

# REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO

PUBLICAÇÃO SEMESTRAL DA





# REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO

Publicação semestral da Associação Brasileira de Alfabetização - ABAf

---

## COMISSÃO EDITORIAL

Cleonara Maria Schwartz (UFES)  
Maria do Rosário Longo Mortatti (UNESP-Marília)  
Norma Sandra de Almeida Ferreira (UNICAMP)  
Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG)  
Cláudia Maria Mendes Gontijo (UFES)

## CONSELHO EDITORIAL

Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes (UNIFAP)  
Anne-Marie Chartier (INRP)  
Cecilia Maria Aldigueri Goulart (UFF)  
Eliana Borges Correia de Albuquerque (UFPE)  
Eliane Teresinha Peres (UFPEl)  
Jean Hébrard (CRBC)  
Cancionila Janzkovski Cardoso (UFMT - Rondonópolis)  
Margarida Louro Felgueiras (Universidade do Porto)  
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFPE)  
Ana María Margallo (UAB)

## SECRETARIA

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)  
Centro de Educação  
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo  
Campus de Goiabeiras  
Av. Fernando Ferrari, 514 | Vitória - ES - CEP 29075-910  
Tel.: + 55 27 4009-2548  
e-mail: secretariadaabalf@gmail.com

## **ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO - ABAlf**

A Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) foi criada em 18 de julho de 2012, em Assembleia realizada na Faculdade de Educação da Unicamp, durante a realização do 18º Congresso de Leitura do Brasil, com o objetivo de constituir-se em espaço de referência para discussões e proposições sobre Alfabetização e processos afins.

---

### **GESTÃO BIÊNIO 2014-2016**

#### **Diretoria**

**Presidente:** Cláudia Maria Mendes Gontijo (UFES - Vitória/ES)

**Vice-presidente:** Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFPE – Recife/PE)

**Secretária:** Thabatha Aline Trevisan (UNESP – Marília/SP)

**Vice-Secretária:** Cancionila Janzkovski Cardoso (UFMT – Rondonópolis/MT)

**Tesoureira:** Cleonara Maria Schwartz (UFES - Vitória/ES)

**Vice-tesoureira:** Estela Natalina Mantovani Bertoletti (UEMS – Paranaíba)

### **REPRESENTANTES REGIONAIS**

#### **Região Norte:**

**Titular:** Adelmá das Neves Nunes Barros-Mendes (UNIFAP – Macapá/AP)

**Suplente:** Wanderleia Azevedo Medeiros Leitão (Escola de Aplicação da UFPA)

#### **Região Centro-Oeste:**

**Titular:** Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues (UFMT – Rondonópolis/MT)

**Suplente:** Regiane Pradela da Silva Bastos (SEE – Rondonópolis/MT)

#### **Região Nordeste:**

**Titular:** Denise Maria de Carvalho Lopes (UFRN – Natal/RN)

**Suplente:** Artur Gomes de Moraes (UFPE – Recife/PE)

#### **Região Sudeste:**

**Titular:** Mônica Correia Baptista (UFMG – Belo Horizonte/MG)

**Suplente:** Fernando Rodrigues Oliveira (UNESP – Marília/SP)

#### **Região Sul:**

**Titular:** Gabriela Medeiros Nogueira (FURG – Rio Grande/RS)

**Suplente:** Lourival José Martins Filho (UDESC – Florianópolis/SC)

### **CONSELHO FISCAL**

**Presidente:** Cristiana Ferrari (UNESP – Marília/SP)

**Secretária:** Cláudia Regina Mosca Giroto (UNESP – Marília/SP)

**Titular:** Cecília Maria Aldigueri Goulart (UFF – Niterói/RJ)

**Suplente:** Iara Augusta da Silva (SEE – Campo Grande/MS)

**Titular:** Norma Sandra de Almeida Ferreira – (UNICAMP – Campinas/SP)

**Suplente:** Ana Luiza Bustamante Smolka – (UNICAMP – Campinas/SP)

**Titular:** Márcia Mello (UNESP – Ourinhos/SP)

**Suplente:** Maria Cristina Corais (UFRJ – Rio de Janeiro/RJ)

# REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO

PUBLICAÇÃO SEMESTRAL DA



Janeiro|Junho 2015 | v. 1 | n. 1

ISSN Impresso: 2446-8576 | ISSN Online: 2446-8584

A Revista Brasileira de Alfabetização tem como objetivo principal constituir-se em um fórum de debate, por meio da reunião e divulgação da produção acadêmico-científica que contribua para reflexão e ação referentes às várias dimensões da alfabetização, entendida como processo de ensino e de aprendizagem iniciais da leitura e escrita a crianças, jovens e adultos.

Periodicidade: Semestral

Os artigos publicados são de inteira responsabilidade dos autores.

---

#### Comissão Editorial

Cleonara Maria Schwartz (UFES)

Maria do Rosário Longo Mortatti (UNESP-Marília)

Norma Sandra de Almeida (UNICAMP)

Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG)

Cláudia Maria Mendes Gontijo (UFES)

#### Conselho Editorial

Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes (UNIFAP)

Anne-Marie Chartier (INRP)

Cecilia Maria Aldigueri Goulart (UFF)

Eliana Albuquerque (UFPE)

Eliane Teresinha Peres (UFPE)

Jean Hébrard (CRBC)

Cancionila Janzkovski Cardoso (UFMT-Rondonópolis)

Margarida Louro Felgueiras (Universidade do Porto)

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFPE)

Ana María Margallo (UAB)

#### Assessoria Editorial

Editora do PPGE/UFES

#### Revisão/Normalização

Wilberth Salgueiro

#### Projeto Gráfico/Editoração

Edson Maltez Heringer

#### Capa

Valter Valin

#### Impressão

GM Gráfica e Editora

Catálogo na fonte elaborada por  
Clóvis José Ribeiro Junior (Bibliotecário) – CRB-383

R454 Revista Brasileira de Alfabetização / Associação Brasileira de Alfabetização -  
ABAlf. – Vol. 1, n. 1 (Jan./Jun. 2015) – Vitória, ES : ABAlf, 2015- .  
240 p. - v. 1 : il.

Semestral

ISSN 2446-8576 (versão impressa)

ISSN 2446-8584 (versão online)

1. Alfabetização. 2. Educação. 3. Periódicos. I. Associação Brasileira de  
Alfabetização.

CDU: 372.4(05)

Tiragem: 000 exemplares

# Sumário

---

EDITORIAL .....	9-11
-----------------	------

## ARTIGOS

A ABAI NA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: UM DESAFIO PARA O SÉCULO XXI .....	13-38
Maria do Rosário Longo Mortatti	

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA LEITURA E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA .....	39-58
Cláudia Maria Mendes Gontijo e Cleonara Maria Schwartz	

O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA ENTRE CRIANÇAS BRASILEIRAS .....	59-76
Artur Gomes de Morais	

APRENDIZAGENS LEITORAS & LEITURAS ALFABETIZADORAS .....	77-90
Edwiges Zaccur	

A CRIANÇA SURDA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A ALFABETIZAÇÃO .....	91-110
Ezer Wellington Gomes Lima e Cancionila Janzkovski Cardoso	

A ESCRITA NO COTIDIANO DE TRABALHADORAS E TRABALHADORES RURAIS DE AÇU/RN .....	111-131
Inez Helena Muniz Garcia e Cecilia M. A. Goulart	

COMO FORMAR UM PROFESSOR ALFABETIZADOR NO CURSO DE PEDAGOGIA? DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO SUL DO BRASIL .....	132-154
Luciana Piccoli	

AS CARTILHAS DE JOÃO KÖPKE PARA O ENSINO DA LEITURA .....	155-176
Norma Sandra de Almeida Ferreira	

CARTILHAS PRODUZIDAS POR AUTORAS GAÚCHAS: UM ESTUDO SOBRE A CIRCULAÇÃO E O USO EM ESCOLAS DO RIO GRANDE DO SUL (1940-1980) .....	177-203
Eliane Peres e Chris de Azevedo Ramil	

REFLEXÕES SOBRE DOCUMENTOS CURRICULARES BRASILEIROS ACERCA DO TRABALHO COM GÊNEROS DISCURSIVOS .....	204-226
Telma Ferraz Leal e Joselmo Santos de Santana	

APROXIMAÇÕES ENTRE A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DE PAULO FREIRE E OS NOVOS ESTUDOS SOBRE LETRAMENTO .....	227-236
Lesley Bartlett e Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo	

NORMAS PARA COLABORAÇÕES .....	237-239
--------------------------------	---------

# Summary

---

EDITORIAL .....	9-11
ITEMS	
THE ABAÍF IN THE HISTORY OF LITERACY IN BRAZIL: A CHALLENGE FOR THE 21 <sup>st</sup> CENTURY .....	13-38
Maria do Rosário Longo Mortatti	
CONSIDERATIONS ON TEACHING READING AND LEARNING WRITING .....	39-58
Cláudia Maria Mendes Gontijo and Cleonara Maria Schwartz	
DEVELOPMENT OF PHONOLOGICAL AWARENESS AND THE APPROPRIATION OF ALPHABETICAL WRITING AMONG BRAZILIAN CHILDREN .....	59-76
Artur Gomes de Morais	
LEARNING READERS & READING LITERACY .....	77-90
Edwiges Zaccur	
A DEAF CHILD: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR LITERACY .....	91-110
Ezer Wellington Gomes Lima and Cancionila Janzkovski Cardoso	
WRITING IN THE DAILY LIVES OF WORKERS OF AÇU RURAL / RN .....	111-131
Inez Helena Muniz Garcia and Cecilia M. A. Goulart	
HOW TO TRAIN A LITERACY TEACHER AT THE FACULTY OF PEDAGOGY? DISCUSSIONS ON INITIAL TRAINING AT THE FEDERAL UNIVERSITIES OF SOUTHERN BRAZIL .....	132-154
Luciana Piccoli	
JOÃO KÖPKE'S BOOKLETS FOR TEACHING READING .....	155-176
Norma Sandra de Almeida Ferreira	
BOOKLETS PRODUCED BY AUTHORS IN RIO GRANDE DO SUL: A STUDY ON THEIR CIRCULATION AND USE IN SCHOOLS IN RIO GRANDE DO SUL (1940-1980) .....	177-203
Eliane Peres and Chris de Azevedo Ramil	
REFLECTIONS ON BRAZILIAN CURRICULUM DOCUMENTS ON DISCOURSE GENDER .....	204-226
Telma Ferraz Leal and Joselmo Santos Santana	
INTERFACE BETWEEN PAULO FREIRE'S CONCEPT OF LITERACY AND NEW STUDIES ON LITERACY .....	227-236
Lesley Bartlett and Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo	
GUIDELINES FOR AUTHORS .....	237-239

## Editorial

---

TEMOS O PRAZER E A ALEGRIA de apresentar o primeiro número da Revista Brasileira de Alfabetização (RBA), publicação oficial da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf)!

A ABAlf, desde as primeiras discussões sobre a sua criação, colocava como necessária a organização de uma revista que fosse voltada especificamente para a socialização das reflexões acadêmico-científicas dos estudiosos da Alfabetização, que pudesse servir ainda de espaço de fortalecimento dos que se dedicam e se dedicarão a essa área de estudo.

Muitos foram os debates presenciais e não presenciais sobre como seria a revista, qual deveria ser a linha editorial e qual seria a política de acesso. Enfim, foram muitas as questões que se colocavam sobre o periódico, desde o início. Entretanto, em todos os momentos, a certeza da primeira e da segunda diretoria era a de que seria necessário a ABAlf ter um meio de comunicação que viesse a contribuir, permanentemente e com periodicidade regular, com as demandas em torno da alfabetização de crianças, jovens e adultos.

Foi sempre consenso, também, nas discussões, que um periódico com essa finalidade seria um projeto grandioso e que deveria estar comprometido com a diversidade de perspectivas teóricas que vêm fundamentando os estudos sobre a alfabetização. Portanto, princípios basilares da revista sempre se colocaram de forma bem marcada no processo de organização inicial do projeto editorial.

Consideramos que os princípios que orientariam a revista se constituiriam fatores de impacto para questões afetas à alfabetização como, por exemplo, repercussões na formação de professores alfabetizadores, na educação básica, nas políticas públicas e na interface com outras áreas de conhecimento.

Nesse sentido, além do compromisso com a circulação regular e ampliada da produção do conhecimento sobre alfabetização e a diversidade teórica, o escopo da revista contemplou como princípios a abrangência geográfica e institucional do corpo editorial, uma política editorial clara e coerente com a linha editorial, a transparência de mecanismos para submissão e avaliação de originais, o atendimento às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e a publicação de conteúdos relevantes sobre o eixo central de estudo da revista.

Os textos refletem a diversidade, a amplitude e a complexidade de investigações ao discutirem a história da ABAlf e os desafios futuros da associação, o ensino da leitura e a aprendizagem da linguagem escrita em diferentes momentos da história da educação, inclusive a alfabetização na perspectiva da escola inclusiva, a formação inicial do professor alfabetizador, a produção e usos de

materiais didáticos elaborados em diferentes tempos e espaços para alfabetizar, as orientações oficiais para a alfabetização e, ainda, o letramento.

No primeiro artigo, Maria do Rosário Longo Mortatti, presenteia os leitores com registros e reflexões sobre a história de constituição e consolidação da ABAlf, fazendo uso de documentos impressos e em mídias eletrônicas no período de 2009 a julho de 2014. O texto mostra os movimentos em torno da constituição da ABAlf que se cruzam com a história de formação acadêmica e atuação profissional dos professores/pesquisadores que assumiram esse desafio do século XXI e com um importante momento da história da alfabetização no Brasil.

