

# POR ENTRE OS ARQUIVOS PESSOAIS: UMA HISTÓRIA DO ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA EM ESCOLAS PÚBLICAS CAPIXABAS (2001-2008)

## AMONG THE PERSONAL FILES: A HISTORY OF WRITTEN LANGUAGE TEACHING IN THE CAPIXABA PUBLIC INSTITUTIONS (2001-2008)

**Fernanda Zanetti Becalli**

*Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes)  
fernanda.becalli@ifes.edu.br*

**Cleonara Maria Schwartz**

*Universidade Federal do Espírito Santo  
cleonara.schwartz@gmail.com*

### Resumo

Trata de uma investigação documental, pautada pela perspectiva dialógica da linguagem, a respeito da história recente e ainda presente do ensino da linguagem escrita. Objetiva compreender modelos de situações didáticas consideradas, pela equipe do Profa, como adequados para orientar a prática pedagógica e como esses modelos foram apropriados, usados e/ou transformados por docentes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Conclui que, ao se apropriarem (ou não) de conhecimentos teóricos e metodológicos sobre o ensino da linguagem escrita, as professoras realizaram um trabalho de compreensão ideológica ativa sobre o que lhes foi prescrito e manifestaram consensos, algumas concordaram e outras discordaram, complementando-os, transformando-os ou se recusando a aplicá-los em suas salas de aula.

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

### Abstract

This research is about a documental investigation, based on dialogic language perspective, the early history and still present on written language teaching. It aims to comprehend models of didactic situations considered by Profa's group as suitable to lead the pedagogical practice and how these models were appropriated, used and/or changed by teachers from 1<sup>st</sup> to 3<sup>rd</sup> grade of elementary school. I concluded that teachers could appropriate (or not) the theoretical and methodological knowledge about the written language teaching, they conducted a study of active ideological comprehensive study about what have been prescribed and expressed consensus. Some of them agreed but others do not, complementing, transforming or refusing to apply inside their classrooms.

**Keywords:** History of written language teaching. Notebooks and other school registration supports. Literacy practices.

## Enunciações iniciais

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

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

Provocadas pelas leituras de diversos textos escritos por pesquisadores da área da Educação e da História da Educação (ANNE-MARIE CHARTIER, 2002, 2007, 2007a; GVIRTZ, 1997, 1999; HÉBRARD, 2000, 2001; MIGNOT, 2004, 2008, 2008a, 2008b, 2010; PERES, 2010, 2012; VIÑAO, 2008, dentre outros) que têm se voltado para os diferentes registros materializados nas páginas de cadernos, concebemos esses objetos como fontes históricas de pesquisa, depositárias de discursos acerca do ensino da linguagem escrita que insinuam vestígios de práticas alfabetizadoras.

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

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

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

À luz de Bakhtin e Volochinov (2004), pensamos que os discursos sobre práticas alfabetizadoras, materializados nos cadernos e nos demais suportes de registros da escrita escolar, são atravessados por uma multiplicidade de vozes que deixam ver as *consciências falantes* presentes nos enunciados ao testemunhar apropriações, usos e/ou transformações, pelas professoras em seus fazeres profissionais, do modelo de trabalho com a leitura, prescrito pelo PROFA; abordagens teóricas e metodológicas que sustentam discursos sobre práticas alfabetizadoras representativos das atividades de leitura; apontamentos de mudanças e/ou continuidades que se consolidaram no processo ensino aprendizagem da leitura; e testificar como políticas públicas de formação docente são aceitas e/ou renunciadas por regentes de classes.

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

## **Discursos sobre práticas alfabetizadoras materializados nos cadernos e demais suportes de registros escolares**

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

Os diálogos instituídos com as fontes documentais nos permitiram observar que os discursos sobre práticas alfabetizadoras fixados em suas páginas representam modelos de atividades voltados para o trabalho escolar com a língua portuguesa. Devido à riqueza de informações que os cadernos e demais documentos nos apontam, consideramos relevante dar visibilidade à totalidade dos modelos de situações didáticas que foram fixados nos referidos documentos.

