos lidos pela professora, durante 4 (quatro) das 8 (oito) aulas em que ela realizou leitura de texto, faziam parte do livro didático recebido pelos alunos. A utilização desse recurso é outro aspecto da prática da alfabetizadora que merece ser comentado. Ela utilizou o referido material em 6 (seis) dias do total de aulas observadas. Ao analisar

nossos registros, verificamos que, quando o livro didático era usado pela docente, a mesma permanecia utilizando-o durante toda a aula, seguindo, na maioria das vezes, a sequência das atividades propostas pelo material. A insegurança em realizar atividades propostas pelo livro didático, que visavam à ampliação do nível de letramento dos alunos, como outras que objetivavam a apropriação do SEA, talvez seja a razão que tenha levado a docente a utilizar esse recurso apenas em 6 (seis) daquelas 15 (quinze) aulas. A utilização de seus antigos materiais, como outros livros didáticos e cópias de atividades, parecia deixá-la bem mais segura e satisfeita.

Os dados dão indícios de que, estimulada pela busca do “como fazer” e orientando-se por uma “coerência pragmática”, a docente preferia desenvolver, em sua prática cotidiana, as atividades que eram mais facilmente adotadas por ela e não todas aquelas propostas pelo livro didático (CHARTIER, 2007). Como aponta Perrenoud (2002), o apego dos profissionais às antigas práticas é algo comum devido ao desconforto, insegurança, angústia, incertezas, e, em alguns casos, a uma resistência inconsciente diante do “novo”, a qual os leva a permanecerem com modos de proceder hoje vistos como ultrapassados, mas dominados por eles.

A análise da rotina proposta pela referida professora revelou que a infantilização foi percebida em vários momentos, sobretudo nas atividades mimeografadas, as quais, provavelmente, foram elaboradas por ela para ensinar outro público, o infantil, já que a docente trabalhava há muitos anos também ensinando crianças, em outro horário, na mesma escola. Diante disso, concordamos com Inês Oliveira (2004) quando a mesma enfatiza que, seguindo, em sua maioria, uma lógica infantil, a organização da escola e as propostas de trabalho que nela se busca pôr em prática ignoram a idade e a vivência social e cultural dos alunos da EJA.

Os dados referentes à rotina apontaram que, durante a maioria das observações e na maior parte do tempo pedagógico, foram realizadas somente atividades direcionadas à alfabetização, que não envolviam nem a leitura nem a produção textual. Esta, como já apontamos, era uma das características mais marcantes da prática cotidiana da professora Selma, tanto que deixou de realizar a leitura de qualquer texto em 7 (sete) das 15 (quinze) aulas observadas, como também não realizou atividades de produção textual em 13 (treze) aulas do total das observações.

Pudemos perceber, por um lado, que essa maneira de agir da docente parecia estar pautada em uma perspectiva de alfabetização hoje considerada tradicional, a qual defendia que o aluno deveria, primeiramente, passar por uma sequência de etapas para aprender a “decifrar” o “código” e, só depois, começava a ler realmente. Nessa perspectiva, “a escola não permitia que o aluno convivesse com a língua escrita” (MORAIS, 2005, p. 40). Por outro, verificamos que a professora parecia estar passando por um momento de mudança em sua prática, um momento de “fabricação” do novo, uma vez que, mesmo realizando poucas vezes o trabalho com textos, ela tentou fazê-lo.

Outros procedimentos cotidianos e, portanto, característicos da prática dessa alfabetizadora eram a realização de atividades nas quais ela fazia um trabalho com sílabas, guiando-se, principalmente, pelos parâmetros dos métodos tradicionais, já que desenvolvia a silabação e a soletração, e a realização de atividades que pareciam não ter sido previamente planejadas. Na entrevista que realizamos com a professora Selma, após a 12ª observação, nós questionamos como ela planejava suas aulas. A docente nos disse que tinha pouquíssimo tempo para planejar, mas nunca chegava à sala de aula sem saber o que iria ensinar. De acordo com Leal (2010), o hábito de registrar situações didáticas ajuda o professor a elaborar um planejamento eficiente, pois evita a perda de boas ideias e o desperdício de tempo.

Com base nas observações que fizemos e na análise realizada, podemos dizer que a rotina na turma da professora Selma, para o ensino da leitura e da escrita, parecia não variar muito. Na maioria das vezes, as atividades desenvolvidas foram de apropriação da escrita alfabética, realizadas no nível da sílaba, geralmente retiradas de livros didáticos, ou ainda atividades reproduzidas a partir dos modelos arquivados. Conforme comentamos, houve poucas vezes atividades de leitura de textos e quase nenhuma produção textual.

### **As atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética propostas pela Professora Selma**

Nesta parte do trabalho, buscaremos discutir alguns aspectos relevantes sobre a maneira de alfabetizar da professora Selma. Para tanto,

apresentaremos a seguir a tabela 2, que traz as atividades especificamente direcionadas para o ensino do SEA propostas por ela.