Em seguida, Cláudia Maria Mendes Gontijo e Cleonara Maria Schwartz, no segundo artigo, ao discutirem modos de pensar o ensino da leitura e a aprendizagem da escrita a partir das análises de um manual utilizado no século XIX e da teoria que fundamentou as políticas e práticas de alfabetização na década de 1990, contribuem com reflexões que mostram que as propostas de ensino e o modo como a aprendizagem tem sido pensada se assentam na separação entre o mundo da cultura e mundo da vida e que a linguagem e as crianças são abstratamente concebidas.

O terceiro artigo, de autoria de Artur Gomes de Morais, tematiza o desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação da escrita alfabética entre 41 crianças brasileiras de meio popular, a partir de análise da realização de uma tarefa de escrita de palavras e de dez tarefas de consciência fonológica.

Edwiges Zaccur, no texto “Aprendizagens leitoras & leituras alfabetizadoras”, quarto artigo, tomando a contribuição de teóricos e partindo do princípio de que se vivem aprendizagens leitoras e leituras alfabetizadoras em permanente movimento, tece reflexões que possibilitam acompanhar um movimento em que aprendizagem e desenvolvimento se realimentam íntima e recursivamente.

A alfabetização na perspectiva da escola inclusiva aparece tematizada primeiro no quinto artigo, de autoria de Ezer Wellington Gomes Lima e Cancionila Janzkovski Cardoso. O texto analisa o processo de apropriação da escrita pela criança surda, inserida na escola regular, em fase inicial de escolarização, e detalha ações praticadas na escola que permitem ao aluno surdo se apropriar da língua escrita. Uma preocupação do texto é problematizar as condições em que as necessidades linguísticas do surdo são atendidas no contexto social e escolar.

Ainda na perspectiva da inclusão, Inez Helena Muniz Garcia e Cecilia M. A. Goulart trazem, no sexto artigo, como objeto de reflexão *para a alfabetização, a escrita no cotidiano de trabalhadoras e trabalhadores rurais de Açú, estado do Rio Grande do Norte, moradores do Assentamento Palheiros I, analisando o que as pessoas fazem com a escrita e o que a escrita faz com elas, no contexto do que sabem, conhecem e desejam.*

O texto de Luciana Piccoli, sétimo artigo, aborda a formação do professor alfabetizador no curso de Pedagogia a partir de estudo das Universidades Federais da Região Sul do Brasil. Discute as limitações dos currículos nos cursos de pedagogia no que se refere às disciplinas mais diretamente voltadas para a alfabetização. O texto evidencia aspectos problemáticos com a formação, ao considerar o caráter generalista dos currículos dos cursos de pedagogia.

Norma Sandra de Almeida Ferreira se dedica a apresentar um estudo sobre as cartilhas de João Köpke (1852 a 1926) para o ensino da leitura, tomando como fontes documentais o *Methodo rapido para aprender a ler sem soletrar* (1879); *O Livro das Mães* (1890); *O livro Infantil* (1890) e *O livro de Hilda* (1902). O artigo discute conteúdo e materialidade das cartilhas e traz para o centro das análises modos de processar os métodos propostos por João Köpke para o ensino da leitura, especialmente o analítico.

Cartilhas também são objeto de reflexões do texto de Eliane Peres e Chris de Azevedo Ramil. As autoras, no nono artigo, analisam 16 cartilhas produzidas no Rio Grande do Sul e 57 cadernos de crianças em fase de alfabetização (Pré-escola, 1ª a 2ª série) entre os anos de 1940 e 1980, apresentando aspectos que delinham usos dos impressos por professores e alunos.

O trabalho de Telma Ferraz Leal e de Joselmo Santos de Santana apresenta dados da investigação de 26 propostas curriculares brasileiras que apontam a influência da abordagem bakhtiniana, tendência assumida nas propostas de trabalho com diversidade textual e baseado na noção de gênero e nos aspectos sociodiscursivos.

A revista finaliza o seu primeiro número com o ensaio de Lesley Bartlett e de Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, em que apresentam o exame da concepção de alfabetização de Paulo Freire e tecem considerações acerca de aproximações com Novos Estudos sobre Letramento (NEL), propostos por Street, 1984, 2003; Barton & Hamilton, 2.000; Barton, 2007; Gee, 1995.

A diretoria da ABAlf, por meio da Comissão Editorial responsável pela organização do primeiro número da RBA, deseja aos interessados na alfabetização uma leitura agradável e convida os estudiosos a divulgarem resultados de seus estudos e reflexões por meio da submissão de trabalhos de acordo com as normas para colaboradores descritas no final deste número e também na página da revista no link <http://abalf.org.br/revistaeletronica/>. Vida longa à ABAlf e à RBA!

### **A Comissão Editorial**

Junho de 2015.



# A ABAIf NA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: UM DESAFIO PARA O SÉCULO XXI

## THE ABAIf IN THE HISTORY OF LITERACY IN BRAZIL: A CHALLENGE FOR THE 21st CENTURY

Maria do Rosário Longo Mortatti

*Universidade Estadual Paulista (UNESP – Marília)*  
*mrosario@marilia.unesp.br, maria.longo@pq.cnpq.br*

### Resumo

Com o objetivo de contribuir para o registro da memória da ABAIf – Associação Brasileira de Alfabetização e para a escrita de sua história, apresentam-se informações e reflexões sobre a associação, relacionando-as com o contexto em que se tornou possível e necessária sua criação e consolidação, como processos que se cruzam com a história de formação acadêmica e atuação profissional dos professores/pesquisadores que assumiram esse desafio do século XXI e com um importante momento da história da alfabetização no Brasil. Para isso, retomaram-se a memória dos acontecimentos e documentos (impressos e em mídias eletrônicas), produzidos desde o início da história da ABAIf, em 2009, até julho de 2014, quando se encerrou o mandato da primeira diretoria dessa Associação.

**Palavras-chave:** Associação Brasileira de Alfabetização. Memória e história. História da alfabetização. História da educação. Brasil.

### Abstract

In order to contribute to the record of the memory of ABAIf - Associação Brasileira de Alfabetização (Brazilian Association of Literacy) and for writing its history, information and reflections on the Association are presented, relating them to the context in which became possible and necessary its creation and consolidation, as processes that intersect with the history of academic education and professional activities of the teachers/researchers who have assumed this challenge of the 21st century as well as with an important moment of the history of literacy in Brazil. For this, memories of events and many documents were recovered, especially those elaborated since the early history of the Association, in 2009, until July 2014, when the mandate of its first administrative team has ended.

**Keywords:** Brazilian Association of Literacy. Memory and history. History of literacy. History of education. Brazil.

## Por que este texto?

A motivação inicial deste texto é responder ao honroso convite para participar do número especial, que marca o início do ciclo de vida da *Revista Brasileira de Alfabetização*, editada pela ABAlf – Associação Brasileira de Alfabetização.

Avaliando as contribuições possíveis, estabeleci como objetivo apresentar, do ponto de vista de proponente e primeira presidente da ABAlf, informações e reflexões sobre a associação, relacionando-as com o contexto em que se tornou possível e necessária sua criação e consolidação, como processos que se cruzam com a história de formação acadêmica e atuação profissional dos professores/pesquisadores que assumiram esse desafio do século XXI e com um importante momento da história da alfabetização no Brasil. Para isso, além da memória dos acontecimentos, retomei dezenas de documentos (impressos e em mídias eletrônicas) publicizados ou de circulação interna à administração da ABAlf, produzidos e/ou divulgados desde o início da história dessa associação, em 2009, até julho de 2014, quando se encerrou o mandato da primeira Diretoria<sup>1</sup>.

À medida que produzia o texto, porém, foi-se impondo uma dificuldade: como não repetir informações e reflexões contidas em textos que elaborei ou cuja elaboração coordenei, durante o período em que exerci a presidência da entidade? O que do já dito é desejável retomar, sintetizar e enfatizar? E o que do ainda não-dito é necessário dizer?

Durante conversa ao final de uma atividade acadêmica, tive a oportunidade de comentar o assunto com uma colega<sup>2</sup>, a quem expus a questão e que me sugeriu: “Por que não uma entrevista com a primeira presidente da ABAlf?” Instigada por essa possibilidade, propus que ela formulasse as perguntas e conduzisse a entrevista. A exiguidade do prazo não lhe permitiu aceitar. Uma vez feita, porém, sua tão provocativa quanto pertinente sugestão passou a demandar respostas. Na impossibilidade de tê-la como interlocutora direta, tentei imaginar quais as perguntas que ela poderia ter feito, com seu olhar ao mesmo tempo distanciado da gestão direta da associação e tão próximo quanto experiente: além de Associada-Fundadora da ABAlf, integrou várias diretorias da ALB – Associação de Leitura do Brasil e atualmente se dedica a pesquisar a história dessa associação, de cuja história participei mais diretamente em tempos idos como membro da diretoria e participo até hoje, como membro do conselho editorial da revista *Leitura: teoria & prática*.

<sup>1</sup> Dentre esses, estão documentos oficiais relativos à formalização jurídica da entidade; documentos informativos produzidos pela presidência da ABAlf; notícias sobre a Associação; atas de assembleias e de reuniões; relatórios de gestão. Todos estão disponíveis no *site*: [www.abalf.org.br](http://www.abalf.org.br)

<sup>2</sup> Trata-se de Lilian L. M. da Silva, atualmente professora aposentada da Faculdade de Educação (FE) da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas e coordenadora do Grupo de Pesquisa ALLE – Alfabetização, leitura e escrita.

Como nova motivação, essa sugestão se acrescentou àquela inicial e demandou reorganização da estrutura deste texto. Se uma entrevista imaginária estaria fadada à imperfeição, a ideia mesma dessa possibilidade estimulou a evocação de outras lembranças da história de que sou coprotagonista e coautora. E, na impossibilidade de contar com a presença de uma interlocutora direta ou de assumir funções simultâneas de entrevistadora e entrevistada, o texto foi ganhando traços de ensaio memorialístico, sem, no entanto, que me fosse possível evitar a interposição do impertinente hábito de produção de artigos acadêmicos.

Como resultado de tantas negociações interlocutivas, tem-se aqui um gênero discursivo híbrido, com traços de entrevista, de ensaio memorialístico e de artigo acadêmico assim como marcas de enunciação polifônica, embora enunciado em primeira pessoa. Se não foram escolhas deliberadas e conscientes, elas me parecem agora bastante adequadas em relação à pluralidade de vozes e de pontos de vista, que caracteriza a história da ABAlf tematizada neste texto.

## **Quando, como e por que começou a ABAlf?**

Há poucos meses, tive a oportunidade de conhecer pessoalmente o professor Max Butlen (INRP - França), quando ele realizava atividades como professor-visitante, na UNESP – Universidade Estadual Paulista – campus de Marília. Em rápido encontro, disse-lhe que, embora por certo não soubesse, seu nome está ligado à história da ABAlf.

Ele era um dos dois convidados oficiais para a conferência deu ma das sessões especiais da 32ª Reunião Anual da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em outubro de 2009, na cidade de Caxambu/MG, com o tema central “Sociedade, cultura e educação: novas regulações?”. Essa sessão especial fora proposta pelo GT 10 – Alfabetização, leitura e escrita e teve como tema “Políticas de alfabetização e leitura no Brasil – entre o público e o privado: quais regulações?”. Dela participaram Alceu Ravello Ferraro (UNILASALLE), como conferencista, e Edith Frigotto (UFF), como coordenadora da sessão e do GT 10<sup>3</sup>.

Infelizmente, problemas familiares impediram o professor de comparecer, e a coordenadora do GT 10 me convidou para substituí-lo. Embora o tempo fosse muito curto para tamanha responsabilidade, não pude deixar de aceitar, tanto em respeito e reconhecimento pelo trabalho dos colegas desse GT quanto em

<sup>3</sup> Na ocasião, o GT 10 tinha, como Vice-Coordenadora, Claudia M. M. Gontijo (UFES) e, como representantes no Comitê Científico da ANPEd, Telma F. Leal (UFPE) e Isabel C. A. S. Frade (UFMG).

agradecimento pela confiança em meu trabalho. E assim me preparei para dar conta do desafio, não de substituir o ilustre professor estrangeiro, função que eu não podia desempenhar, nem para simplesmente cumprir um dever do ofício acadêmico. Mas de dizer algo que, preenchendo o lugar inicialmente destinado a outro, pudesse representar contribuições para a discussão do tema, no diálogo com os pesquisadores reunidos no mais importante evento acadêmico-científico da área de Educação, no país.

Não somente o curto prazo dificultou a tomada de decisões. Já naquele momento, ocupava-me com tentar compreender o desequilíbrio e a desproporção entre os esforços seculares para enfrentar os problemas da alfabetização de crianças, jovens e adultos no Brasil e os pífios e lentos resultados, contrastantes, desde pelo menos a década de 1980, com o crescente acúmulo de conhecimentos sobre alfabetização e com acrescente elaboração e implementação de programas governamentais/políticas públicas. Desde então, venho acompanhando e vivenciando as denúncias dos reiterados problemas da alfabetização de crianças, jovens e adultos no país, o que me leva a concluir que, se não faltam respostas e propostas, não caberia a nós, pesquisadores, reunir esforços para, juntos, formularmos perguntas que fazem falta para pensarmos sobre outras respostas?

Coerentemente com o tema daquela sessão especial e do ponto de vista de ex-professora do ensino de 1º e 2º graus e professora universitária/pesquisadora, assim como dialogando com o contexto de crítica à visão “produtivista” da pesquisa acadêmica, decidi abordar um dos termos daquela equação, o das políticas públicas sobre alfabetização no Brasil, problematizando a ambígua e promíscua relação entre políticas públicas e os sujeitos privados que as elaboram.

As reflexões foram registradas no artigo “Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados”<sup>4</sup> (MORTATTI, 2010a), publicado pela *Revista Brasileira de Educação* (ANPEd).