Para tal, empreendemos esforços em mapear e categorizar todas as atividades, sendo que a categorização foi construída a partir do que as fontes nos diziam, conseqüentemente, não partimos do conceito de alfabetização que sustenta este trabalho (GONTIJO, 2005) e elencamos uma relação de possíveis atividades a serem encontradas e fomos apenas constatar (ou não) a existência delas.

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

**Tabela 1** – Dimensões identificadas nos cadernos e demais suportes de registros docentes e discentes

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

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras (2012).

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

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

É um conceito aberto que abarca diferentes práticas socioculturais de leitura e de escrita realizadas no interior das instituições educativas escolares, de diversos modos, para atender a finalidades específicas dos aprendizes da língua materna que usam a linguagem escrita para fins sociais. Partindo desse conceito de alfabetização, compreendemos que a organização do trabalho com a linguagem escrita nas salas de aula integra, em um processo único, atividades de leitura, produção de textos (orais e escritos), aspectos gramaticais e conhecimentos sobre o sistema de escrita que incluem as relações entre fonemas e grafemas e grafemas e fonemas, pois no sistema de escrita do português existem mais irregularidades do que regularidades ortográficas. Portanto, o agrupamento dos modelos de atividades foi realizado por uma questão de organização didática dos discursos com os quais dialogamos.

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

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

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

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

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

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

É no texto que “[...] a língua se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de forma e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões” (GERALDI, 1997, p. 135). Dito de outra forma, é no texto, tomado como enunciado, que a língua se oferece como forma normativa e acontecimento pela via do discurso, pois como unidade da língua o texto é de natureza gramatical, ou seja, não é delimitado pela alternância de sujeitos do discurso, não possui contato com a realidade nem com os enunciados de outros, não tem plenitude semântica nem condições de determinar posições responsivas porque não se constitui em unidade da comunicação discursiva.

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

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

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

Não obstante, Marcuschi (2007, p. 39) chama a atenção para o fato de que seríamos demasiadamente “[...] ingênuos se atribuíssemos essa atitude ao argumento de que a fala é tão praticada no dia a dia a ponto de ser bem dominada e não precisar de ser transformada em objeto de estudo em sala de aula”. Desse modo, o trabalho com a oralidade em classes de alfabetização não deve se circunscrever à comunicação cotidiana, uma vez que tomar a linguagem oral como objeto de estudo requer o planejamento de um trabalho que envolva o uso da linguagem em forma de enunciados orais, construídos em função dos interlocutores e dos contextos de circulação específicos.

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

[...] se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da

comunicação verbal, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero (BAKHTIN, 2003, p. 282, *italico no original*).

Diante dessa enunciação, somos conduzidos a pensar que um trabalho com o oral em classes de alfabetização requer planejamento, intencional e sistematicamente, organizado a partir de distintos gêneros orais. Assim, os professores alfabetizadores podem ensinar aos aprendizes da língua que existem diferentes circunstâncias de fala, nas quais devemos nos adequar à situação e às características dos interlocutores, uma vez que, conforme a situação e as pessoas com que se está conversando, utilizamos determinadas palavras e não outras. Não estamos defendendo o ensino de uma fala padrão, tendo em vista que falar “[...] bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação” (MARCUSCHI, 2007, p. 24). A título de exemplo, na instituição escolar desenvolvemos diferentes atividades, cada uma exige um modo determinado de uso da linguagem oral, pois falar com a professora durante a aula é diferente de conversar com os outros alunos no recreio ou com a diretora da escola.