**Tabela 2 – Atividades de apropriação do SEA realizadas pela Professora Selma**

ATIVIDADES	OBSERVAÇÕES	Total
1.Complementação de palavras com letras/sílabas	1ª, 4ª, 6ª, 8ª, 12ª e 15ª	6
2.Comparação entre palavras escritas	4ª	1
3.Identificação de letras/sílabas em palavras	1ª, 2ª, 4ª, 7ª, 8ª, 13ª, 14ª e 15ª	8
4.Identificação de letras/sílabas soltas	1ª, 2ª, 3ª, 7ª e 11ª	5
5.Escrita de palavras	2ª, 7ª, 8ª, 9ª e 10ª	5
6.Identificação de determinada palavra entre outras/num texto	1ª, 12ª e 13ª	3
7.Leitura de sílabas	1ª, 12ª e 15ª	3
8.Leitura de palavras	1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 6ª, 7ª, 8ª, 9ª, 12ª, 13ª, 14ª e 15ª	12
9.Formação de palavras a partir de sílabas dadas	1ª, 2ª e 12ª	3
10.Contagem de letras	2ª, 4ª, 6ª, 8ª, 9ª e 14ª	6
11.Contagem de sílabas	2ª, 4ª, 6ª, 8ª, 9ª e 14ª	6
12.Contagem de palavras numa frase	13ª	1
13.Identificação/exploração de diferentes tipos de letras	3ª e 4ª	2
14.Ditado de letras	3ª e 4ª	2
15.Ditado de palavras	7ª	1
16.Separação de palavras em letras	4ª	1
17.Separação de palavras em sílabas	9ª, 10ª, 12ª e 15ª	4
18.Exploração do alfabeto	3ª e 4ª	2
19.Ordenação das palavras de uma frase	6ª	1
20.Atividades com jogos	6ª e 9ª	2
21.Citação de palavras com determinada letra/sílaba	1ª, 7ª, 8ª, 11ª e 15ª	5
22.Cópia de palavras	1ª e 15ª	2
23.Cópia de texto	9ª e 10ª	2
24.Identificação de figuras cujos nomes têm determinadas letras/sílabas	7ª e 15ª	2
25.Pesquisa de palavras	9ª	1
26.Formação de palavras utilizando o alfabeto móvel	11ª	1
27.Formação de palavras com as letras/sílabas de palavra dada	11ª e 15ª	2
28.Complementação de frases com palavras dadas	14ª	1

A análise da tabela revela, inicialmente, que, somente na 5ª observação de aula, a referida professora deixou de realizar atividades de apropriação da escrita alfabética. Ao observarmos as atividades realizadas em cada dia observado, verificamos que, naquelas 14 (catorze) aulas em que foram realizadas as atividades aqui analisadas, a alfabetizadora buscou desenvolver, no mínimo, 3 (três) tipos diferentes delas. Além disso, podemos verificar que, no decorrer dessas observações, as 8 (oito) atividades mais realizadas pela docente (*complementação de palavras com letras/sílabas, identificação de letras/sílabas em palavras, identificação de letras/sílabas soltas, escrita de palavras, leitura de palavras, contagem de letras, contagem de sílabas e citação de palavras com determinada letra/sílaba*) estiveram presentes em, pelo menos, 5 (cinco) aulas, destacando-se a *identificação de letras/sílabas em palavras* e a *leitura de palavras*, que estiveram presentes, respectivamente, em 8 (oito) e 12 (doze) aulas do total das observações.

Todas essas evidências demonstram a preocupação da docente em contemplar, em quase todas as aulas observadas, o ensino da escrita alfabética, desenvolvendo atividades variadas, o que nos leva a considerar sua prática como uma prática sistemática de alfabetização, segundo defendem Albuquerque, Morais e Ferreira (2008).

Com relação à atividade mais realizada pela alfabetizadora, a *leitura de palavras*, vimos que, em todas as observações nas quais ela esteve presente, a professora desenvolveu-a pautando-se, principalmente, pelos procedimentos da soletração e da silabação, enfatizando a memorização de letras e sílabas e também de palavras. Como dito por Ferreira e Albuquerque (2010), durante a apropriação do SEA, a memorização de letras, sílabas e palavras não é algo proibido, como muitos professores pensam hoje devido às críticas direcionadas aos antigos métodos de alfabetização. Pelo contrário, ela certamente estará presente, tendo em vista que ajudará os aprendizes na consolidação das correspondências grafofônicas. No entanto as autoras ressaltam que a grande questão é “como e quando” os alfabetizandos precisarão vivenciar “esse processo de memorização e consolidação de tais correspondências” (p. 126).

Como dissemos anteriormente, a professora Selma parecia estar “tentando” promover mudanças em sua prática, misturando procedimentos

“novos” com aqueles que ela já utilizava em seu cotidiano prático. Tanto que, além de desenvolver a soletração, ela tentava, em certos momentos, levar seus alunos a refletirem sobre a relação existente entre a escrita e a pauta sonora, chamando a atenção deles para os componentes das palavras, conforme demonstra o extrato da 4ª observação.

**EXTRATO DA 4ª OBSERVAÇÃO:** Reflexão sobre os componentes das palavras

**Professora:** Que palavra é essa?

**Aluno (alfabetizado):** TELEFONE.

**Professora:** TELEFONE, né isso? Ó, quantas letras tem essa palavra?

**Alunos:** Oito letra, oito.

[...] **Professora:** E quantas vezes eu abro a boca quando eu digo: TE... LE... FO... NE?

**Alunos:** Quatro.

[...] **Professora:** Vamos pronunciar de novo, pausadamente.

**Professora e alunos:** TE... LE... FO... NE.

De acordo com a opinião de alguns autores, entre eles Morais (2010), que reconhecem a existência de relações entre o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica e o aprendizado da leitura e da escrita, oportunidades como aquelas, presentes no extrato da 4ª observação, em que os alunos são levados a, por exemplo, pensar sobre a quantidade de sílabas e letras que compõem as palavras, identificar determinadas sílabas nas mesmas, ou ainda identificar com que letra determinada palavra começa ou termina são essenciais para eles compreenderem o funcionamento do SEA.

Ao observarmos a tabela, percebemos que as atividades que permitiam a familiarização dos aprendizes com as letras como, por exemplo, *a identificação/exploração de diferentes tipos de letras, o ditado de letras, a exploração do alfabeto, a formação de palavras utilizando o alfabeto móvel*, foram poucas vezes realizadas pela docente, embora alguns de seus alunos não reconhecessem todas as letras. A dificuldade dos alfabetizados para memorizar as letras era uma das questões que mais angustiavam a docente,

o que pode ser percebido em sua fala a seguir, proferida na 4ª observação, enquanto ela realizava um *ditado de letras*, proposto pelo livro didático:

Ainda tem gente confundindo as letras, minha gente! Eu digo uma letra, bota outra. Tem gente que ainda num tá conhecendo letra ainda. Se tá colocando a letra errada é porque ainda num tá conhecendo letra (Prof.<sup>a</sup> SELMA – 4ª observação).