Não por acaso nem por adereço, o artigo é dedicado a dois matemáticos contemporâneos: o norte-americano, John F. Nash Jr. (1928-2015), que se destacou por sua “análise básica de equilíbrio na teoria dos jogos não-cooperativos”, pelo que, em 1994, recebeu o “Nobel da Economia” (Prêmio de Ciências Econômicas em Memória de Alfred Nobel); e o russo, Grigori Y. Perelman (1966), que, em 2006, recebeu a “Medalha Fields”, por ter resolvido a Conjectura de Poincaré, desafio criado pelo matemático francês Jules Henri Poincaré (1854-1912), que se tornou um dos mais famosos problemas matemáticos do século XX e um dos “sete desafios do milênio”.

<sup>4</sup> No título desse artigo, faço alusão ao poema de W. H. Auden: “Private faces in publicplaces/Are wiser and nicer/Thanpublic faces in privateplaces”.

Problematizando inicialmente as relações entre alfabetização e política, apresentei aspectos históricos do processo de constituição da alfabetização como objeto de estudo, desde o final do século XIX, até a atualidade, no âmbito do que denomino “quarto momento” (iniciado da década de 1980 e ainda em curso) dessa história no Brasil (MAGNANI, 1997/MORTATTI, 2000). Enfoquei, então, três modelos teóricos (construtivismo, interacionismo linguístico e letramento) (MORTATTI, 2007) e correspondentes propostas didático-pedagógicas, conforme se apresentam como fundamentos das políticas de alfabetização deste “quarto momento”. E propus discussão de conjecturas sobre um novo tipo de parceria que se estabeleceu entre órgãos públicos e docentes pesquisadores das universidades públicas.

Ao final da conferência e do artigo, propus que nós, pesquisadores, tomássemos a frente das discussões e proposições sobre alfabetização, reunindo a expertise secular de que, juntamente com alfabetizadores, somos herdeiros, com o objetivo de protagonizar o enfrentamento desse nosso desafio do século XXI e buscar outras perguntas sobre as complexas necessidades desse nosso objeto de estudo e ensino.

Tais conjecturas, assim como tantas outras que podem ser formuladas, indicam, por fim, que a alfabetização continua sendo um dos signos mais evidentes e complexos da ambígua relação entre deveres do Estado e direitos do cidadão. E, como tal, área estratégica para a consecução de políticas de modernização econômica e social que contemplem necessidades básicas de todos.

[...]

Por isso, penso que uma das urgências de nosso tempo é congregar esforços científicos e energia intelectual – não atrelados a órgãos do setor público estatal, a instâncias públicas não estatais nem a empresas privadas – para pensar sobre essas e outras conjecturas. E, com essa finalidade, proponho a criação da Sociedade Brasileira de Alfabetização, como entidade sem fins lucrativos, com os objetivos de congregar pesquisadores e grupos de pesquisa, promover a criação de um núcleo de pesquisas e estudos sobre alfabetização de caráter institucional e multidisciplinar e promover intercâmbio com sociedades, pesquisadores, núcleos e grupos de pesquisa internacionais.

Talvez ainda seja muito pouco. Mas considero ser essa uma ocupação fecunda, em tempos de produtivismo e privação do ócio criativo, e necessária, para, ao menos, iniciar o debate. (MORTATTI, 2010a, p. 340)

Assim começou a SBAlf – Sociedade Brasileira de Alfabetização, cujas denominação e sigla foram posteriormente alteradas, para ABAlf – Associação Brasileira de Alfabetização.

## Como se deu a criação e a consolidação da ABAlf?

A partir do lançamento da proposta, iniciou-se a “fase heróica” da ABAlf. Sua criação foi sendo planejada e implementada em vários momentos e espaços de discussão presenciais ou por meios virtuais, já que são grandes as distâncias entre as instituições de origem dos envolvidos na criação e na gestão da entidade.

As conversas sobre o assunto continuaram lenta, mas regularmente, entre alguns pesquisadores presentes naquela reunião da ANPEd. E foram retomadas no I SIHELE – Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita, realizado na UNESP-Marília, em setembro de 2010.

Esse evento foi promovido pelo GPHELLB – Grupo de Pesquisa “História do ensino de língua e literatura no Brasil”, criado em 1994 e que coordeno, desde então<sup>5</sup>. Contamos com a participação de nossa convidada de honra, Magda Soares, da pesquisadora francesa Anne-Marie Chartier e de pesquisadores brasileiros vinculados a grupos e centros de pesquisa sobre alfabetização de diferentes estados e instituições brasileiras. Na plenária final, foi apresentada e aprovada a proposta indicativa de criação da Sociedade Brasileira de Alfabetização, com encaminhamento ao GT10 “Alfabetização, leitura e escrita” da ANPEd, em sua 33<sup>a</sup> Reunião anual (17 a 20/10/2010), com o tema “Educação no Brasil: o balanço de uma década” (MORTATTI, 2010b).

Nessa ocasião, após esclarecimentos e discussão, a proposta foi aprovada, e criamos uma Comissão Provisória<sup>6</sup>, que definiu os primeiros encaminhamentos. Por indicação dos colegas, fiquei responsável pela presidência dessa comissão, que foisediada na UNESP-Marília, e pela elaboração do primeiro histórico de nossas iniciativas<sup>7</sup>.

Demos, então, início às providências necessárias: obtenção de moções de apoio à criação da entidade, elaboração de seu histórico, elaboração de proposta de primeiro Estatuto, de data e de local para realização de Assembleia de criação e avaliação das possibilidades de ações principais, como publicações e eventos específicos.

<sup>5</sup> O evento contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP); Fundação para o Desenvolvimento da UNESP (FUNDUNESP); Fundo de Apoio à Pesquisa, Ensino e Extensão (FAPEX-FUNDEPE); Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pró-Reitoria de Extensão da UNESP. Contou, também, com o apoio logístico e financeiro da Direção da FFC-UNESP-Marília. Um dos principais resultados do I SIHELE é o livro *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história* (Cultura Acadêmica; Oficina Universitária, 2011), que organizei e contém textos dos conferencistas e palestrantes no evento. Em 2012, o livro conquistou o 1º lugar na categoria “Educação” – 54º Prêmio Jabuti, da Câmara Brasileira do Livro.

<sup>6</sup> Essa comissão foi constituída por: Maria do Rosário L. Mortatti (UNESP-Marília) (Presidente); Artur G. Morais (UFPE), Cancionila J. Cardoso (UFMT), Cecília M. A. Goulart (UFF), Cláudia M. M. Gontijo (UFES), Cleonara M. Schwartz (UFES), Diana G. Vidal (USP), Edith I. S., Frigotto (UFF), Edna C. Oliveira (UFES), Eliane T. Peres (UFPEl), Francisca I. P. Maciel (UFMG), Iole M. F. Trindade (UFRGS), Luciana Piccoli (UFRGS), Isabel C. A. S. Frade (UFMG), Maria Arisnete C. Morais (UFRN), Maria do Socorro A. N. Macedo (UFSJ), Marildes Marinho (UFMG), Lázara Nanci B. Amâncio (UFMT), Norma S. A. Ferreira (UNICAMP).

<sup>7</sup> Esse documento está disponível em: <http://abalf.org.br/historico/>

Em 2012, quando demos andamento aos preparativos para a realização da Assembleia de criação da ABAlf, deparamos com as dificuldades financeiras que poderiam inviabilizar condições adequadas à participação de representantes de diferentes segmentos envolvidos com alfabetização e consideramos que o 18º Congresso de Leitura do Brasil (COLE) era a opção mais adequada: é evento consolidado e com respeitável tradição, reúne pesquisadores, professores e estudantes universitários, professores e demais profissionais que atuam na Educação Básica, profissionais que atuam em bibliotecas e em programas de formação de leitores, dentre outros profissionais que poderiam se envolver com a proposta da ABAlf. Nossa solicitação foi prontamente aceita por Antonio Carlos Amorim (FE/UNICAMP), então Presidente da ALB e do 18º COLE.

Foram muitas, árduas e custosas as providências para a realização da Assembleia: finalização da minuta do Estatuto<sup>8</sup>, articulações para composição de chapa, elaboração de convite e ampla divulgação, por mídias eletrônicas e impressas, em universidades, escolas de educação básica, órgãos públicos e entidades ligadas à educação; criação do Blog da SBAlf, em 02/07/2012, pelos doutorandos da UNESP-Marília, Bárbara Cortella Pereira e Fernando Rodrigues de Oliveira; providências tomadas por Norma Sandra de Almeida Ferreira, junto à Unicamp, para agendamento do Salão Nobre da FE/UNICAMP, gravação da assembleia e equipamento para transmissão pela internet; agendamento de reunião presencial dos membros da comissão provisória para concluir as providências relativas aos itens da pauta da Assembleia.

Certamente impulsionada pelo clima e pelo entusiasmo dos participantes do 18º COLE, a assembleia foi muito concorrida. O Salão Nobre da FE/UNICAMP estava lotado, e todos queriam conhecer a proposta da entidade. Presidi-la representou um grande desafio para mim. Em duas horas, foram apresentados e aprovados: o Estatuto e a chapa para o biênio 18/07/2012- 17/07/2014<sup>9</sup>, que continha o nome de Magda Soares como Presidente de Honra, e a proposta do nome de Paulo Freire como Patrono, apresentada por Sérgio Leite (FE/UNICAMP);

<sup>8</sup> Para a elaboração do estatuto, buscamos inspiração e subsídios nos de outras sociedades/associações acadêmico-científicas, já existentes e consolidadas no país, em especial no da Sociedade Brasileira de História da Educação, criada em 1999, e no da ALB, criada em 1981.

<sup>9</sup> GESTÃO 2012-2014: DIRETORIA: Presidente: Maria do Rosário L. Mortatti (UNESP-Marília); Vice-Presidente: Cecília M. A. Goulart (UFF); Secretária: Cláudia M. M. Gontijo (UFES); Vice-Secretária: Francisca I. P. Maciel (UFMG); Tesoureira: Cristiana Ferrari/Claudia R. M. Giroto (UNESP-Marília); Vice-Tesoureira: Norma S.A. Ferreira (UNICAMP) - REPRESENTANTES REGIONAIS: Região Norte – Titular: Adelmá Barros (UNIFAP)/Suplente: Wanderleia A. M. Leitão (EAUFPA); Região Nordeste – Titular: Artur G. Moraes (UFPE)/Suplente: Denise M. C. Lopes (UFRN); Região Centro-Oeste – Titular: Cancionila J. Cardoso (UFMT)/Suplente: Estela N. M. Bertolletti (UEMS); Região Sudeste – Titular: Cleonara M. Schwartz (UFES)/Suplente: Maria do Socorro A. N. Macedo (UFSJ); Região Sul – Titular: Eliane T. Peres (UFPEl)/Suplente: Luciana Piccoli (UFRGS); CONSELHO FISCAL: Presidente: Edith I. S. Frigotto (UFF); Secretária: Thabatha A. Trevisan (UNESP-Marília); Titular: Thabatha A. Trevisan (UNESP-Marília)/Suplente: Nelson Buck (UNESP-Marília); Titular: Edith I. S. Frigotto (UFF)/Suplente: Lázara Nanci B. Amâncio (UFMT); Titular: Isabel C. A. S. Frade (UFMG)/Suplente: Ana Luiza Smolka (UNICAMP).

os 37 Associados-Fundadores<sup>10</sup>; o valor da taxa de anuidade<sup>11</sup>. Houve, ainda, várias manifestações dos participantes, contendo, por exemplo, entusiástico apoio à nova entidade e também uma crítica relativa à ausência, na chapa proposta, de professores da educação básica, especialmente alfabetizadores<sup>12</sup>.

Conforme estabelecido no Estatuto, durante o primeiro biênio, a ABAlf esteve sediada na UNESP – Marília (instituição à qual se vincula a Presidente eleita naquela Assembleia) e pudemos contar com os decisivos apoio e infraestrutura oferecidos pela direção da Faculdade.

A partir de então, passei a executar outras árduas atividades que não faziam parte da rotina acadêmica e que demandaram disposição e disponibilidade para aprendizado intensivo, sobretudo considerando que a Associação iniciou suas atividades sem recursos financeiros próprios. Para a execução das atividades que envolviam itens de despesa, contamos ou com a colaboração, por meio de materiais e serviços, da instituição-sede ou com a disponibilidade de colaboração financeira voluntária dos membros da diretoria colegiada.

A primeira providência após a Assembleia foi a formalização/legalização jurídica da Associação, e, enquanto a aguardávamos, providenciamos abertura de conta bancária em nome da presidente e das tesoureiras, para receber as taxas de anuidade dos associados. Após análise por parte de advogado, a sigla e a denominação passaram a ser ABAlf – Associação Brasileira de Alfabetização, em atendimento ao disposto no Artigo 44, do Código Civil brasileiro. Alguns meses depois, conseguimos obter o registro em cartório e a inscrição da ABAlf no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ). Abrimos conta bancária em nome da ABAlf e, em 18/03/2013, foi lançado o *site* institucional, registrado em dois domínios da internet (“abalf.com” e “abalf.org”) adquiridos com recursos financeiros da Associação e desenvolvido por agência contratada pela entidade. Embora sua criação, desenvolvimento e alimentação tenham sido muito trabalhosos, o *site* passou a ser ferramenta fundamental para divulgação da entidade e interação com os associados e comunidade externa.

Apesar das distâncias físicas, continuou regular e constante a comunicação, de forma presencial ou por meio virtual, entre os membros da Diretoria colegiada, para discussão e deliberação de todas as atividades necessárias

<sup>10</sup> As listas com nomes dos associados-fundadores e demais associados nos anos de 2012, 2013 e 2014 (até 18/07) estão disponíveis, respectivamente em: <http://abalf.org.br/quem-somos/associado-fundadores/> e <http://abalf.org.br/quem-somos/associados/>

<sup>11</sup> A ata dessa e das demais assembleias estão disponíveis em: <http://abalf.org.br/historico/>

<sup>12</sup> De fato, quando das consultas para a composição da chapa para a primeira diretoria, conseguimos localizar somente uma professora da educação básica, Wanderleia A. M. Leitão (EAUFPA), interessada em participar da diretoria. A crítica foi acolhida e reforçamos a divulgação da associação entre professores da educação básica, de que resultou aumento do número de associados dessa categoria profissional e de sua participação no I CONBAIf/II SIHELE.