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

Também podem aprender a reconhecer e respeitar a existência de variedades linguísticas, entendendo que a diversidade linguística não é sinônimo de ignorância. Um aluno que enuncia *Nóis pega peixi nu riu*, não fala desse modo por ser preguiçoso ou ignorante e sim por pertencer a um grupo social cuja história produziu esse tipo de variedade, sendo necessário entender sua linguagem em relação as suas condições de vida e de seu contexto social. De acordo com Bakhtin (2002, p. 97-98),

Cada época histórica da vida ideológica e verbal, cada geração, em cada uma das suas camadas sociais, tem a sua linguagem: ademais, cada idade tem a sua linguagem, seu vocabulário, seu sistema de acentos específicos, ao quais, por sua vez, variam em função da camada social,

do estabelecimento de ensino (a linguagem do cadete, do ginásiano, do realista são linguagens diferentes) e de outros fatores de estratificação. Trata-se de linguagens socialmente típicas por mais restrito que seja o seu meio social. [...] as linguagens não se excluem umas das outras, mas se interceptam de diversas maneiras.

O fato é que entre as variedades linguísticas, quaisquer que sejam elas, são possíveis relações dialógicas, isto é, elas podem ser compreendidas como pontos de vista sobre o mundo. O trabalho com a oralidade também pode permitir que as crianças aprendam a usar a língua falada em diferentes situações escolares e extraescolares, buscando empregar a variedade linguística apropriada; planejar a fala em situações formais, tendo controle sobre o tempo do discurso com exposições claras e bem organizadas, para isso vão precisar ter clareza de quem são seus interlocutores, sobre o que se vai conversar, com qual finalidade, em qual lugar e em qual momento.

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

**Tabela 2** – Atividades voltadas para o trabalho com a linguagem oral

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

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras (2012).

As informações da Tabela 2 indicam que 52,3% das 218 ocorrências privilegiaram o trabalho com a linguagem oral na roda de conversa. Esse dado nos remete a uma das orientações dadas pelo Profa em relação a situações de aprendizagem que poderiam possibilitar a aprendizagem da língua portuguesa. Nas palavras da equipe pedagógica do programa, “Sentar em roda é uma boa

estratégia para socializar experiências e conhecimentos, pois favorece a troca entre os alunos. A roda de conversa permite identificar o repertório dos alunos a respeito do texto que está sendo trabalhado e também suas preferências” (BRASIL/PROFA, M2U5T6, 2002, p. 5). A primeira oração dessa enunciação nos permite inferir que a roda havia sido concebida como um espaço interlocutivo que se desenvolve por meio da conversação entre as crianças, os seus pares e a professora, com o objetivo de compartilhar acontecimentos e conhecimentos.

De acordo com Marcuschi (2007, p. 14), “[...] a conversação é a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora”. Portanto, é um gênero discursivo utilizado na maior parte das atividades que realizamos cotidianamente (no trabalho, na escola, na família, na igreja, na rua etc.). Segundo o autor, a conversação possui as seguintes características: é um espaço privilegiado para a construção de identidades sociais; exige coordenação de ações que exorbitam, em muito, as simples habilidades linguísticas dos falantes; não é fenômeno anárquico e aleatório, mas altamente organizado e possível de ser estudado com rigor científico. Se a roda de conversa pode ser entendida como um espaço interlocutivo gerado através da conversação e se esse gênero possui características que lhe são peculiares, inferimos que o trabalho com a oralidade na roda também deve se constituir como objeto de ensino.

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

A predominância da roda de conversa (52,3%) em relação às demais atividades dirigidas ao trabalho com a linguagem oral – debate (0,5%), entrevista (0,9%), história encenada (0,5%), interpretação oral (1,4%), música (41,3%), produção de texto oral (0,5%), relato de experiência (2,3%) e reprodução oral de *textos que se sabe de cor* (0,5%) – também pode estar relacionada com o modelo de organização da rotina semanal, prescrito pelo Profa. Observemos:

**Figura 1** – Rotina semanal

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

Fonte: *Coletânea de Textos* do Profa (M2U2T4), 2002, p. 1.