Apesar dessa dificuldade dos alunos, a professora utilizou o alfabeto móvel, um recurso bastante importante não apenas para a familiarização dos alunos com as letras, mas também para a compreensão de que as palavras são formadas por componentes menores do que as sílabas, somente na 11ª observação de aula, quando realizou uma atividade de *formação de palavras, utilizando o alfabeto móvel* disponibilizado pelo próprio livro didático dos alunos.

Diante desse fato, percebemos que um dos procedimentos cotidianamente realizado pela docente, a soletração, cujo primeiro passo é levar o aluno à memorização dos nomes e das formas das letras (RIZZO SOARES, 1986), parece não ter cumprido nem mesmo a primeira etapa que ele estabelece para o processo de alfabetização: o conhecimento, por parte dos alfabetizandos, daqueles componentes das palavras. Para Leal e Morais (2010b, p. 132), “não faz sentido ensinar primeiro as letras (ou seus sons isolados), para só depois desenvolver atividades voltadas à compreensão de como as letras funcionam ou à ampliação do letramento dos jovens e adultos”. Talvez sejam essas as causas daquela dificuldade dos alunos em aprender todas as letras: a pouca realização de atividades, como sugerem Leal e Morais (2010b), que realmente os fizessem pensar sobre o funcionamento da escrita alfabética, bem como daquelas destinadas ao envolvimento efetivo deles nas práticas sociais de leitura e escrita.

### **Considerações Finais**

A analisarmos comparativamente as práticas de alfabetização aqui apresentadas, podemos perceber que a professora Amanda realizou menos atividades de apropriação da escrita alfabética do que a professora Selma.

Com relação a esse tipo de atividades, percebemos que a mais realizada pelas alfabetizadoras foi a *leitura de palavras* e que, ao desenvolvê-la, ambas as professoras, embora uma (a professora Selma) mais do que a outra (a professora Amanda), pautavam-se nos antigos métodos de alfabetização.

Ainda a respeito das atividades de alfabetização, podemos observar que algumas delas foram poucas vezes desenvolvidas até mesmo por parte da professora Selma, cuja prática nós denominamos, de acordo com Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), como sendo uma prática sistemática de alfabetização. Apesar de essa professora ter investido bem mais do que a outra no ensino da escrita alfabética, percebemos que ela não buscou realizar com frequência atividades importantes, para os alunos avançarem em seus conhecimentos sobre o funcionamento do SEA, como aquelas que destacamos acima. No tocante às atividades destinadas à ampliação do nível de letramento dos alunos, verificamos que a professora Amanda parecia sentir-se bem mais à vontade do que a professora Selma para realizá-las, tanto que esta desenvolveu menos vezes do que aquela atividades de leitura e produção de texto. Enquanto a professora Amanda acabava sobrepondo as atividades de letramento, principalmente as de leitura de texto, às atividades especificamente direcionadas à alfabetização, a professora Selma parecia fazer justamente o contrário, sendo, portanto, comum em sua prática alfabetizadora o desenvolvimento de aulas sem a leitura e, principalmente, sem a produção de qualquer texto que, como vimos, era uma das grandes dificuldades enfrentadas por ela.

Outro aspecto importante a ser destacado diz respeito à infantilização, comum a ambas as práticas, uma vez que, tanto uma docente quanto a outra utilizaram materiais escritos, bem como realizaram atividades adequadas ao público infantil.

A análise realizada demonstra que as professoras, em níveis variados, vinham tentando incluir as “novas” práticas em seus modos de fazer. E que, para nenhuma delas, esse processo estava sendo simples nem fácil. Especialmente para a professora Selma parece que a substituição de práticas “antigas” pelas “novas” práticas era algo bem mais complexo do que para a professora Amanda. Talvez isso se deva ao fato de tal alfabetizadora ser uma profissional com mais anos de experiência na área da alfabetização

de jovens e adultos do que a professora Amanda. Como afirma Perrenoud (2002), é bastante complexo, principalmente para um profissional com muitos anos de carreira, “transformar esquemas de pensamento e de ação devidamente instaurados” (p. 160).

Segundo apontam Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), o desenvolvimento de um trabalho diário e sistemático de reflexão sobre os princípios do nosso sistema de escrita é algo fundamental para levarmos os alfabetizando à compreensão sobre como essa invenção cultural funciona. Entretanto os autores salientam que esse trabalho é importantíssimo, mas não suficiente se nosso objetivo for tornar os alunos efetivos leitores e produtores de textos. Para tanto, a realização de um trabalho de alfabetização na perspectiva do letramento parece alcançar melhores resultados (SOARES, 1998a, 2003a).

Mas, como realizar com êxito esse trabalho? Como alfabetizar e letrar? Este parecia ser o maior questionamento das docentes, uma vez que o desejo de acertar, de inovar, de melhorar suas práticas era algo claramente percebido nas entrevistas e conversas informais que realizamos com elas. No entanto as mesmas pareciam não ter encontrado ainda o caminho, as atividades, as práticas mais apropriadas para realizá-lo.