à gestão da entidade. Além das assembleias e reuniões estatutárias, com as devidas atas, realizamos inúmeras reuniões informais por e-mail e elaborei dezenas de boletins (inicialmente semanais e, depois, mensais), de circulação interna, contendo sínteses das atividades da Associação.

Nesse processo, a proximidade física das tesoureiras (Cristiana Ferrari, Cláudia Mosca Giroto e Norma Ferreira) e dos associados que colaboraram diretamente (Fernando Oliveira, Franciele Pasquim), além de alunos de graduação-bolsistas sob minha orientação acadêmica, foram essenciais para garantir a devida execução das decisões da diretoria colegiada e contornar as dificuldades de contratação de auxiliar administrativo, com perfil adequado.

Em outubro de 2012, foi realizado o concurso para seleção do logotipo oficial da ABAlf, tendo sido vencedora a proposta apresentada por Chris de Azevedo Ramil, Bacharel em Artes Visuais e mestrandia em Educação (UFPEL).

Em 08/11/2012, na UNESP-Marília, foi realizada a 1ª Reunião Anual da Diretoria e Representantes Regionais da ABAlf. Foram deliberadas e encaminhadas as atividades da Associação para o biênio 2012-2014, dentre as quais: campanha para aumentar o número de associados; promoção e realização, na UFMG, do I CONBAIf – Congresso Brasileiro de Alfabetização (08 a 10/07/2013) e II SIHELE – Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita (11 e 12/07/2013); e publicação da revista da ABAlf.

Iniciamos, então, a organização dos eventos científicos, que tive a satisfação de presidir e coordenar, juntamente com Isabel Cristina Alves da Silva Frade, e que foram promovidos pela Associação, com co-promoção das instituições a que estão vinculados membros de sua Diretoria, Representantes Regionais e Conselho Fiscal, e com auxílios financeiros da ABAlf, do CEALE, da FAPESP e da FAPEMIG.

Esses eventos foram exitosos, tendo contribuído decisivamente para a consolidação política, financeira e administrativa da Associação. Além de conferencistas internacionais, palestrantes vinculados a instituições de ensino superior e da educação básica de diferentes estados da federação e representantes de órgãos públicos, houve 561 participantes inscritos e foram recebidos 278 trabalhos. Professores estrangeiros e professores de universidades brasileiras, representando quase todos os estados do país, participaram do Comitê Científico, coordenado por Cecília Goulart e Edith Frigotto, em conjunto com Fernando Oliveira e Franciele Pasquim. E, durante os eventos, realizamos reuniões com entidades congêneres e representantes de órgãos públicos, a fim de iniciar avaliação das possibilidades de atuação conjunta relativamente a pesquisas, políticas e práticas pedagógicas em alfabetização.

Dentre os expressivos resultados desses eventos, destaco os dois livros —: *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* e *História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático*, organizados por mim e

por Isabel Frade e publicados pela Editora UNESP e Oficina Universitária, com auxílio financeiro da ABAIf e da FAPESP.

Também como expressivos resultados de nossas iniciativas, destaco o número de associados que responderam ao convite da ABAIf, tendo contribuído decisivamente para a sustentação da entidade: 91, em 2012; 355, em 2013; e 79, até 18/07/2014. Como se pode constatar, o significativo aumento do número de associados em 2013 se deveu à realização do I CONBAIf/II SIHELE, confirmando a pertinência do conselho que Ezequiel Theodoro da Silva (FE/UNICAMP) me dera, durante a Assembleia de criação da ABAIf, baseado na sua longa experiência com a ALB, de que foi fundador e presidente, em várias gestões: a promoção de eventos é essencial para a sobrevivência de associações como as nossas.

Com o final do mandato da primeira Diretoria da ABAIf, iniciaram-se as providências para a eleição da próxima. Decidi não compor chapa nem me candidatar a cargos na diretoria, por dois principais motivos. O primeiro deles se refere a minha avaliação sobre a necessária renovação da entidade. Desde o lançamento da proposta em 2009, eu estive à frente das iniciativas da Associação, o que inevitavelmente imprime marcas do estilo pessoal de condução das atividades e demanda renovação, para ampliar as possibilidades de execução dos objetivos que definimos. Outro motivo foi a necessidade de retomar projetos pessoais e profissionais que ficaram suspensos temporariamente, dada a dedicação quase “full time” à presidência da Associação.

Para concorrer à eleição para o biênio 18/07/2014 – 17/07/2016, não houve chapa inscrita, durante o período em que ficou aberto o edital. Com sua reabertura, foi inscrita chapa única: “Abalf - plural, autônoma e democrática”, presidida por Claudia Maria Mendes Gontijo<sup>13</sup>. Após a votação por meio virtual, a chapa foi proclamada vencedora, com unanimidade de votos.

A diretoria eleita foi empossada na Assembleia anual realizada em 27/07/2014, durante o 19º COLE. Na ocasião, promovemos o lançamento em edição impressa comemorativa dos dois livros resultantes dos eventos promovidos pela ABAIf e a conferência proferida por Ezequiel Theodoro da Silva.

<sup>13</sup> GESTÃO 2014-2016 – DIRETORIA: Presidente: Claudia M. M. Gontijo – UFES; Vice-Presidente: Maria do Socorro A. N. Macedo – UFPE; Secretária: Thabatha A. Trevisan – UNESP-Marília; Vice-Secretária: Cancionila J. Cardoso – UFMT – Rondonópolis; Tesoureiro: Cleonara M. Schwartz – UFES; Vice-Tesoureiro: Estela N. M. Bertolotti – UEMS – Paranaíba; REPRESENTANTES REGIONAIS: Região Norte – Titular: Adelman N. Barros-Mendes – UNIFAP – Macapá; Suplente: Wanderleia A. M. Leitão – Escola de Aplicação da UFPA – Belém; Região Nordeste – Titular: Denise M. C. Lopes – UFRN; Suplente: Artur G. Morais – UFPE; Região Centro-Oeste – Titular: Sílvia F. P. Rodrigues – UFMT – Rondonópolis; Suplente: Regiane P. S. Bastos – SEE – Rondonópolis/MT; Região Sudeste – Titular: Mônica C. Baptista – UFMG /Suplente: Fernando R. Oliveira – UNESP-Marília; Região Sul – Titular: Gabriela M. Nogueira – FURG /Suplente: Lourival J. Martins Filho – UDESC – Florianópolis; CONSELHO FISCAL: Presidente: Cristiana Ferrari – UNESP-Marília; Secretária: Claudia R. M. Giroto – UNESP-Marília; Titular: Cecília M. A. Goulart – UFF /Suplente: Iara A. Silva – SEE/MS – Campo Grande; Titular: Norma S. A. Ferreira – FE/UNICAMP /Suplente: Ana Luiza B. Smolka – FE/UNICAMP; Titular: Márcia Mello – UNESP-Ourinhos /Suplente: Maria Cristina Corais – UFRJ.

Ainda nessa Assembleia, foi aprovado o relatório de gestão referente ao biênio 18/07/2012 – 17/07/2014, no qual sintetizamos as principais atividades e resultados obtidos. E, mesmo considerando a impossibilidade de concluir, no primeiro biênio, ações importantes – como a criação da revista da ABAlf e da rede de alfabetizadores resultante da reunião com entidades congêneres, durante os eventos de 2013 –, pudemos constatar os avanços que conseguimos obter, sobretudo com apoio dos associados, frente ao compromisso de levar adiante a execução da proposta lançada em 2009.

[...] em dois anos de intenso trabalho, conseguimos alcançar os principais objetivos que motivaram a criação de nossa entidade, a qual hoje se encontra consolidada do ponto de vista jurídico, administrativo, financeiro e acadêmico: obtivemos CNPJ, criamos o site institucional, realizamos dois exitosos eventos científicos, publicamos dois livros altamente qualificados, conseguimos a necessária estabilidade administrativa, contábil e, em especial, financeira, para viabilizar as ações que darão continuidade à nossa Associação. Foram muitos os compromissos que assumimos e as expectativas que geramos. Se as condições objetivas, características do primeiro biênio de atividades, não nos permitiram fazer mais, também não foram poucas as realizações de nossa Associação.

O que, em 2009, era uma ideia inovadora e pioneira, que se concretizou formalmente em 18/07/2012, é hoje uma realização reconhecidamente exitosa e promissora. Sem dúvida, porém, há ainda muito a ser feito. E, para isso, contamos agora com a chapa eleita para administrar a ABAlf no próximo biênio. A realização desse pleito, assim como a representatividade dos eleitos, é mais uma importante evidência da vitalidade de nossa Associação. (ABALF, 2014, p. 11)

## Por que uma Associação Brasileira de Alfabetização?

Essa é uma questão instigante, cuja problematização é o *leit-motiv* deste texto e que pode ser desdobrada em tantas outras, como, por exemplo: quais os motivos de tanto esforço físico e científico, de tanta energia intelectual despendida, durante a “fase heróica” da ABAlf, por um grupo de pessoas que atuam como professores/pesquisadores<sup>14</sup> e que acolheram o convite para criara Associação, tendo integrado a Comissão Provisória e a primeira diretoria colegiada<sup>15</sup>? Por que uma associação de alfabetização, se já havia associações congêneres? O que nos moveu e continua nos movendo?

<sup>14</sup> Muitos desses colegas encontrei pessoalmente ou conheci, *por causa* da ABAlf.

<sup>15</sup> Alguns deles integram também a Diretoria colegiada do biênio 2014-2016.

Certamente, não há respostas exatas, e os motivos pessoais são inescrutáveis. Ainda que de modo incompleto e lacunar, tentativas de explicação podem, entretanto, ser iniciadas com a análise de algumas características dos espaços/tempos de formação e atuação profissional dos integrantes desse grupo de pesquisadores e do momento histórico em que se reuniram para pensar e fazer a Associação, durante o período em questão.

Dentre os 28 professores/pesquisadores que integraram a Comissão Provisória e/ou a primeira Diretoria colegiada, 26 são mulheres e também 26 são professores universitários/pesquisadores vinculados a cursos de graduação e programas de pós-graduação da área de educação assim como a grupos/núcleos/centros de pesquisa de universidades de diferentes estados e regiões geográficas brasileiras: UNESP-Marília, UFF, UFES, UFMG, UNICAMP, UNIFAP, EAUFPA, UFPE, UFRN, UFMT, UEMS, UFSJ, UFPel, UFRGS. Dentre os 28 mencionados, uma professora atua na Educação Básica e um professor é aposentado de suas atividades na UNESP - Presidente Prudente.

A formação/titulação acadêmica desses professores/pesquisadores se deu predominantemente nas áreas de Educação e Letras, como se pode observar no Quadro 1, em que são considerados dados relativos a graduação, pós-graduação *lato sensu* (especialização), pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e livre-docência (obtida em universidades públicas paulistas e resultante de aprovação em concurso público).

**Quadro 1** – Formação/titulação acadêmica dos membros da Comissão Provisória e primeira Diretoria da ABAlf, por nível/área

Curso/área	Pedagogia/ Educação	Letras/ Linguística	História	Psicologia	Filosofia	Ciências Biológicas/ História natural
<b>Nível de formação/titulação</b>						
Graduação	16	8	1	1	1	1
Especialização	13	4	2	-	-	-
Mestrado	21	3	1	1	-	-
Doutorado	20	3	1	1	-	1
Livre-Docência	3	-	-	-	-	
<b>TOTAL</b>	<b>73</b>	<b>18</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>

Fonte: Plataforma Lattes – CNPq

A formação/titulação acadêmica desses professores/pesquisadores se deu em 29 instituições de ensino superior brasileiras e quatro estrangeiras, como se pode observar no Quadro 2. As instituições brasileiras estão situadas em diferentes estados e regiões geográficas do país, conforme a seguinte ordem de ocorrência: 19, na região Sudeste; 4, na região Sul; 3, na região Centro-Oeste; 3, na região Norte; 2, na região Nordeste. As instituições estrangeiras estão situadas: 2, nos Estados Unidos da América do Norte; 1, na Espanha, e 1, na França.

Merece destaque o fato de que alfabetização está presente apenas: na denominação/tema de dois cursos de especialização – “Especialização em Alfabetização”, realizado na PUCMINAS, na década de 1980, e frequentado por duas dentre os 28 professores/pesquisadores; “Alfabetização, letramento e ação supervisora”, realizado na UFRGS, na década de 2000, e frequentado por outra professora/pesquisadora, dentre os mencionados; e em um título de Livre-Docente: “Metodologia da alfabetização”, obtido em 1997 pela primeira presidente da Associação.