Seguindo esse modelo de planejamento, seja de conversa (de 2<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> feira), de notícias (na 5<sup>a</sup> feira) ou de leitura (na 6<sup>a</sup> feira), a roda se constitui na primeira atividade a ser realizada diariamente com as crianças em fase de alfabetização. No *Guia do Formador* do Profa (Módulo 2), os formadores foram orientados a alertar

os professores cursistas que existem diferentes possibilidades de planejar uma rotina semanal, contudo, é necessário que se respondam as seguintes questões:

**Figura 2** – Aspectos fundamentais na elaboração de rotinas semanais

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

**Fonte:** *Guia do Formador do Profa (M2U2)*, 2002a, p. 30-31.

Relacionando o modelo de rotina semanal (Figura 1) com as questões acima configuradas (Figura 2), observamos que a primeira pergunta está vinculada à *leitura compartilhada* (atividade presente em todos os dias da semana). A segunda e a quinta pergunta atrelam-se à atividade da roda de conversa (de 2ª a 4ª feira) com o intuito de “[...] socializar experiências e conhecimentos” (BRASIL/PROFA, M2U5T6, 2002, p. 5). O terceiro questionamento está ligado à atividade com nome próprio (2ª e 3ª feira), escrita de lista (4ª feira), escrita de parlenda (5ª feira), cruzadinha com e sem lista de palavras (6ª feira). O quarto se refere ao trabalho com contos (2ª, 4ª e 6ª feira), músicas e poemas (3ª feira), histórias e cantigas de roda (4ª feira), parlendas, quadrinhas e roda de notícias (5ª feira), escolha de livros e roda de leitura (6ª feira). O sexto, aos jogos matemáticos (4ª e 6ª feira) e à oficina de artes visuais (5ª feira). Notemos que não há recomendações para o trabalho na área de História, Geografia e Ciências como se essas disciplinas fossem incompatíveis com Português e Matemática e, além disso, não contribuíssem para o processo de alfabetização de crianças. E a sétima pergunta vincula-se à atividade com nome próprio (2ª e 3ª feira).

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

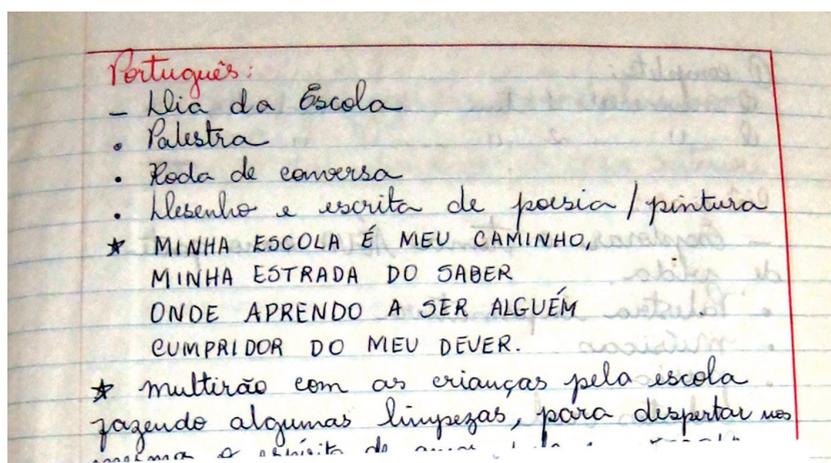
[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupões já conhecidos do ouvinte) (BAKHTIN, 2003, p. 272).

No entanto, ao apresentar os aspectos, no formato de questões, que não podem ficar ausentes na elaboração de uma rotina semanal (Figura 2), a equipe pedagógica do programa buscou legitimar uma prática discursiva monológica que traz instaurada um determinado regime de verdade sobre o que deve e pode ser considerado como atividades que favorecem o aprendizado da leitura e da escrita. Por conseguinte, estabelece com os cursistas um discurso de autoridade em que as propositoras do Profa definem os modelos de situações didáticas que devem ser trabalhados em classes de alfabetização de escolas públicas brasileiras. Nesse contexto, inferimos que os discursos materializados no *kit* de materiais escritos do programa não proporciona uma alternância dos sujeitos falantes e pressupõe uma posição passiva de concordância para os professores que não corresponde aos participantes reais da comunicação discursiva.