Diante disso, vale a pena ressaltar mais uma vez que a reflexão sobre a prática, segundo Perrenoud (2002) e Freire (1996b), parece ser o primeiro passo para um profissional promover mudanças e melhorias em seus modos de fazer. Repetindo o que disse Freire (1996b, p. 43-44): “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Para tanto, os docentes precisam de ajuda, uma vez que não é simples questionar a “parte pré-reflexiva ou inconsciente de nossa ação”, na qual se encontra o *habitus*, o gerente das práticas (PERRENOUD, 2002, p.143). Essa parece ser mais uma tarefa a ser enfatizada pelos cursos de formação continuada, pois, como dito por Perrenoud (2002, p.139), “não podemos pensar que um professor pode realizar sozinho mudanças importantes” em suas práticas.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Alfabetizar sem “bá-bé-bi-bó-bu”: uma prática possível? In LEAL, Telma Ferraz e ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia (orgs). **Desafios da educação de jovens e adultos: Construindo práticas de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes e FERREIRA, Andréa Tereza Brito. **As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?** Rev. Bras. Educ. [online]. 2008, vol.13, n.38, pp. 252-264. Disponível em: <http://www.anped.org.br> (Acesso em 30/08/2009).

\_\_\_\_\_. A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. In LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. – 3 ed. – Lisboa: Edições 70, 2004.

CERTEAU, Michel. Fazer com: usos e táticas. In: CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano 1: Arte de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CORREIA, Fabiana da Silva. ; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. **As práticas de alfabetização de professores de EJA e seus reflexos nas aprendizagens dos alunos**. Trabalho apresentado no XVI Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de Pernambuco - CONIC, 2008.

CORREIA, Fabiana da Silva; COSTA, Adeline Ferreira; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. **Experiências escolares de alfabetização vivenciadas por alunos da EJA e a ampliação de suas aprendizagens e práticas sociais de letramento**. Trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Sílabas, sim! Método silábico, não! In LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FERREIRO, Emilia. et al. **Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura**. Cuadernos Investigaciones Educativas, nº 10. México, 1983.

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

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. 24ª ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In LEAL, Telma Ferraz e ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia (orgs). **A Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. – 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In LEAL, Telma Ferraz, e ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. (org). **A Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. Estabelecendo metas e organizando o trabalho: o planejamento no cotidiano docente. In LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes. O aprendizado do sistema de escrita alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

\_\_\_\_\_. O ensino dos princípios do sistema alfabético e de suas convenções. In LEAL, Telma Ferraz.; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

MORAIS, Artur Gomes. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In MORAIS, Artur Gomes.; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. (orgs). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. A consciência fonológica de alfabetizando jovens e adultos e sua relação com o aprendizado da escrita alfabética. In LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In LEAL, Telma Ferraz e ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia (orgs). **A Alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Pensando o currículo na educação de jovens e adultos. In OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane. (org). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **A prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIZZO SOARES, Gilda Menezes. **Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita: estudo comparativo**. – 4ª ed –. Rio de Janeiro: Papelaria América Editora, 1986.

SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998a.

\_\_\_\_\_. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In BASTOS, Neusa B. (org). **Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino**. São Paulo: EDUC, 1998b.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003b, vol.13, n.38, pp. 252-264. Disponível em: <http://www.anped.org.br> (Acesso em 30/08/2009).

# O livro de alfabetização de jovens e adultos – Ontem e hoje: O que pensam os alunos?

*Priscila Angelina Silva da Costa Santos*<sup>59</sup>

*Andréa Tereza Brito Ferreira*<sup>60</sup>

## **Introdução**

Letras apresentadas em ordem alfabética, leitura de sílabas simples e complexas, frases desconectadas e textos sem sentido, assim eram a maioria dos livros de alfabetização ou cartilhas como eram comumente conhecidos os referidos materiais. Aos alunos, portanto, inseridos nesse processo de aquisição do sistema de leitura e escrita, incluindo os adultos considerados “analfabetos”, cabia acompanhar as lições ou cartas, como também eram chamadas as seções do material, que estavam dispostas numa ordem crescente de complexidade. As cartilhas apresentavam-se de acordo com os pensamentos da época, tendo como base um modelo mecânico de aprendizagem, em que os métodos, ora sintéticos, ora analíticos, ora mistos, segundo Mortatti (2000), norteavam o cotidiano da sala de aula.

Muitas cartilhas foram produzidas para os jovens e adultos não alfabetizados, como nos mostrou a referida autora, ao dar ênfase às diversas cartilhas e os métodos que a norteavam, de acordo com as concepções validadas em determinado período. Desse modo, encontramos a cartilha popular, um material difundido, presente no Estado de Pernambuco. Foi uma obra dedicada às crianças que ainda não sabiam ler e aos adultos que “*avolumavam*

---

59 Professora da Rede Municipal de Ensino do Recife – Pernambuco.

60 Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

*a calda imensa de analfabetismo no Brasil*”, segundo expressa a própria cartilha. Dizia-se estar apoiada em um método intuitivo, lógico e rápido. Palavras que denotam a simplicidade atribuída ao aprendizado da leitura e escrita, ou seja, era suficiente decorar os “códigos” que compunham nossa língua.

Contudo, o livro didático assume um importante papel nas práticas de leitura e escrita dos indivíduos. Muitas foram às mudanças ocorridas no contexto educacional, pedagógico e conseqüentemente nos materiais didáticos que norteiam e instrumentalizam a ação docente. Como esses alunos, que retornam aos bancos escolares, que em algum momento estudaram com as famosas cartilhas, percebem as transformações propostas por esses “novos” livros? E o que pensam a respeito dos “antigos” materiais?

A fim de responder as questões colocadas, buscamos com esse artigo destacar e analisar as atividades que envolvem a apropriação do sistema de escrita, presentes em um livro didático atual destinado à escolarização de jovens e adultos e em uma cartilha, ainda presente em muitas realidades. Bem como entender como alunos que preenchem as salas de aula de alfabetização de adultos pensam a respeito desses materiais.