**Quadro 2** – Formação/titulação acadêmica dos membros da Comissão Provisória e primeira Diretoria da ABAIf, por instituição (brasileira ou estrangeira)

Nível de formação/ titulação	Graduação	Especia- lização	Mestrado	Doutorado	Livre- Docência	Total por nível
<b>Instituição</b>						
<b>UNICAMP</b>	–	1	5	6	2	<b>14</b>
<b>UNESP</b>	4	–	3	4	3	<b>14</b>
<b>UFMG</b>	2	–	5	5	–	<b>12</b>
<b>USP</b>	2	–	1	4	1	<b>8</b>
<b>UFRGS</b>	2	1	2	2	–	<b>7</b>
<b>UFRN</b>	2	1	2	1	–	<b>6</b>
<b>UFES</b>	3	–	2	–	–	<b>5</b>
<b>PUC RIO</b>	–	–	2	2	–	<b>4</b>
<b>UFMT</b>	2	2	–	–	–	<b>4</b>
<b>UFPE</b>	1	–	1	–	–	<b>2</b>
<b>UFSCAR</b>	1	–	1	–	–	<b>2</b>
<b>UFMS</b>	1	1	–	–	–	<b>2</b>
<b>PUCSP</b>	–	1	–	–	1	<b>2</b>
<b>UFPA</b>	–	1	–	–	–	<b>1</b>
<b>UEL</b>	1	–	–	–	–	<b>1</b>
<b>UFF</b>	–	–	–	–	1	<b>1</b>
<b>UFG</b>	–	–	–	1	–	<b>1</b>
<b>UEMG</b>	–	1	–	–	–	<b>1</b>
<b>UFPEL</b>	–	1	–	–	–	<b>1</b>
<b>UNIFAP</b>	1	–	–	–	–	<b>1</b>
<b>PUC MINAS</b>	1	3	–	–	–	<b>1</b>
<b>UEPA</b>	1	–	–	–	–	<b>1</b>
<b>UNISINOS</b>	–	1	–	–	–	<b>1</b>
<b>UNIVAP</b>	1	–	–	–	–	<b>1</b>
<b>UNIFRAN</b>	1	–	–	–	–	<b>1</b>
<b>FCL S. JOSÉ DOS CAMPOS</b>	1	–	–	–	–	<b>1</b>
<b>FFCL Belo Horizonte</b>	1	–	–	–	–	<b>1</b>
<b>Universidade Gama Filho</b>	1	–	–	–	–	<b>1</b>
<b>Universidade Santa Úrsula</b>	1	–	–	–	–	<b>1</b>
<b>Faculdade Espírito- santense de Administração</b>	–	1	–	–	–	<b>1</b>

**Quadro 2** – Formação/titulação acadêmica dos membros da Comissão Provisória e primeira Diretoria da ABAlf, por instituição (brasileira ou estrangeira) (continuação)

Nível de formação/ titulação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Livre- Docência	Total por nível
<b>Instituição</b>						
<b>FFCL Bragança Paulista</b>	-	1	-	-	-	<b>1</b>
<b>Universitatde Barcelona – Espanha</b>	-		-	1	-	<b>1</b>
<b>University of Arizona – EUA</b>	-	1	1	-	-	<b>1</b>
<b>Columbia University – EUA</b>	-	1	-	-	-	<b>1</b>
<b>Institut National de Recherche Pédagogique – França</b>	-	1	-	-	-	<b>1</b>

Fonte: Plataforma Lattes – CNPq

Quanto ao período de formação, a maior incidência está nas décadas de 1980 e 1990, de acordo com os dados apresentados no Quadro 3, em que está incluída a formação complementar em estágio de pós-doutorado. Iniciada na década de 2000, essa modalidade de formação se deu, no caso dos sujeitos em análise, em instituições estrangeiras (EUA, 3; Espanha, 2; França, 2; Portugal, 2; Inglaterra 1) e em instituições brasileiras (UNESP, 2; Unicamp, 2; PUCSP, 1; UFPB, 1; UFMG, 1; UFPR, 1; UERJ, 1; USP, 1; UFPA, 1).

**Quadro 3** – Formação/titulação acadêmica dos membros da Comissão Provisória e primeira Diretoria da ABAlf, por década

Década	1960	1970	1980	1990	2000	2010	Total por nível de formação
<b>Nível de formação</b>							
Graduação	5	6	14	1	2	-	28
Especialização	-	4	7	7	1	-	19
Mestrado	-	1	8	15	2	-	26 <sup>16</sup>
Doutorado	-	2	2	16	7	1	28
Livre Docência	-	-	1	2	2	-	5
Pós-Doutorado	-	-	-	-	19	2	21
<b>Total por Década</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>31</b>	<b>41</b>	<b>33</b>	<b>3</b>	-

Fonte: Plataforma Lattes – CNPq

Cruzando os dados apresentados nos quadros acima, podem-se destacar aspectos importantes relativos a semelhanças e diferenças entre os professores/pesquisadores que integraram a Comissão Provisória e/ou a primeira Diretoria colegiada da ABAlf.

<sup>16</sup> Três professores/pesquisadores concluíram o “doutorado direto”.

Como características comuns a esse grupo de 28 professores/pesquisadores, podem-se observar as seguintes:

- sua formação acadêmica (em nível de graduação<sup>17</sup>) para o magistério transcorreu predominantemente nas décadas de 1960 (4), 1970 (6) e 1980 (14);
- muitos deles deram continuidade à formação profissional em cursos de especialização, com maior incidência nas décadas de 1980 (7) e 1990 (6);
- a maioria deles iniciou a formação como pesquisadores em nível de mestrado, nas décadas de 1980 (8) e 1990 (15);e
- a maioria foi formada em instituições públicas de ensino superior da região Sudeste, em cursos de graduação, especialização e pós-graduação predominantemente das áreas de Educação e Letras/Linguística.

Quando se consideram todos os registros localizados, observam-se também importantes aspectos indicativos da diversidade de formação desses professores/pesquisadores, ao longo das cinco últimas décadas:

- crescente diversificação de áreas e subáreas assim como de instituições formadoras;
- ampliação/elevação dos níveis de formação, com decréscimo de cursos de especialização e significativa quantidade de estágios de pós-doutorado, na década de 2000; e
- diversidade de momentos de formação e atuação profissional e heterogeneidade de pontos de vista políticos e de fundamentação teórico-metodológica para a compreensão da alfabetização e correspondentes práticas pedagógicas.

Muitos outros aspectos da formação e da atuação profissional desses 28 professores/pesquisadores podem ser destacados e problematizados, como, por exemplo: características dos temas, objetos de pesquisa, fundamentação teórica e abordagem metodológica de suas teses e dissertações assim como de sua produção bibliográfica; produção acadêmica de seus orientandos; temáticas e constituição dos grupos/centros de pesquisa que lideram ou de que participam; sua participação em programas governamentais/políticas públicas e em espaços organizados de discussão (como associações científicas) e de atuação (como redes de ensino).

Para os objetivos e limites deste texto, porém, restrinjo-me a problematizar questões suscitadas mais diretamente pelos dados que apresentei até aqui.

<sup>17</sup> Não constam dos Cv-lattes consultados informações sobre formação para o magistério em cursos de nível médio, como Curso Normal, Habilitação Específica para o Magistério e CEFAM. Quando localizadas, essas informações podem contribuir para ampliação da análise das características de formação desse grupo de professores/pesquisadores.

Considerando 30 anos como período médio definidor (embora de forma imprecisa) da ideia de geração, há ao menos cinco gerações de professores/pesquisadores, cujos processos de formação acadêmica (e subsequente inserção profissional) se deram entre as décadas de 1960 e de 2010, a maioria deles na década de 1980 (graduação) e na década de 1990 (pós-graduação).

O período de intensificação desses processos formativos coincide com o momento de reorganização política e social do Brasil, decorrente do processo de redemocratização que sucedeu a ditadura (civil-)militar imposta em 1964. Na década de 1980, a educação se tornou um dos espaços privilegiados de atuação política e social silenciada durante o período ditatorial. Além dos avanços na formação inicial de professores em universidades públicas, expandiu-se a pós-graduação em educação, a partir da criação, em 1966, do primeiro curso da área, o da PUC-Rio.

De um ponto de vista histórico, essas iniciativas em educação se cruzam com as relativas à alfabetização (entendida como ensino de leitura e escrita a crianças em fase inicial de escolarização), cuja história tem sua origem no século XIX, associadamente às iniciativas em educação, que, desde o período Imperial, visavam a modernizar o país (MORTATTI, 2000).

As tematizações sobre alfabetização são também seculares, mas ganharam corpo e organicidade, como objeto de estudo, na segunda metade do século XX, especialmente devido ao interesse e às iniciativas de organismos internacionais que se seguiram à 2ª Guerra mundial e que incentivaram a criação e a expansão de programas governamentais/políticas públicas voltadas à erradicação do analfabetismo e à oportunação da escolarização como fator de desenvolvimento social, econômico e para a paz (MORTATTI, 2013); e à criação e expansão da pós-graduação no país.

É nesse contexto que se inicia o quarto momento (ainda em curso) na história da alfabetização no Brasil, em que a perspectiva construtivista proposta pela pesquisadora argentina, Emilia Ferreiro, e colaboradores se tornou hegemônica, tendo passado a fundamentar teorias e práticas na formação e na atuação de alfabetizadores assim como políticas públicas em alfabetização (MAGNANI, 1997/MORTATTI, 2000).

É ainda nesse contexto que se inicia, de forma sistemática, a produção acadêmica sobre alfabetização, como aponta Soares (1989). E,

[...] embora o início desse processo esteja diretamente relacionado com as condições objetivas imediatas devem-se ressaltar dois aspectos da questão. Do ponto de vista sincrônico, tratou-se da implementação de *novas formas e modos* de estudar a alfabetização e seus problemas: tomando-a como *objeto de pesquisa acadêmica desenvolvida por meio de metodologia científica*. No contexto político pós-1964, essas novas formas e modos estavam também relacionados com os objetivos de

modernização capitalista do país, por meio de melhoria do ensino superior em a nova função que se lhe devia atribuir.

Do ponto de vista da longa duração histórica, porém, tratou-se de mais um momento específico no processo histórico de constituição da alfabetização como objeto de estudo [...]. (MORTATTI, OLIVEIRA, PASQUIM, 2014, p. 10; grifos no original).

Como proponho em Magnani (1997)/Mortatti (2000), esse processo ganhou impulso no Brasil, após a proclamação da República, em 1889, a partir de quando a alfabetização se consolidou como índice de medida e testagem da eficiência da escola no cumprimento dos ideais republicanos. E o reiterado fracasso nessa etapa de escolarização passou a demandar um conjunto de iniciativas sistemáticas sobre o assunto. Dentre essas, encontram-se tematizações, normatizações e concretizações<sup>18</sup> historicamente centradas na questão dos métodos de alfabetização, como a “face mais visível” das disputas em torno das explicações e soluções para os problemas da alfabetização (escolar).

E estão igualmente na base do processo de consolidação do “[...] interesse pela alfabetização como área estratégica e cada vez mais autônoma (ainda que limitada) para a objetivação dos projetos modernizantes” (MAGNANI, 1997/MORTATTI, 2000, p. 301) para a educação e para a nação brasileira, conforme compreendidos em diferentes momentos históricos.

Na longa duração histórica, observa-se, portanto:

[...] um duplo movimento: de constituição de um modelo específico de escolarização das práticas culturais da leitura e escrita [...]; e de constituição da alfabetização como objeto de estudo e investigação, tendente, nas últimas décadas [do século XX], a se constituir como campo de conhecimento particular, cuja crescente sistematização passa a demandar abordagem interdisciplinar. (MAGNANI, 1997/MORTATTI, 2000, p. 24)

Assim, especialmente a partir da década de 1980, como decorrência do contexto de redemocratização do país e das reiteradas denúncias do fracasso da escola em alfabetizar, verifica-se o aumento da produção acadêmica sobre a alfabetização e sua inserção em diferentes áreas de conhecimento, indicando o

<sup>18</sup> Trata-se de termos utilizados para classificar, em relação ao conteúdo, finalidade e forma de veiculação, as fontes documentais da pesquisa cujos resultados são apresentados na tese de livre-docência de Magnani (1997) e no livro correspondente: “[...]a) tematizações – contidas especialmente em artigos, conferências, relatos de experiência, memórias, livros teóricos e de divulgação, teses acadêmicas, prefácios e instruções de cartilhas e livros de leitura; b) normatizações – contidas em legislação de ensino (leis, decretos, regulamentos, portarias, programas e similares); e c) concretizações – contidas em cartilhas e livros de leitura, “guias do professor”, memórias, relatos de experiências e material produzido por professores e alunos no decorrer das atividades didático-pedagógicas” (MORTATTI, 2000, p. 29).

crescente interesse pelo estudo do tema e reiterando o caráter multifacetado da alfabetização, característica apontada por Soares (1985) e reiterada em Soares e Maciel (2000, p. 7):

[p]ode-se afirmar que o fracasso da escola brasileira em alfabetizar, embora seja um fenômeno reconhecido e denunciado já há várias décadas, só nos últimos vinte anos transformou-se em preocupação prioritária na área educacional do país. É que esse reiterado fracasso em alfabetização, significativamente contemporâneo do processo de conquista, pelas camadas populares, do direito à escolarização, vem se evidenciando de maneira imperativa nas últimas décadas, justamente porque nelas é que se tem acelerado a democratização do acesso à escola. Ora, essa acelerada democratização do acesso à escola não se tem feito acompanhar da necessária transformação que a torne competente para servir àqueles que vêm conquistando seu direito a ela; por isso, o fracasso escolar, particularmente na alfabetização (é na primeira série, cujo objetivo principal é a aquisição da leitura e da escrita, que são, como se sabe, mais altas as taxas de repetência e evasão), tornou-se tão evidente e ameaçador para as legítimas aspirações de uma democratização do saber e da cultura, que acompanhe a democratização do acesso à escola, que não há como não reconhecer, hoje, na alfabetização, o problema básico do sistema educacional brasileiro.

Esse reconhecimento tem se manifestado não só em iniciativas tomadas pelo sistema operacional de ensino (seminários e encontros sobre alfabetização, capacitação de professores alfabetizadores, desenvolvimento de projetos e programas nos níveis estadual e municipal, etc.), mas também em uma multiplicação, na área acadêmica e científicas, de estudos e pesquisas sobre alfabetização: a cada ano são mais numerosas as publicações (artigos de periódicos, livros) e as investigações (teses e dissertações, pesquisas financiadas por agências diversas) sobre o tema.

Essa multiplicação tem, ao lado do aspecto quantitativo (crescimento numérico da produção de estudos e pesquisas sobre alfabetização), um importante aspecto qualitativo: a diversidade de enfoques com que se tem ampliado a análise do processo de aquisição da língua escrita.