No caso das escolas públicas capixabas, os discursos presentificados nos cadernos e demais suportes de registros escolares nos forneceram indícios de apropriações e de usos do trabalho com a roda de conversa. Do mesmo modo, na rotina semanal organizada e proposta pela equipe pedagógica do Profa (Figura 1), as professoras alfabetizadoras somente listaram a atividade de roda de conversa sem detalhar o trabalho com a oralidade que seria realizado naquela situação didática.

A título de exemplo, a quinta linha da página do caderno da professora Elaine<sup>3</sup>, a seguir, explicita apropriações do discurso veiculado pela SEF/MEC acerca da importância de *um espaço reservado para uma roda de conversa*.

**Fotografia 1** – Fragmento da página do caderno de Elaine, professora da EMEF “Augusto Ruschi” (Pinheiros/ES) (2004)



Fonte: Banco de dados das pesquisadoras (2011).

<sup>3</sup> Todos os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa são fictícios.

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

Ainda cabe ressaltar que os documentos docentes e discentes não materializam discursos que oferecem pistas de como a oralidade foi trabalhada na roda de conversa nem nas demais situações enunciativas orais (debate, entrevista, história encenada, interpretação oral, música, produção de texto oral, relato de experiência e reprodução oral de *textos que se sabe de cor*), o que nos impediu de entender como se deu o trabalho com a linguagem oral em salas de aula, bem como o que as professoras alfabetizadoras estavam compreendendo por oralidade.

Retomando as informações apresentadas na Tabela 1, averiguamos que 54% dos discursos sobre práticas alfabetizadoras que representam modelos de atividades, materializados nos cadernos e demais suportes de registros escritos, referem-se a atividades de escrita e totalizam 2.409 ocorrências. Sob a dimensão escrita, agrupamos um conjunto de 14 modelos de situações didáticas que focalizam alguns aspectos do que pode ter sido o trabalho com a escrita em classes de alfabetização, ou seja, as atividades privilegiadas pelas professoras no processo ensino aprendizagem da escrita.

Dentre elas, identificamos: caça-palavras com e sem banco de palavras; cópia de textos, de *textos que se sabe de cor*, de frases, de palavras, de famílias silábicas, de encontros vocálicos, de encontros consonantais e de letras do alfabeto; correspondência entre palavras e gravuras; cruzadinha com e sem banco de palavras; ditado de *textos que se sabe de cor*, de frases, de palavras, de sílabas, de vogais e de palavras acompanhado de uma frase para diagnosticar as hipóteses conceituais da escrita infantil; escrita de frases e de palavras; identificação de unidades menores da língua (palavras, sílabas, encontros consonantais e de letras); ilustração de textos, de palavras e de sílabas; interpretação a partir de questões e a partir de atividades de completar frases; listas; ordenação de texto fatiado; produção de textos seja a partir de temas oferecidos pelas professoras, a partir de imagens sequenciadas, a partir de uma única imagem ou a escrita de textos coletivos; reescrita e trabalho com nome próprio. A Tabela 3 aponta a ocorrência dos 14 modelos de situações didáticas. Vejamos:

**Tabela 3** – Atividades voltadas para o trabalho com a escrita

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

**Fonte:** Banco de dados das pesquisadoras (2012).

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

Ao analisar concepções e práticas de alfabetização em cadernos escolares de crianças que estudam em escolas do Rio Grande do Sul, Peres e Porto (2009) também apontam que cópia de sílabas, palavras, frases e textos sobrepuseram-se às outras atividades trabalhadas em salas de aula. Para as autoras, faz parte do imaginário pedagógico das professoras a crença de que a aprendizagem da escrita consiste em um processo de reprodução das informações, isto é, fazendo cópias daquilo que lhes é transmitido. Todavia, as pesquisadoras alertam para o fato de que copiar não é sinônimo de aprendizagem da escrita.