## **Algumas discussões teóricas**

### **Alunos e alunas da EJA: sujeitos sociais**

Segundo Galvão e Soares (2004), o ensino de Jovens e Adultos no Brasil foi iniciado desde o período da colonização, quando os jesuítas, através da catequese, impuseram à cultura do colonizador. Eles ensinavam os índios a ler e escrever, para que estes pudessem compreender e aceitar a doutrina católica e o novo modelo social. Segundo Galvão e Di Piero (2007), considerava-se mais viável “educar” as crianças, isto é, manipulá-las, tornando-as, desse modo, multiplicadoras dos ideais dominantes.

Muitas iniciativas particulares se voltaram à educação popular, segundo Barboza (2006), tanto no Império quanto na República, como foi o caso das escolas noturnas de maçonaria que visavam alfabetizar adultos, com cursos direcionados para a formação profissional em fábrica. Bem como os liceus e as escolas populares, apoiadas pela igreja.

Oficialmente, ainda de acordo com Barboza (2006), em 1909, durante a gestão de Oscar Thompson, foram organizadas e ampliadas as escolas isoladas e estabelecida uma distinção entre as rurais e as demais. Assim, tais escolas atendiam as crianças durante o dia e os adultos a noite. A autora chama atenção para o fato de tais escolas também serem “*direcionadas ao “caboclo brasileiro”. A educação tinha um caráter regenerador, sanitário e cívico a esse sujeito avesso à escola (...)*” (p. 67). Porém, apesar das iniciativas particulares e de algumas ações oficiais, muito pouco foi feito por essa parcela da população, como demonstrou o censo realizado em 1920, que detectou 72% de analfabetos.

Assim, a vergonha e o medo, são alguns sentimentos que perpassam os sujeitos que não aprenderam os princípios básicos de nossa língua, que não possuem a habilidade da leitura e da escrita. São pessoas que foram consideradas por muitos discursos como “cegas”, uma “peste” que precisava ser combatida, a “chaga” da sociedade, uma calamidade pública. Como expressado por Miguel Couto em 1923, segundo Rocha (1995): “*O analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo, com suas múltiplas metástases, aqui a ociosidade, ali o vício, além o crime. (...)*” (p. 76). Consolidou-se, desse modo, o “*analfabetismo-doença*”, não qualquer doença, mas o câncer, que segundo Rocha (1995), apresentava-se a medicina como doença grave, uma moléstia, o que dava o sentido de emergência para o tratamento desse sério problema.

A falta de emprego, os baixos salários, a má distribuição de renda, isto é, os problemas sociais característicos de nosso país, levaram muitas pessoas a trabalhar cedo para sustentar-se. Sabemos que muitos jovens e adultos nunca freqüentaram a escola. Outros chegaram a estudar um mês, alguns anos, mas logo as dificuldades financeiras os tiravam dos assentos escolares. A forma como se ensinava e a utilização das cartilhas também propiciava o desestímulo dos alunos, que se deparavam com diversas dificuldades no processo de aprendizagem.

Não só as pessoas de baixa renda tinham dificuldades em estudar ou voltar às escolas. Homens negros e mulheres sofriam do mesmo mal, alvo de preconceitos, a eles não era fácil o acesso às instituições escolares. Segundo Ferreira (2005), as mulheres eram moldadas para cuidar do lar e do marido.

Portanto, a fim de contribuir para a diminuição dos índices de analfabetismo, muitos programas foram organizados e continuam projetados, estão presentes no contexto atual e apesar de não serem efetivos, são eles que visam atender as pessoas que ainda não se apropriaram do sistema de escrita. Algumas mudanças já se tornam perceptíveis, mas ainda há muito que fazer. É o caso do Programa Brasil Alfabetizado, que há alguns anos busca contribuir para a erradicação do “analfabetismo” do país. De acordo com esse movimento histórico, os livros de alfabetização também sofreram significativas mudanças, como trata a seção a seguir.

### **O livro didático ontem e hoje: o que mudou?**

Material que marcou o contexto educacional, a carta de ABC, como bem lembrou Ernesto Filho, desempenhou os objetivos das concepções que nortearam, por algum tempo, as ações que envolviam o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita.

A escrita preenche a vida social e norteia as diversas ações humanas. O livro, portanto, assume significativo papel em nossa sociedade, visto que é *“subproduto mais acabado da escrita, é tomado como metáfora do corpo humano: fala-se nas “orelhas” do livro, na sua página de “rosto” (...)”* (TFOUNI, 1995, p.10). Portanto, não poderia ser diferente no contexto escolar. O livro passou a orientar ações docentes e auxiliar os alunos a compreender e fixar conteúdos. Tornou-se uma marca da escola, um material típico daquele que estuda. Mas afinal, o que deveria conter o livro?

Diante do significado dado ao termo alfabetização, entendendo a leitura e a escrita como um desvelamento de códigos e apoiada em uma concepção associacionista, onde o método (entendido como receita) se fazia necessário, as cartilhas tornaram-se materiais didáticos essenciais, que visaram instrumentalizar o professor na “transmissão” e fixação dos “códigos”, considerados primordiais para o aprendizado da tecnologia da leitura e escrita. Frente a esse contexto, como esclarece Mortatti (2000), os autores de livros de leitura e de cartilhas acompanhavam as “novas” concepções que ditavam como se daria a alfabetização. Contudo, os primeiros livros voltados para o ensino da leitura e escrita no Brasil,

de acordo com Araújo, Araújo e Scheffer (2007), eram importados de Portugal, porque até o ano de 1808 não eram permitidas as publicações nacionais, que tiveram início no final do século XIX.

Os livros de alfabetização, inicialmente, encontravam-se de acordo com os mais diversos métodos criados a fim de delinear a forma mais eficaz do ensino da leitura e da escrita, baseados nas pesquisas que se desenvolviam. Estudos que tinham na alfabetização o objeto de estudo e verificavam a viabilidade de determinado método, bem como contribuíam para a instalação de algo novo, num verdadeiro movimento histórico, que de acordo com Mortatti (2000), mantinha um constante clima tenso entre o “moderno” e o “antigo”.