E, especialmente após a década de 1990, denúncias dos problemas da educação e da alfabetização assim como a produção acadêmica sobre o tema foram também impulsionadas pelas demandas geradas pelo crescente alinhamento do país à reorganização da ordem mundial no contexto político e econômico pós-Guerra Fria, acompanhada da expansão do processo de globalização e das políticas neoliberais. E, nesse novo contexto político e econômico internacional (de que somos contemporâneos), a alfabetização ganha destaque

como um dos fatores prioritários na definição de compromissos e metas globais, estabelecidos por organismos multilaterais (MORTATTI, 2013).

Como emblemáticos desse movimento, destacam-se os compromissos e metas referentes à alfabetização, resultantes das seguintes iniciativas globais, implementadas a partir da década de 1990: declaração do “Ano Internacional da Alfabetização” (1990); Declaração de Jomtien (1990); Declaração de Dakar – Educação Para Todos (2000); Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) (2000); Alfabetização para o Empoderamento (LIFE) (2005); e Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012). E, em âmbito nacional, alinhada a essas diretrizes, a mais recente e emblemática iniciativa governamental é o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa [lançado em 08/11/2012]. (MORTATTI, OLIVEIRA, PASQUIM, 2014, p. 12)

Em correspondência direta com essas iniciativas, vêm sendo implementados e aplicados testes padronizados de avaliação em larga escala, de estudantes e sistemas de ensino (PISA, Prova Brasil, SAEB, Provinha Brasil, ANA...). E, como resultado de amplas e polêmicas discussões, em junho de 2014 foi finalmente aprovado o Plano Nacional de Educação, com vigência por 10 anos e cuja primeira diretriz é a “erradicação do analfabetismo”...

As marcas da complexidade desse contexto se encontram, ainda, nos processos de formação e atuação profissional do grupo de professores/pesquisadores responsáveis pela criação e consolidação da ABAIf. Além das já apontadas semelhanças, podem-se destacar as relativas a espaços de discussão partilhados pela maioria deles, como, por exemplo, o GT 10 – Alfabetização, leitura e escrita, da ANPEd, o CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (UFMG) e projetos vinculados ao PNAIC, além de outros programas governamentais/políticas públicas.

Esses espaços de formação/atuação, por sua vez, trazem as marcas da “presença inspiradora”/“trajetória inspiradora”<sup>19</sup> de Magda Soares, Professora Emérita da UFMG. Ela foi uma das fundadoras, em 1986, do GT 10 da ANPEd, junto ao qual atuou ativamente; em 1990, “Ano Internacional da Alfabetização” (UNESCO), criou o CEALE, “[...] do qual foi diretora até 1995 e onde continua atuando como colaboradora em diferentes projetos, 25 anos depois da fundação” (CEALE, 2015); e orientou diretamente trabalhos acadêmicos de cinco membros

<sup>19</sup> Essas expressões foram extraídas de textos de homenagem a Magda Soares, por ocasião do prêmio que lhe foi concedido pelo CNPq/MCTI. Estão disponíveis em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/homenagem-a-magda-soares.html> e <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/trajetoria-inspiradora.html> Acesso em: 10 jun. 2015.

da primeira diretoria da ABAIf. Neste ano (2015), Magda Soares recebeu o prêmio Almirante Álvaro Alberto, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/MCTI) – pela primeira vez, concedido a uma pesquisadora da área da educação – em reconhecimento pela destacada realização de sua obra como educadora, “[...] de grande valor para o progresso da sua área do conhecimento”.

Apesar das semelhanças apontadas, não há, entre os integrantes desse grupo, homogeneidade de processos de formação e atuação profissional nem de pontos de vista políticos e de fundamentação teórico-metodológica para a compreensão da alfabetização e correspondentes práticas pedagógicas. No entanto, mesmo não partilhando diretamente esses momentos e espaços de formação e atuação profissional, são herdeiros indiretos das iniciativas pioneiras de Magda Soares todos os que se dedicam aos estudos e pesquisas sobre alfabetização e ao magistério, como alfabetizadores<sup>20</sup>.

E, embora eu não pense nem atue profissionalmente da mesma forma e com mesmos pontos de vista teóricos defendidos por Magda Soares – como tive oportunidade de dizer a ela em algumas das poucas vezes em que nos encontramos pessoalmente –, essas diferenças não representam obstáculo ao diálogo e nos aproximam. Sua obra, por exemplo, representou e representa importante referência para minhas pesquisas, tendo contribuído para minha formação como professora e pesquisadora, que passei a pesquisar a alfabetização, embora não tenha atuado como alfabetizadora. Como exemplo, menciono particularmente *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento* (1989), onde, dentre tantas importantes conclusões e recomendações, encontra-se a proposição da necessidade de estudos com abordagem histórica da alfabetização no Brasil. Essa foi uma das principais justificativas para o desenvolvimento da pesquisa que resultou na minha tese de livre-docência, defendida em 1997 e cuja banca contou com a honrosa participação de Magda Soares. Mas, como explico especialmente em Mortatti (2007), não concordo com o ponto de vista do construtivismo nem do letramento, os quais ela defende<sup>21</sup>. É, porém, o respeito pelas diferenças que nos instiga ao diálogo e me faz considerá-la a grande dama da educação brasileira assim como motivou as homenagens que propus lhe fossem concedidas e as quais ela aceitou.

<sup>20</sup> Refiro-me mais especificamente ao legado da educadora contido em sua obra escrita, em especial um artigo e três livros, que se tornaram “clássicos” para a discussão sobre alfabetização e para a formulação de propostas pedagógicas e políticas públicas. Trata-se de: “As muitas facetas da alfabetização”, publicado em 1985, em *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas (SP), em número especial dedicado à alfabetização; *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, com 1ª edição em 1986, pela Editora Ática (SP); *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*, publicado em 1989, pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep); e *Letramento: um tema em três gêneros*, publicado em 1998, pela Editora Autêntica (MG). Síntese da produção escrita e da atuação de Magda Soares se encontra em Mortatti; Oliveira, 2010.

<sup>21</sup> Devido aos objetivos e limites deste texto, expandirei a discussão sobre o assunto em texto posterior.

Os aspectos que aponteí podem representar uma possível explicação dos motivos de esse grupo ter acolhido o convite para pensarmos uma associação de alfabetização. Como Magda Soares me disse certa vez, essa era uma ideia que já vinha sendo colocada indiretamente há algum tempo e pode ser percebida em iniciativas como a criação do GT 10-ANPEd e de grupos/núcleos de pesquisa que tratam da alfabetização de diferentes pontos de vista e com diversas abordagens.

Talvez o clima mais imediato de discussão e mobilização gerado pela “Década da alfabetização” no Brasil (2003-2012), além de inspirar políticas públicas e iniciativas de organizações não governamentais, tenha propiciado o acolhimento da proposta de criação de uma associação de alfabetização. Ou, talvez, no final da década de 2010, as discussões e experiência acumuladas desde as décadas anteriores tenham indicado configuração favorável para a adequada conjunção de necessidade e possibilidade de uma associação brasileira de alfabetização.

Como indícios que anunciavam essa conjunção, podem-se hoje demarcar iniciativas como as do “Ano da alfabetização”, em 1985, coincidindo com o fim da ditadura militar, do “Ano internacional da alfabetização”, em 1990, coincidindo com o início de alinhamento do Brasil a políticas neoliberais internacionais, e a “Década das Nações Unidas para a Alfabetização”, de 2003 a 2012, coincidindo com período político no Brasil, quando, pelo voto popular, ascendeu ao poder um novo partido em que se depositaram esperanças de renovação do país.

Recuando para o passado mais distante do país, pode-se, ainda, estabelecer outra sucessão de fatos indiciários dessa conjunção favorável à criação da ABAlf: há aproximados 130 anos, iniciava-se o processo regular e sistemático de escolarização das práticas de leitura e escrita, e o ensino inicial de leitura e escrita começava a ser tomado como objeto de reflexão (MAGNANI, 1997/ MORTATTI, 2000); há aproximados 100 anos, passou a ser utilizado o termo “alfabetização” para designar esse processo escolarizado (MORTATTI, 2004).

A esses, podem-se juntar outros fatos indiciários detectáveis no passado recente: há aproximados 50 anos se iniciou a produção acadêmica sistemática e regular sobre o tema; há aproximados 40 anos se iniciou a implementação de programas governamentais/políticas públicas voltadas para a alfabetização; há aproximadas duas décadas, intensifica-se a tendência à alfabetização se constituir como objeto de estudo e correspondente campo de conhecimento relativamente autônomo e, ao mesmo tempo, interdisciplinar, demandando ampliação e diversificação de perspectivas e enfoques; há aproximados cinco anos, no I SIHELE, discutiu-se a pertinência de um “conceito brasileiro de alfabetização”, que, diferentemente do sentido atribuído a esse termo em países norte-americanos e europeus, “[...] consolidou-se no Brasil [...] para designar/ explicar fenômeno de natureza predominantemente pedagógica/didática constituído historicamente em relação direta com processos de escolarização e urgências políticas e sociais de nosso país” (MORTATTI, 2011, p. 8-9)

E, há aproximados seis anos, lancei a proposta de criação da ABAlf; há aproximados três anos, o clima de conjunção favorável propiciou, ainda, convergência de interesses pessoais e profissionais de professores/pesquisadores responsáveis pela criação da Associação; há dois anos, realizamos o primeiro congresso brasileiro destinado à discussão específica da alfabetização, entre pesquisadores, professores da educação básica, representantes de órgãos públicos, com o objetivo geral de

[...] contribuir para avaliação dos problemas atuais e perspectivas de avanços teórico-conceituais e empíricos, referentes às pesquisas, práticas educacionais e políticas públicas, por meio da reunião, compreensão e problematização dos diferentes sentidos que se podem detectar e atribuir ao que sabemos, ao que fazemos e ao que queremos, no Brasil, em relação à alfabetização, entendida como processo de ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita na Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos. (ABAlf, 2015)

Há um ano, elegemos a segunda diretoria colegiada da ABAlf e, neste ano de 2015, realizamos o II CONBAIf e lançamos a revista da ABAlf, dedicada especificamente à alfabetização, cujo título (assim como a denominação e estatuto da Associação) dialoga com os de revistas de associações brasileiras congêneres da área da educação. Não é a primeira revista editada no país a tematizar especificamente a alfabetização<sup>22</sup>, mas é a primeira (com essa temática) vinculada a uma associação de alfabetização. E, assim como a Associação que a edita, visa a se constituir como espaço de referência, reunindo reflexões e discussões sobre alfabetização, que vêm sendo abrigadas em eventos e publicações deles resultantes assim como em dossiês temáticos ou números especiais<sup>23</sup> de revistas científicas da área de educação e de áreas correlatas.

Como se pode constatar, à medida que indícios apontavam a possibilidade dessa Associação, sua necessidade se foi destacando e se ampliando. E, à medida que a alfabetização foi deixando de constituir um capítulo ou um apêndice de outras áreas, especialmente a de Educação e as de Letras e de Linguística e foi ganhando visibilidade como prática didático-pedagógica e como objeto de estudo, com constituição de correspondente campo de

<sup>22</sup> Trata-se da revista *Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, criada em 2007 e cuja edição envolve diferentes unidades da Universidade de São Paulo (USP), diversas universidades e instituições nacionais e internacionais. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/reaa/about/editorialPolicies#focusAndScope> Acesso em: 10 jun. 2015.

<sup>23</sup> Como exemplo, tem-se o número especial de *Cadernos de Pesquisa*(FCC), em que foi publicado o artigo de Soares(1985).

conhecimento, sua discussão passou a demandar espaços específicos para se abordarem devidamente suas especificidades e complexidades, além dos existentes no âmbito de espaços de discussão da educação e outras áreas de pesquisa e ensino.

Ao mesmo tempo, o chamamento para se congregarem pesquisadores e se reunirem esforços representa um contradiscurso em relação à dispersão do conhecimento nesse campo (de conhecimento e de disputas) e ao modo cada vez mais contraditoriamente parcelado, especializado e individualizado do trabalho de pesquisadores e professores (de todas as áreas de pesquisa e níveis de ensino), decorrentes dos princípios “mercadológicos” em que, nas últimas décadas, baseiam-se as regras impostas pelo “produtivismo” acadêmico e educacional.

Nesse sentido, o processo hoje visível de autonomização da alfabetização como objeto de estudo e campo de conhecimento não é, por si mesmo, bom ou ruim, desejável ou indesejável, nem motivo de comemoração de conquista de território em disputa, nem motivo de lamentação de interlocuções perdidas. Representa, sobretudo, um dos desafios políticos, sociais e educacionais do século XXI, para a consecução dos avanços necessários na alfabetização de crianças, jovens e adultos, visando a garantir o direito de todos os brasileiros ao acesso ao mundo público e ao correspondente usufruto dessas possibilidades de formação humana.

E, por extensão, também à ABAlf se impõe o desafio, não de construir mais uma associação acadêmica, mas o de mobilizar esforços conjuntos – sem prejuízo da pluralidade de pontos de vista, mas sem dispersão e com coerência ética e independência política –, para a realização de seus objetivos estatutário<sup>24</sup> e cumprimento dos compromissos que assumimos com a sociedade brasileira.

## **E para que, afinal, este texto?**

Vislumbrada (como inconsciente memória do futuro) desde há mais de um século, gestada nas últimas décadas e calculável (até este momento) em anos, a história da ABAlf vem confirmar que leva muito tempo para que uma necessidade seja assumida como tal e se torne possível como “potência” e se concretize como “ato”. É o que se verifica, por exemplo, no movimento científico que se desenvolveu durante pelo menos a segunda metade do século XX com o lento e coletivo processo que levou à descoberta do Bóson de Higgs e hoje possibilita aos cientistas testarem a hipótese de “multiversos”, em substituição à do “inatural” universo.