Em outro estudo sobre a história da alfabetização através de cadernos escolares que abrange o período de 1943 aos anos 2000, Peres (2012) assinala que no conjunto de 119 cadernos, ao longo das décadas em questão, a atividade

de ditado foi registrada de diversas maneiras, nomenclaturas (ditado, autoditado, ditado de frases, ditado mudo) e com diferentes modos de correção. Um dos cadernos do acervo, datado de 1986, chega a ser exclusivamente de “[...] ditados de palavras correspondentes a determinada lição estudada, de sentenças ou de ambas conjuntamente (frases e palavras no mesmo ditado)” (2012, p. 102). Já nos cadernos dos anos 2000, pontua que o ditado servia “[...] menos para avaliar o controle da correção ortográfica e mais para que as professoras identifiquem os níveis de compreensão da língua escrita das crianças (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético)”.

É interessante ressaltar que a maior ocorrência dentre as atividades de ditado, presentificadas nos cadernos e demais suportes de registros escolares que compõem nosso *corpus* discursivo, também esteve circunscrita ao diagnóstico das hipóteses conceituais de escrita das crianças, totalizando 358 ocorrências, o que representa 69,92%. Desse modo, coadunamos com Peres ao afirmar que, mesmo inseridos em tempos e espaços distintos, os cadernos como fontes históricas de pesquisa sinalizam um pouco do que tem sido a alfabetização em escolas públicas brasileiras, particularmente “[...] no que diz respeito aos métodos e processos de ensino da língua materna, as atividades desenvolvidas em sala de aula, as mudanças e permanências no que tange à inserção das crianças na cultura escrita” (2012, p. 97).

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

**Tabela 4** – Atividades voltadas para o trabalho com a leitura

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

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras (2012).

Sendo assim, as atividades privilegiadas pelas professoras alfabetizadoras foram a *leitura compartilhada* (33,8%), seguida da leitura de *textos que se sabe*

*de cor* (31,2%). Esses dois modelos de atividades foram propostos pela equipe pedagógica do Profa como adequados para a organização do trabalho com a leitura no processo inicial de escolarização. Já a leitura de sílabas (0,5%) e a leitura de frases (0,2%) constituíram-se nas atividades menos recorrentes. Adiante, dialogamos mais detidamente com tais modelos de situações didáticas.

Ao dialogarmos com discursos acerca do ensino da leitura em classes de alfabetização de escolas públicas capixabas, materializados em cadernos e demais suportes de registros escolares, verificamos que as professoras, alinhadas às orientações do Profa, utilizavam em seus fazeres profissionais pressupostos teóricos e metodológicos que apenas deram uma *nova* roupagem ao ensino centrado na noção de palavra como unidade privilegiada do trabalho com *textos que se sabe de cor*.

No tocante a *leitura compartilhada*, algumas docentes permaneceram atrelando a leitura a uma atividade de escrita, por exemplo, responder a questionários. E outras, acreditando que, de fato, haviam mudado suas concepções, vincularam a atividade de leitura à reescrita, ao desenho e à dramatização. Portanto, ressaltamos que elementos de mudanças e continuidades operam concomitantemente nas práticas de professoras alfabetizadoras.