Ainda nos deparamos com os termos codificar e decodificar, que reduzem a escrita à idéia de código. Em confronto com tal idéia, Morais (2005) expressa a nítida diferença entre código e sistema de escrita ao enfatizar que quando memorizamos um código, já nos apropriamos anteriormente de um sistema de escrita, é o caso do código Morse, por exemplo, pois para aprender a usá-lo o usuário precisa substituir as letras das quais já se apropriou por outros símbolos e memorizá-los. Portanto, não se pode comparar a apreensão de códigos à aprendizagem do sistema de escrita. Um sistema que demanda do aprendiz perceber o que nota a palavra, isto é, a seqüência de sons que a formam, atividade que exige, primeiramente, que ele compreenda uma séria de princípios que constituem o nosso sistema notacional, como enfatiza Leal (2004).

Desse modo, a apropriação do sistema de escrita ocorre processualmente, em que o aprendiz, aos poucos, compreende o porquê de duas grandes questões conceituais, como demonstra Ferreiro (1985):

- o que a escrita representa/nota? (o que se nota/registra no papel tem a ver com a seqüência de sons que formam os nomes dos objetos?) e
- como a escrita cria representações/notações (cada letra substitui o quê? O significado ou idéia da palavra como um todo? Partes que pronunciamos como sílabas? Segmentos sonoros menores que a sílaba?).(P.?)

Vale reforçar, que o nosso sistema não é código, por isso àquelas atividades de memorização, em que o aluno decorava que ao juntar B com A formava BA, sem compreender o porquê disso, não proporcionam ao aluno significativas avanços.

As cartilhas deram lugar aos livros de alfabetização, materiais que permitiam a maior atuação do aluno. As novas concepções sobre o aprendizado da leitura e escrita permitiram significativas mudanças nos livros didáticos que buscam esse fim.

Nessa perspectiva, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), buscando qualificar os livros didáticos, na década de 90, passou a contar com professores universitários e pesquisadores, a fim de realizar a análise dos livros destinados ao ensino fundamental.

Porém, mais uma vez, a educação de jovens e adultos ficou esquecida, e apesar de possuir livros didáticos específicos, até 2007 não contava com uma avaliação destes. O Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) foi então criado pela Resolução nº 18, de 24 de abril de 2007 e visa, dentre outras coisas, analisar os livros de alfabetização voltados para o público jovem e adulto, a fim de dar o parecer quanto a viabilidade ou não do uso de determinados livros, assim como já ocorria com os livros didáticos do ensino fundamental, busca fornecer material adequado ao referido público, tendo em vista a importância deste no processo de ensino-aprendizagem.

Favorável às atuais propostas de ensino da língua, o PNLA 2008 revela os critérios classificatórios no que diz respeito à língua portuguesa, seguindo, portanto, as propostas oficiais, que discorrem sobre as necessidades dos adultos em busca da apropriação do sistema, bem como, norteiam as ações de ensino e aprendizagem.

Essa perspectiva tem como proposta representar o avanço no âmbito educacional, na EJA e no ensino da língua portuguesa. Tendo em vista que por longo período, a escola acreditou que por um “estalo” o aluno aprenderia o sistema de escrita e criou, assim, um ambiente em que a memorização, a cópia de letras, sílabas e palavras e a leitura de textos sem sentido caracterizavam as salas de alfabetização.

Realizamos a análise de um livro didático adotado pelo município do Recife/PE para alfabetização dos adultos. Como também, de uma cartilha, utilizadas em períodos anteriores que também objetivou alfabetizar esse público.

Em seguida, realizamos entrevista com alguns alunos que freqüentam salas de alfabetização do município do Recife, a fim de verificar o que eles pensam sobre o LD atual e o que acham daquela antiga cartilha que usaram em outros períodos.

## ANÁLISE DOS LIVROS

### Método ABC- Ensino prático para aprender a ler



Cartas, letras e sílabas, códigos que aos poucos iam sendo desvendados pelos alunos. Bem, assim se apresentava uma das cartilhas fortemente presente no âmbito escolar e que permanece na memória de muitos de nós, o *Método ABC - ensino prático para aprender a ler*. Destinado tanto às crianças, quanto aos adultos “analfabetos”, era um material de leitura, como o próprio nome esclarece, em que os alunos eram levados a decorar o alfabeto e cada página da cartilha, que eram constantemente tomadas, de acordo com uma sistematizada rotina, como esclarece um aluno:

Decorava pra dar a lição. Estudava a carta de ABC, aí no outro dia ela ia lá, de cada pessoa ela tomava a lição (Eugênia/BA Recife).

A obra, apesar de compacta, com apenas 16 páginas, buscava levar os alfabetizados a memorização do alfabeto, de sílabas e de algumas palavras. Era um material introdutório ou utilizado paralelamente a outros livros nas salas de alfabetização, e propunha o ensino prático para o aprendizado da leitura. Estava baseado no método sintético, isto é, iniciava-se das partes menores (as letras), até se chegar às palavras. Desse modo, a obra era dividida em nove cartas que apresentavam uma sequência linear quanto ao grau de dificuldade. No entanto, antes de iniciar a primeira carta, as quatro páginas iniciais apresentavam o alfabeto em letra de imprensa maiúscula e em letra cursiva, as vogais e as consoantes minúsculas. Também encontramos a apresentação dos algarismos.