<sup>24</sup> Os objetivos da Associação estão definidos no Estatuto, disponível em: <http://abalf.org.br/estatuto/>

Ou como nos alerta o poeta João Cabral de Melo Neto:

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.  
E se encorpando em tela, entre todos,  
se erguendo tenda, onde entrem todos,  
se entretendendo para todos, no toldo  
(a manhã) que plana livre de armação.  
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo  
que, tecido, se eleva por si: luz balão.  
(MELO NETO, 1975, p. 17-18)

Apesar da relevância que atribuímos a ambas, é provável, no entanto, que nem a alfabetização, nem a ABAIf, cheguem a ser consideradas, neste século, com a importância que se atribui aos desafios enfrentados pelos matemáticos a quem dediquei o artigo onde formulei a proposta de uma associação brasileira de alfabetização. Talvez, porém, as conjecturas relativas aos mais antigos (e bem mais “nobres”?) problemas que eles acolheram e resolveram possam ao menos inspirar nossa coragem e ousadia, não para buscar respostas – que têm sido tão abundantes quanto ineficazes – para demandas imediatistas ou oportunistas, mas para formular perguntas consistentes e fecundas, com base em conjecturas sobre os complexos e persistentes problemas seculares, da alfabetização no Brasil. Essa possibilidade demanda pensar a produção de conhecimento e a prática pedagógica como lugares de desconforto e tensão, pois

[r]espostas adequadas dependem de perguntas fecundas, não retóricas, nem demagógicas. Perguntas que nos façam pensar em outras possibilidades de pontos de vista e em outras lógicas que até então possam ter-nos parecido incompreensíveis. Perguntas que movam pesquisas acadêmicas, práticas pedagógicas e políticas públicas. Perguntas onde caibam a diferença e um “novo início”. (MORTATTI, 2014, p. 154 )

E, para isso, é necessário enfatizar a convergência de esforços e interesses, que contribua para a busca da compreensão ativa de que, também em relação à alfabetização,

[e]ste é o momento adequado de tentar “fazer o balanço” [...] e buscar entender como podemos ir mais além. [...] (Para manter firmes as coisas que se quer manter firmes, quando todo o resto se move, a única saída é saber achar o modo certo de movê-las.) (CALVINO, 2015, p. 141)

Uma pequena contribuição para esse balanço podem representar as informações e reflexões que apresentei neste texto, como registro da (minha) memória da Associação e mais uma fonte para a escrita de sua história. Mas, certamente, a ABAlf terá vida longa, o que propiciará a muitas novas gerações de professores e pesquisadores condições de melhor avaliar o legado de nosso trabalho e o sentido que atribuo à nossa Associação, como um importante capítulo (não epílogo/culminância) deste quarto momento da história da alfabetização no Brasil, que nos coube protagonizar e escrever.

## Referências

- ABALF – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO. Disponível em: <http://abalf.org.br>. Acesso em: 10 jun. 2015.
- ABALF – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO. *Relatório de gestão 2012-2014*. 2014. Disponível em: [http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2015/02/2012\\_2014\\_Relatorio\\_de\\_gestao\\_ABAlf.pdf](http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2015/02/2012_2014_Relatorio_de_gestao_ABAlf.pdf) Acesso em: 10 jun. 2015.
- CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. *Trajetória inspiradora*, 2015. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/trajetoria-inspiradora.html>. Acesso em: 10 jun. 2015.
- CALVINO, Ítalo. *Mundo escrito e mundo não escrito* – artigos, conferências e entrevistas. Tradução de Maurício S. Dias. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- MELO NETO, João Cabral de. Tecendo a manhã. In: \_\_\_\_\_. *Antologia poética*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975, p. 17-18.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Os sentidos da alfabetização: a questão dos métodos e a constituição de um objeto de estudo* (São Paulo – 1876/1994). Tese (Livre-docência em Metodologia da Alfabetização). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 1997.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876/1994*. São Paulo: Editora UNESP; Brasília-DF: MEC/Inep/Comped, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Educação e letramento*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.
- \_\_\_\_\_. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais?. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia M. K. (orgs.). *Teorias e práticas do letramento*. Brasília/DF: MEC/INESP, 2007.
- \_\_\_\_\_. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, p. 329-341, 2010a.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *I SIHELE - Relatório científico encaminhado à FAPESP*. Marília, 2010b.(digitado)

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da 'Década da Alfabetização' no Brasil. *Cadernos CEDES*. v. 33, p. 15-34, 2013.

\_\_\_\_\_. Produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avaliação da qualidade e impacto científico e social. In: MORTATTI, M.R.L.; FRADE, I. C.A.S. (orgs.). *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?*. São Paulo: Editora UNESP; Marília: Oficina Universitária, 2014, p. 131-158.

\_\_\_\_\_.(Org.).*Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

MORTATTI, M. R. L.; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de. Magda Soares na história da Alfabetização no Brasil.. In: *VI Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2011, Vitória: UFES, 2011. p. 1-12.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de; PASQUIM, Franciele Ruiz. 50 anos de produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avanços, contradições e desafios. *Interfaces da Educação*, v. 5, p. 6-31, 2014.

SOARES, Magda. *Alfabetização o Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: INEP, REDUC, 1989.

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

\_\_\_\_\_. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*. n. 52, p. 19-24, 1985.

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. *Alfabetização*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

# CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA LEITURA E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA

---

## CONSIDERATIONS ON TEACHING READING AND LEARNING WRITING

**Cláudia Maria Mendes Gontijo**

*Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)*  
clammgont@gmail.com

**Cleonara Maria Schwartz**

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

### **Resumo**

Este texto se dedica a tecer considerações sobre a alfabetização no passado e no presente. Para tal, objetiva compreender modos de pensar o ensino da leitura e a aprendizagem da escrita a partir das análises de um manual utilizado no século XIX e da teoria que fundamentou as políticas e práticas de alfabetização na década de 1990. Conclui que as propostas de ensino e o modo como a aprendizagem tem sido pensada se assentam na separação entre o mundo da cultura e o mundo da vida. Tanto a linguagem como as crianças são abstratamente concebidas sem consideração à realidade concreta da vida da linguagem e da vida das crianças.

**Palavras-chave:** Leitura. Ensino da língua. Alfabetização. Crianças.

### **Abstract**

This text is devoted to weave considerations about literacy in the past and present. To this end, it aims to understand the ways of thinking the teaching reading and the learning of writing from the analyzes of a manual used in the nineteenth century and of the theory that subsidized the policies and practices of literacy in the 1990s. It concludes that the proposed of teaching and the way that learning has been thought are based on the separation between the world of culture and the world of live. Both language and children are abstractly conceived without regard to the concrete reality of the life of language and lives of children.

**Keywords:** Reading. Language teaching. Literacy. Children.

## Introdução

De modo geral, este texto é dedicado a pensar a alfabetização infantil em dois momentos históricos distintos. Tomamos, para as nossas reflexões, o livro intitulado *O expositor portuguez ou rudimentos de ensino da língua materna*, escrito por Luiz Francisco Midosi (1831), adotado nas escolas brasileiras, no final do século XIX, e as teorizações construtivistas advindas dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1989), amplamente divulgadas no Brasil, a partir dos anos de 1980, e empregadas para subsidiar as políticas nacionais de alfabetização na década de 1990.

As razões para pensar a alfabetização de crianças escolhendo, de um lado, um livro do século XIX e, de outro, uma teoria que tem repercussão até hoje na definição das políticas nacionais de alfabetização podem ser explicadas, em primeiro lugar, pelo fato de que todo livro, ou manual de ensino, tem uma teoria que o sustenta. Por sua vez, as teorias, no campo do ensino da leitura e da aprendizagem da língua escrita, nutrem-se em concepções de linguagem e de sujeitos. Dessa forma, tanto uma como a outra ancoram-se nessas concepções. Em segundo lugar, os nossos estudos sobre a história da alfabetização conduzem a uma forte suspeita: o ensino da leitura e as teorizações sobre a aprendizagem da língua escrita têm desconsiderado a ideia de que as crianças são sujeitos investidos de plenos direitos e, por isso mesmo, elas têm sido pensadas como objetos moldáveis às vontades alheias, tanto do ponto de vista dos métodos como das teorias de aprendizagem. Esse aspecto, assim como o ensino da leitura, interessa-nos mais particularmente, porque ambos parecem partir de concepções que reforçam a cisão entre o mundo da vida e o mundo da cultura.

Bakhtin (2010, p. 43) se detém, no livro *Para uma filosofia do ato responsável*, a discutir essa cisão e busca formar bases para construir a unidade da cultura e da vida. Nesse sentido, assinala que somente “o evento singular do existir no seu efetuar-se pode constituir essa unidade” entre o mundo da vida e o mundo da cultura. Para ele, tudo “que é teórico ou estético deve ser determinado como momento do evento singular do existir, embora não mais, é claro, em termos teóricos e estéticos” (p. 43). Determinadas correntes, nos campos da Psicologia e da Linguística, tendem a pensar a vida dos sujeitos, os seus mundos e o seu existir, assim como a vida da linguagem, a partir de definições *precisas, acabadas*, esquecendo-se de que o próprio ato de fazer ciência é ético e, portanto, responsável. O rompimento da cisão entre o mundo da cultura e o mundo da vida requer que os cientistas sociais e das ciências humanas, como um *Jano bifronte*, vejam sempre em duas direções:

O ato deve encontrar um único plano unitário para refletir-se em ambas as direções, no seu sentido e em seu existir; deve encontrar a unidade de uma responsabilidade bidirecional, seja em relação ao conteúdo (responsabilidade especial), seja em relação ao seu existir (responsabilidade moral), de modo que a responsabilidade especial deve ser um momento incorporado de uma única e unitária responsabilidade moral. Somente assim se pode superar a pernicioso separação e a mútua impenetrabilidade entre cultura e vida (BAKHTIN, 2010, p. 43-44).

Um dos obstáculos para a superação dessa cisão é a tentativa de tornar *universal* o existir concreto, ou seja, de retirar deste, “por abstração, o momento de conteúdo-concreto” (BAKHTIN, 2010, p. 44), para descobrir “a estrutura do mundo teoricamente cognoscível e seus princípios” (p. 50). Outro obstáculo, ligado ao primeiro, diz respeito à busca de certa forma de cientificidade que requer do pesquisador pretensão objetividade, neutralidade e distanciamento do objeto, características próprias dos fazeres científicos nos campos das ciências exatas e naturais. De certo modo, as análises que serão tecidas neste texto demonstram que a separação criticada por Bakhtin (2010), infelizmente, permanece ao longo da história da alfabetização no Brasil.

Tendo em vista essas considerações, este texto busca compreender modos de pensar o ensino da leitura e a aprendizagem da língua escrita a partir das análises de um manual de leitura utilizado no século XIX e da teoria de aprendizagem que fundamentou as políticas e práticas de alfabetização na década de 1990. As análises pretendidas se valem das experiências de outros estudiosos que, na atualidade, apoiados nas ideias de Mikhail Bakhtin, se dedicam à análise do discurso. Esses estudos têm como objeto de análise discursos produzidos em diferentes esferas da comunicação humana. Outros, porém, têm se destinado a discutir conceitos da arquitetônica bakhtiniana com a finalidade de elaborar uma perspectiva teórico-metodológica e política para análise dos romances nacionais (FANINI, 2013). Entre os diversos estudos publicados, sob a forma de artigos, em livros e em periódicos nacionais, podemos citar aqueles que compõem as coletâneas organizadas por Barros e Fiorin (2003), Faraco et al. (2006), Brait (2005, 2006, 2009a, 2009b). Tendo como referências essas diversas experiências, analisamos o discurso produzido pelo autor do livro/manual, com a finalidade de prescrever práticas de ensino da leitura, e o discurso teórico, no campo da Psicologia, que se tornou um dos modelos para pensar o desenvolvimento infantil, no que diz respeito à aprendizagem da língua escrita.

## Educação da/pela linguagem

Atualmente, é muito comum, tanto em textos oficiais (produzidos pelos órgãos diretores do ensino, em nível nacional) como em textos acadêmico-educacionais, a ideia de que a educação tem por finalidade *formar para a cidadania*. A noção de cidadania, por muito tempo, ficou restrita à possibilidade de manifestar-se, periodicamente, por meio do voto, nas eleições. Entendida dessa maneira, coube à escola ensinar a escrever o nome, retirando os analfabetos, ou seja, aqueles que não sabiam escrever o nome, dessa condição para que pudessem votar, ou seja, alçar o *status* de cidadãos.

Tendo em vista esse e outros entendimentos do termo, é necessário salientar que nos referimos à cidadania centrada na participação, pois essa é que leva à constituição de condições seguras para o envolvimento das pessoas na luta pela efetivação de direitos fundamentais da pessoa humana, dentre eles, o direito à educação e à liberdade de expressão. Desse modo, compreendemos cidadania como processo de participação. Como processo, é, portanto, um aprendizado que começa desde a mais tenra idade. Em princípio, a escola, como instância formativa e educativa, é responsável por promover o aprendizado da cidadania por meio da criação de condições para a participação dos educandos na vida da escola.

Entretanto, observando atentamente os métodos de ensino concretizados nos livros e cartilhas utilizados, principalmente, para ensinar a linguagem escrita na fase inicial de escolarização, percebemos que, ao longo da história, o ensino tem se baseado na repetição e na memorização de unidades abstraídas da linguagem, como forma de imposição de saberes construídos a partir da separação entre o mundo da vida e o mundo da cultura. No que diz respeito ao ensino da linguagem, esses saberes são elaborados com base na separação entre língua e linguagem, como lembra o poema de Carlos Drummond de Andrade, intitulado “Aula de Português”:

Já esqueci a língua em que comia,  
em que pedia para ir lá fora,  
em que levava e dava pontapé,  
a língua, breve língua entrecortada  
do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério.