Os discursos presentificados nas fontes documentais que compõem o nosso *corpus* discursivo também ofereceram indícios de que outras professoras, apesar de terem cursado o Profa, permaneceram organizando o trabalho com a leitura a partir de sílabas e de frases. Na dimensão conhecimentos sobre o sistema de escrita, reunimos seis modelos de atividades que insinuam vestígios do trabalho com conhecimentos ligados às regras que orientam a leitura e a escrita no sistema da língua portuguesa, bem como a ortografia. Essas atividades estavam voltadas para os símbolos utilizados na escrita, o nosso alfabeto (nome das letras, vogais, consoantes, sequência alfabética, categorização gráfica e funcional), famílias silábicas, rimas, segmentação dos espaços em branco e relações entre sons e letras, como evidencia a Tabela 5:

**Tabela 5** – Atividades voltadas para o trabalho com os conhecimentos sobre o sistema de escrita

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

**Fonte:** Banco de dados das pesquisadoras (2012).

Como se pode observar, as atividades mais recorrentes foram com as letras do nosso alfabeto (767%). Dentre elas, identificamos 131 atividades que envolviam vogais, 109 categorização gráfica, 105 sequência alfabética, 91 categorização funcional, 81 consoantes e 77 o nome das letras do alfabeto. Enquanto os modelos de atividades menos privilegiados pelas professoras para trabalhar os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa foram os que envolvem símbolos utilizados na escrita (2,7%) e a segmentação dos espaços em branco (1,3%).

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

**Tabela 6** – Atividades voltadas para o trabalho com os aspectos gramaticais

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

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras (2012).

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

## **Instaurando o DIXIX conclusivo**

Nesses oito anos (2001-2008) que os discursos sobre práticas alfabetizadoras materializados em cadernos e demais suportes de registros escolares nos permitiram acompanhar, o ensino da linguagem escrita revelou-se um processo histórico de continuidades e aparentes modificações, da coexistência de diferentes e até modelos de ensino considerados divergentes (métodos

*tradicionais* de ensino e abordagem construtivista) em um mesmo momento histórico.

Vale enfatizar que a maioria das professoras participantes de nosso estudo se apropriou desse discurso. Entretanto, não acreditamos que a maneira como o texto foi trabalhado nos modelos de situações didáticas de leitura e escrita do Profa, por conseguinte, em classes de alfabetização de escolas públicas capixabas, contribuiu para que as crianças aprendessem a construir diálogos com o texto e com as diferentes vozes que também se presentificam nele, oferecendo suas contrapalavras e a produzirem, também, seus próprios discursos mediante os discursos já construídos historicamente por outros sujeitos que nos antecederam. Enfim, os textos não adentram nas classes de alfabetização para instaurar brincadeiras, jogos, diálogos, interlocuções, conversas, e sim o trabalho com unidades menores da língua.

Esse estudo que privilegiou o diálogo com professoras e alunos, por meio dos discursos sobre práticas alfabetizadoras representativos do trabalho com a linguagem escrita materializados nos cadernos e demais suportes de registro da escrita escolar, visa, assim, constituir-se em um convite para o Ministério da Educação e, também, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação repensarem a concepção de linguagem, de sujeito e de sociedade que vem balizando os programas de formação continuada de professores. Isso porque, no que concerne ao campo da linguagem escrita, mais especificamente aos processos educativos vinculados ao ensino aprendizagem da leitura e da escrita, os enunciados que aqui proferimos sinalizam que ainda temos um longo caminho a percorrer.

Sendo assim, acreditamos que esta pesquisa se constitui em um dos fios do bordado tecido sobre a história do ensino da leitura capixaba, o qual, estando à disposição de outros pesquisadores, professores, leitores, continuará a produzir muitos outros fios, num processo dialógico de sentidos, desvelando tramas antes não vistas ou mesmo tecendo pontos que anteriormente não foram dados para a tecedura de outros e novos bordados. Como nos diz Bakhtin (2003, p. 356),

A palavra, a palavra viva, indissociável do convívio dialógico, por sua própria natureza quer ser ouvida e respondida. Por sua natureza dialógica, ela pressupõe também a última instância dialógica. Receber a palavra, ser ouvido. É inadmissível a solução à revelia. Minha palavra permanece no diálogo contínuo, no qual ela será ouvida, respondida e reapreciada.