Após as páginas introdutórias, a cartilha dava início às lições que deveriam ser sistematicamente estudadas. A partir da primeira carta se iniciava o estudo dos monossílabos, atividades que se estendiam até a oitava carta. Desse modo, o primeiro momento referente ao estudo dos monossílabos apresentava sequências mais simples, em que a junção das vogais com as consoantes do alfabeto, formava as conhecidas famílias silábicas:

<b>A</b>	<b>e</b>	<b>i</b>	<b>o</b>	<b>u</b>
<b>Ba</b>	<b>be</b>	<b>bi</b>	<b>bo</b>	<b>bu</b>

A apresentação dos monossílabos **ai**, **ei**, **oi**, **ui**, e a junção deles com as consoantes, compreendiam a segunda carta. Da terceira a sexta carta realizava-se um trabalho sistemático com algumas consoantes como é o caso do L, R, S N (Al, el / Ar, er / As, ES / Na, em). A sétima carta já apresentava uma sensível complexidade ao trabalhar a junção de algumas consoantes com as sílabas La, Le, li, Lo, Lu e Ra, Re, Ri, Ro, Ru, formando, assim, monossílabos como: Bla, ble, bli, blo, blu / Dra, dre, dri, dro, dru. Vimos, que só após explorar os monossílabos mais simples, contudo sem efetiva aplicabilidade, é que a cartilha insere sílabas consideradas complexas.

A oitava carta se focava o estudo do *ÃO*, explorando monossílabos como: *bão, cão, dão, pão, não*. Essa carta explorava, ainda, monossílabos com *U*, como, *BAU, CAU, PAU, TAU*. E finalizava com monossílabos escritos com *CH, LH e NH*, como *CHE, CHI, LHO, LHU, NHE, NHI*.

A partir da nona carta, com início na página 13, estendendo-se até a página 14 da cartilha, iniciava-se o estudo dos dissílabos, que como perceberemos é menos explorado pelo material. Não podemos afirmar ao certo, mas talvez, por tratar-se de um material introdutório, destinado aos alfabetizandos, exercícios mais aprofundados, que exigissem memorizações mais complexas não fosse o objetivo, tendo em vista que em classes posteriores, conteúdos como estes seriam mais bem explorados. Assim, a nona carta apresentava alguns dissílabos simples, separados em sílabas, como: *A-ba, An-da, bi-co, de-do, si-ga, xin-gar*, entre outros.

Terminada a nona carta, a obra, na página 15, listava os dígrafos e letras que possuíam o som de *X* e apresentava alguns exemplos. Expunha, também, os sinais de pontuação e os sinais ortográficos. Dessa forma, o “*Método ABC*” dava início a estudos que seriam explorados com maior precisão em momentos posteriores, pós alfabetização.

Enfim, a cartilha chegava a sua última página, propondo alguns exercícios em que os alunos deveriam ler algumas palavras, não mais separadas por hífen. Vale salientar, que as palavras apresentadas para leitura, não eram apenas dissílabas, como também trissílabas, estudo não contemplado pela obra. Notamos, desse modo, que os exercícios finais do material, exigiam leituras de palavras que não foram estudadas, ou segundo os ideais implícitos na própria cartilha, “*treinadas*” pelos alunos previamente, ou seja, o aluno após memorizar os monossílabos e alguns dissílabos, deveria realizar a leitura de variadas palavras.

É importante esclarecer que o material não trazia em suas páginas o comando sobre o que deveria ser feito, isto é, não estava explícito quem deveria fazer a leitura. Simplesmente as letras e sílabas estavam expostas e demandavam intervenções do docente. Sabia-se, porém, sobre o que se tratava cada página e carta, porque na introdução de cada carta havia a especificação do que seria apresentado, por exemplo, alfabeto maiúsculo, vogais minúsculas, alfabeto vertical maiúsculo, primeira carta – monossílabos, como podemos ver na figuras expostas acima.

A cartilha traz em seu bojo as idéias de alfabetização existentes e consolidadas durante um bom tempo em nossa sociedade. Cartilhas como essa, guiavam o docente e serviam de verdadeiros manuais de instrução e de acordo com Geraldini (1997) desvalorizavam a profissão docente, já que qualquer um de posse do guia, das orientações, podia alfabetizar, bastava seguir a sequência correta da carta, apresentar o que fosse necessário e “tomar” a lição dos alunos, a fim de verificar se a memorização foi efetivada ou não.

Alguns alunos que ainda se percebem em uma etapa muito inicial, acreditam que a cartilha é um material necessário, capaz de introduzi-los no processo de apropriação do sistema de escrita, como declarou Severino (BA Recife) ao ser indagado sobre o material que o ajuda mais:

Eu acho que é com esse (cartilha). Esse aqui eu aprendo mais ligeiro, porque esse daqui a letra é mais miúda (LD atual). Só pra quem sabe mesmo (Severino / BA Recife).

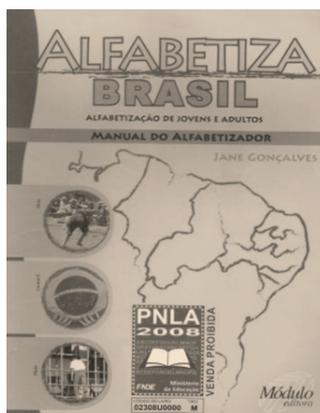
Vale ressaltar, no entanto, que Severino utiliza dois outros materiais dados a ele pela professora, uma cartilha e um caderno de caligrafia. Por isso, considera mais relevante o uso desses materiais, posto que o livro didático, pelo que revelou o aluno, não é muito explorado por ele. Em muitos momentos, ao falar do livro atual, os alunos frisavam atividades envolvendo o alfabeto, cópia de texto, ou seja, atividades típicas das cartilhas. Os depoimentos de Severino e Eugênia exemplificam esse fato:

Gostei. O ABC e a tarefa... É que ela coloca mais no quadro né? A gente tira do quadro né? (Severino/ BA Recife).

É interessante perceber que os alunos consideram a cartilha como um material introdutório, ou seja, necessário para posteriormente poder fazer uso do LD, como esclarece a aluna:

Porque o livro tem mais. Porque aqui a carta é boa também, mas o livro é mais adiantado (Eugênia / BA Recife).

## Alfabetiza Brasil



Com base nas recentes concepções sobre alfabetização e letramento, o LD “Alfabetiza Brasil”, diferente do que vimos na cartilha, apresenta maior sistematização das atividades de apropriação do sistema de escrita, que costumam compreender um contexto, inseridas junto às questões referentes a compreensão textual. Os alunos que o utilizam avaliaram positivamente e revelam que apresenta “muita coisa”, textos e atividades que possibilitam importantes aprendizados.

Categorias	Total	%
Comparação	2	1,14
Composição/decomposição de palavras	3	1,7
Completar palavras com letras/sílabas dadas	1	0,57
Contagem	9	5,14
Cópia	61	34,8
Escrita/Formação	57	32,6
Exploração	4	2,3
Identificação	30	17,14
Leitura de palavras, versos ou estrofes	7	4
Partição	1	0,57
TOTAL	175	100

Frequência das atividades de apropriação do SEA

Diante da tabela acima, vimos que 175 atividades levam os alfabetizando a refletir o sistema alfabético de escrita. As tarefas são variadas, mas, as mais freqüentes, diferentes do livro 1, referem-se à questões de cópia (34,8%), ora de palavras, ora de frases. Vale ressaltar, que alguns textos quase não são explorados com questões de interpretação, em que predomina atividades relacionadas à apropriação do SEA, o texto torna-se, então, um pretexto.

O segundo tipo de atividade de apropriação mais presente no LD são as tarefas de escrita / formação de palavras (32,6%). Tais atividades são efetivamente trabalhada nas questões que solicitam a escrita de palavra estável ou como souber, tarefa que permite o trabalho com palavras que permeiam o ambiente do sujeito, como seu nome, o nome de parentes, a atividade seguinte exemplifica bem o tipo de atividade: “*Você também foi registrado com um nome. Qual é o seu nome? Escreva-o*”. Atividades estas frisadas pelos alunos ao dialogar sobre o LD:

É esse óia (caça-palavra), a gente sai catando aqui as palavras. Esse daqui deu: raça, palma e assim a gente vai procurando até chegar as palavrinhas certas, mapa... Pronto, a gente foi procurando assim, porque tem muitas letrinhas aqui pra gente se confundir, aí a gente tem que sair procurando pra dar certo. Eu gosto de fazer, é como, quase um quebra cabeçazinho. (Rita / BA Recife)

As atividades de *identificação* são contempladas pelo L.D. são bem freqüentes entre as questões de apropriação e representam 17,14% das atividades. Trata-se de questões que solicitam a identificação de letras em determinadas palavras, a identificação de palavras no texto trabalhado, de palavras com determinada sílaba, tarefas que permitem ao aluno ler, fazendo uso de estratégias, valendo-se das pistas que o permitam fazer tal identificação. Entre as atividades de identificação, é freqüente atividades de *identificação de palavras*, com forte presença no capítulo 2, algumas questões de cruzadinhas compõem essa categoria.

## Considerações finais

Na corrente das discussões, vimos que a cartilha “Método ABC” apresenta-se como material de leitura que prioriza sobretudo atividades de repetição e memorização de letras e sílabas. Não contemplando atividades importantes que contribuem para a apropriação do sistema de escrita como, exploração das relações som-grafia, formação de palavras, contagem de letras, sílabas, entre outras. Isso significa que apesar da cartilha focar a apropriação, visto que trabalha efetivamente com atividade de leitura, não a contempla de maneira satisfatória, pois com dissemos anteriormente, as lições levavam o aluno a um constante trabalho de memorização, ou seja, a cartilha não permitia uma tarefa reflexiva acerca da escrita da palavra, de suas partes. Contudo, os alunos a percebem como material introdutório, ou seja, importante para inserção na alfabetização.

Quanto ao LD, deparamo-nos com atividades pouco freqüentes relacionadas à apropriação do SEA, se relacionadas às atividades que envolvem compreensão textual, que não foi nosso foco nesse estudo. Vimos uma preocupação, essencialmente, com tarefas de cópia e escrita/formação de palavras, como se estas sozinhas pudessem propiciar o aprendizado do complexo sistema de escrita que nos rodeia. O livro acaba por colaborar para a atividade solitária do aluno, explanada por Morais (2005), no processo de compreender o sistema e as infinitas especificidades dele. Os alunos avaliam bem o LD e costumam apontar as questões de escrita e formação de palavras, isto é, ao falar sobre o livro, eles tendem a frisar àquelas atividades mais voltadas para a reflexão do sistema de escrita.

Assim, compreendemos que o LD atual traz significativas mudanças, que são apontadas pelos alunos. Porém, a cartilha também foi bem reconhecida e assume importante função, não só como parte de um período com perspectivas diferentes das atuais, como um material que exerce segundo nos expôs os alunos sua função de apresentar as primeiras letras aos alfabetizando.

## REFERENCIAS

ARAÚJO, Rita de Cássia B. F. ; Araújo, Víviam Carvalho de ; Scheffer, Ana Maria Moraes . Cartilhas: das cartas ao livro de alfabetização. In: **16º Congresso de Leitura e escrita-** No mundo há muitas Armadilhas e é preciso quebrá-las, 2007, Campinas.

BARBOZA, Andressa Cristina Coutinho. **Cartilha do operário:** alfabetização de adolescentes e adultos em São Paulo (1920 – 1930). São Paulo, 2006.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Ler e escrever também é uma questão de gênero. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges (Org.). **Desafios da educação de jovens e adultos.** Construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284 p.

GALVÃO, Ana Maria; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 27- 58.

\_\_\_\_\_; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto.** São Paulo: Cortez,

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização:** (São Paulo – 1876/1994). São Paulo, UNESP, 2000.

ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. **Imagens do analfabetismo:** a educação na perspectiva do olhar médico do Brasil dos anos 20. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 1995.

TOUFONI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.