## Referências

- BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_; VOLOCHÍNOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BECALLI, F. Z.; SCHWARTZ, C. M. Análise comparativa de modelos de ensino da leitura para a alfabetização: o PROFA (2001-2002) e O Livro de Lili. In: **Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação**. Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Coletânea de Textos, Módulo 2: MEC/SEF, 2002**.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Guia do Formador, Módulo 2: MEC/SEF, 2002a**.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CHARTIER, A-M. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 3, p. 9-26, jan./jun. 2002.
- \_\_\_\_\_. Exercícios escritos e cadernos de alunos: reflexões sobre práticas de longa duração. In: CHARTIER, Anne Marie. **Práticas de leitura e escrita. História e atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica. CEALE. Coleção Linguagem e educação, 2007.
- \_\_\_\_\_. Os cadernos escolares: organizar os saberes, escrevendo-os. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 16, n. 32, p. 13-34, set./dez. 2007a.
- FERNANDES, R. Cultura de escola: entre as coisas e as memórias. **Pro-Posições**, Campinas, v. 16, n. 46, p. 19-39, jan./abr. 2005.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GVIRTZ, S. **Del curriculum prescripto al curriculum enseñado: una mirada a los cuadernos de clase**. Buenos Aires: Aique, 1997.
- \_\_\_\_\_. **El discurso escolar a través de los cuadernos de clase**. Buenos Aires: Eudeba, 1999.
- GONTIJO, C. M. M. Alfabetização e a questão do letramento. **Cadernos de Pesquisa**, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória: PPGÉ, v. 11, n. 21, p. 42-72, jan./jun. 2005.
- HÉBRARD, J. Por uma bibliografia material das escrituras ordinárias: a escritura pessoal e seus suportes. In: MIGNOT, A. C. V.; BASTOS, M. H. C.; CUNHA, M. T. S. (orgs.). **Refúgio do eu: educação, história e escrita autobiográfica**. Florianópolis: Mulheres, 2000.
- \_\_\_\_\_. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX-XX). In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 1, p. 115-141, jan./jun. 2001.
- MARCUSCHI, L. A. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. UFPE/CNPq: 2003. Disponível em: <<http://bbs.metalink.com.br>>. Acesso em: 28 jul. 2007.

MIGNOT, A. C. V. Cadernos escolares: um exercício de análise. In: HEES, M. P. das N. et al (org). **Anais do II Seminário de Educação: Memória(s), História(s) e Educação: fios e desafios na formação de professores.** São Gonçalo, UERJ: Faculdade de Formação de Professores, 2004. p. 83-90.

\_\_\_\_\_. **Cadernos à vista:** escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

\_\_\_\_\_. Escritas invisíveis: diários de professoras e estratégias de preservação da memória escolar. In: MIGNOT, A. C. V.; SOUZA, E. C. de (orgs.). **Histórias de vida e formação de professores.** Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Do primeiro rabisco até o be-a-bá.** Catálogo da exposição “Não me esqueça num canto qualquer”. III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica. Natal, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Um certo objeto-memória:** apontamentos sobre cadernos escolares. [s.d]. Disponível em: <http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/commig.pdf>. Acesso em: 18 maio 2010.

PERES, E. Um estudo da história da alfabetização através de cadernos escolares (1943-2010). **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 1, jan./jun. 2012, p. 93-106.

\_\_\_\_\_; PORTO, G. C. Concepções e práticas de alfabetização: o que revelam cadernos escolares de crianças? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais da XXXII Reunião Anual da Anped.** Caxambu: ANPED, 2009. 1 CD, GT 10. Trabalho.

VIDAL, D. G. Fim do mundo do fim: avaliação, preservação e descarte documental. In: FARIA FILHO, L. M. (org.). **Arquivos, fontes e novas tecnologias:** questões para a história da educação. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.

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