Parafraseando Bakhtin (2010, p. 69), para uma consciência participante que vive na linguagem, que se constitui nas relações dialógicas, o mundo da filosofia da linguagem, conforme concebido pelas correntes do pensamento linguístico, denominadas de maneira geral de objetivismo abstrato, o mundo

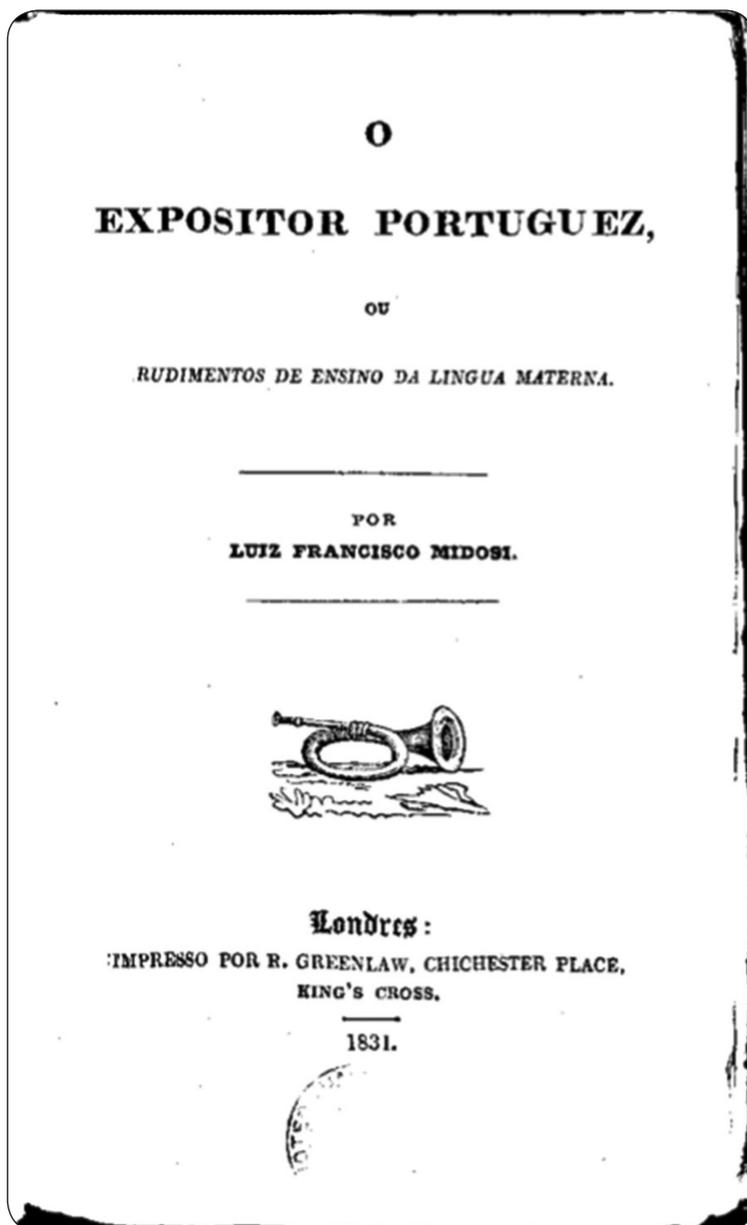
teórico e abstrato da linguagem é, em certo sentido, “real e tem validade, mas é igualmente claro que tal mundo não é aquele mundo no qual vivo de fato e no qual o meu ato, responsabilmente, se realiza”. Como assinala o poema de Drummond, o português aprendido na escolas e distingue daquele vivenciado, falado nas diversas situações de comunicação, nos relacionamentos amorosos e, dessa forma, baseia-se na cisão entre o mundo da vida e o mundo da cultura. Este último, como salientamos, é o mundo das teorizações e das generalizações que conduzem sempre a si mesmas; o primeiro reporta-se à multiplicidade de seres humanos que participam responsabilmente da vida da linguagem.

De modo geral, essa cisão permaneceu ao longo da história até os tempos atuais, tornando-se uma das mais sólidas tradições da história do ensino da língua portuguesa nos anos iniciais da escolarização. Como assinalam Bakhtin e Volochinov (1992, p. 69), “as seduções do *empirismo fonético superficial* são muito fortes na linguística. O estudo da face sonora do signo linguístico nela ocupa um lugar proporcionalmente exagerado” (grifos dos autores). Se o estudo da face sonora do signo é forte na linguística, ele se tornou elemento central no ensino da língua. Durante o século XIX, livros utilizados para ensinar o sistema da língua eram produzidos fora das fronteiras nacionais, indicando a ideia de que a língua ensinada advém de um conjunto de normas elaboradas de forma independente dos falantes.

Como mencionado, tomaremos, como objeto de análise, um dos livros de leitura indicados pelo Poder Público, no século XIX (década de 1870), na Província do Espírito Santo, para ensinar as crianças a ler e a escrever e também para subsidiar a organização do trabalho docente, tendo em vista a necessidade de garantir certa uniformidade do ensino nas escolas públicas. Acreditamos que isso nos ajuda a problematizar, no presente, o ensino da linguagem e as possibilidades de a escola se tornar espaço de aprendizado da cidadania e, portanto, de participação democrática. O livro *O expositor portuguez ou rudimentos de ensino da língua materna*, de autoria de Luiz Francisco Midosi (1831)<sup>1</sup>, toma as formas abstratas como ponto de partida do ensino da língua e os textos, com caráter moralizante, o ponto de chegada, demonstrando bem que sujeitos se pretendeu formar com as orientações prescritas. Em seguida, apresentamos a primeira página do livro do autor:

<sup>1</sup> Na Revista *Universal Lisbonense*, publicada no ano de 1845-1846, são tecidas críticas quanto ao conteúdo científico e artístico do livro e apontada a necessidade de melhoras lições de ensino da língua. Apesar dos defeitos do livro, a revista considera a utilidade da obra.

**Figura 1** – Primeira página do livro de Midosi (1831)



O primeiro texto do livro de leitura é intitulado *Advertencia* e é dirigido aos que ensinam às crianças a ler e a escrever. Nele, o autor expõe sobre suas visitas às escolas da Capital portuguesa e também às províncias desse país e menciona os extraordinários progressos dos meninos no aprendizado do modo de falar e escrever a sua língua, decorrentes do método que permite a repetição de uma mesma lição quantas vezes for necessária para que os meninos aprendam. Nessa direção, Midosi (1831, p. 4) argumenta:

Um menino, por exemplo, a quem seja necessario repetir mil vezes uma noção, é de certo menos apto que outro, que a possa compreender em quinhentas; porem se tomarmos tâes medidas, que em um certo espaço de tempo, proporcional a todos os meninos, se repita a mesma noção dez mil vezes, teremos em resultado, que todos elles igualmente a venham a compreender.<sup>2</sup>

Como mencionado pelo autor, mesmo os menos aptos podem aprender. O que leva essas crianças a aprender é a quantidade de vezes que precisarão repetir a lição. Para Midosi (1831), aliado à repetição, o ensino gradual também torna fácil o aprendizado. O ensino gradual é aquele que parte de noções mais fáceis para chegar às *mais compostas*. Segundo o autor, o melhor método para aprender a escrever corretamente é copiar livros com muito cuidado. Dessa maneira, o ensino se inicia pelo alfabeto, que é apresentado, primeiramente, da seguinte forma:

**Figura 2** – Página do livro de Midosi (1831)



<sup>2</sup> Utilizamos a ortografia da época nas citações literais.

O ensino do abecedário é iniciado com *letra grande* ou maiúscula redonda e também com *letra pequena* ou minúscula, seguidas de um desenho de um objeto cujo nome começa com o som representado pelas letras. O nome do objeto é soletrado em sílabas com destaque, em maiúscula, para a sua letra inicial. A primeira apresentação do alfabeto segue esse padrão até a letra z. A última letra contemplada no abecedário é *oy*. Era comum propor, inicialmente, o estudo dessa letra ao final das demais para que as crianças não a confundissem com a letra *i*, que representa igual som. As lições posteriores referentes ao alfabeto têm por finalidade apresentar os abecedários com diferentes tipos de letras. Elas também separam vogais e consoantes para que as crianças aprendam essas noções.

Na Seção IV, o autor ensina como se devem compreender as primeiras noções apresentadas no livro. Essa seção é denominada pelo autor de *Catecismos gerâes*, ou seja, ela apresenta instruções sobre os *mistérios* e os princípios que regem a língua, seus dogmas e preceitos a exemplo do que ocorre com a religião. Assim, o catecismo da língua requer a observância metódica da instrução nele contida:

- P. Que entendeis por linguagem?  
 R. Entendo certo numero de sons, ou sinaes, pelos quaes exprimimos as nossas ideias.  
 P. Que entendeis por sons?  
 R. As articulações que proferimos, quando falamos.  
 P. E por sinaes?  
 R. As figuras convencionadas com que escrevemos.  
 P. Que é o que constitue a linguagem?  
 R. São as letras, as syllabas, e sentenças.  
 P. Que cousa é a letra?  
 R. Letra é a primeira essencia para a formação de uma palavra.  
 P. Quantas letras ha?  
 P. Vinte e cinco, a que chamamos alfabeto (MIDOSI, 1831, p. 76).

Os textos do catecismo são estruturados por meio de discurso direto, escritos na forma de perguntas (P) e respostas (R). A voz que pergunta e que responde é a do autor do texto e não há outra/s resposta/s. Estas são formuladas de forma a indicar certeza, traduzindo, desse modo, a ideia de que “o sistema linguístico constitui um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta” (BAKHTIN, 1992, p. 90). Por isso, o autor acredita que o único meio de aprender esse sistema é pelo processo de repetição, que gera a sua consequente memorização. Acreditar que o sistema da língua é um *fato objetivo* significa que ele tem uma realidade autônoma no mundo, existe como ideia e representação, resultado da abstração. Isso não quer dizer que não haja o reconhecimento de uma língua em uso, que é falada. A questão é que essa língua não interessa ao

autor, pois a intenção é que os meninos venham a aprender a falar e escrever corretamente usando o sistema linguístico. Nessa direção, podemos dizer que a criança aprende sua própria língua como se esta fosse estranha, estrangeira, desconhecida.

A despeito de tal intenção, sabemos que não existe uma língua neutra, descarregada de sentidos, mesmo quando transmitida como um conjunto de normas abstratas. Dessa forma, Bakhtin (1992, p. 101) assinala que o interesse dos linguistas e dos filólogos pela língua estrangeira “não é produto do acaso ou de uma escolha arbitrária dessas duas ciências.[essa] orientação reflete o imenso papel histórico que a palavra estrangeira desempenhou no processo de formação de todas as civilizações da história”. De maneira semelhante, aprender a sua própria língua como se esta fosse estrangeira cumpre finalidades que vão desde a formação nos sujeitos de condutas subservientes até a aprendizagem de formas de pensar o mundo sob a ótica dos *invasores*.

De acordo com Galvão e Batista, até a metade do século XIX, os livros de leitura nacionais praticamente não existiam no Brasil. Por isso, segundo os autores,

textos manuscritos, como documentos de cartório e cartas, serviam de base ao ensino e à prática da leitura. Em alguns casos, a Constituição do Império (e a lei de 1827, a primeira lei brasileira especificamente sobre instrução pública, prescreve isso), o Código Criminal e a Bíblia serviam como manuais de leitura nas escolas.

Somente a partir da segunda metade do século XIX, começam a surgir livros de leitura nacionais, mas ainda impressos na Europa. Como exemplo, os autores citam os livros de Abílio César Borges. Encontramos no Espírito Santo, na década de 1880, vários indícios da adoção desses livros nas escolas públicas, que eram doados pelo autor aos governantes da província. Na década de 1870, no entanto, por meio do Regimento das Escolas de 1<sup>as</sup> Letras, permanecia a indicação de lições das obras de Midosi e de Monteverde, principalmente das lições relacionadas com o ensino do alfabeto e o silabário, atrelado à indicação de adoção do método mútuo.

Retomando as lições do livro de Midosi, o ensino dos diferentes tipos de alfabeto é seguido pelo das sílabas. São trabalhadas sílabas de diferentes números de letras (das simples às compostas) e palavras com dupla finalidade: ensinar a ler e a pronunciar *corretamente* as unidades da língua (sílabas e palavras). As rotinas baseadas na repetição dessas unidades contribuem também para a educação das crianças e, portanto, para o disciplinamento de corpos e de mentes. Em seguida, apresentamos a imagem de páginas do livro em que são organizadas as sílabas de duas letras e também os monossílabos.

Figuras 3 e 4 – Páginas do livro de Midosi (1831)

16

**SECCÃO I<sup>a</sup>.**

*Syllabas de duas letras.*

LIÇÃO I.

ba	be	bi	bo	bu
ça e ca	ce	ci	ço e co	çu e cu
da	de	di	do	du
fa	fe	fi	fo	fu
ga	ge	gi	go	gu
ha	he	hi	ho	hu
ja	je	ji	jo	ju
ka	ke	ki	ko	ku
la	le	li	lo	lu

LIÇÃO II.

ma	me	mi	mo	mu
na	ne	ni	no	nu
pa	pe	pi	po	pu
ra	re	ri	ro	ru
sa	se	si	so	su
ta	te	ti	to	tu
va	ve	vi	vo	vu
xa	xe	xi	xo	xu
za	ze	zi	zo	zu

*Monosyllabos de duas, tres, e quatro letras.*

Al	Fé	Nó	Pé
Ri	Ar	Já	Mó
As	Tu	Si	Lé
Só	Ca	Pa,	Ré
Sa	Nu	Sé	La
Dá	Ir	Pó	Vé
Ló	Dó	Eu	Má

LIÇÃO XIII.

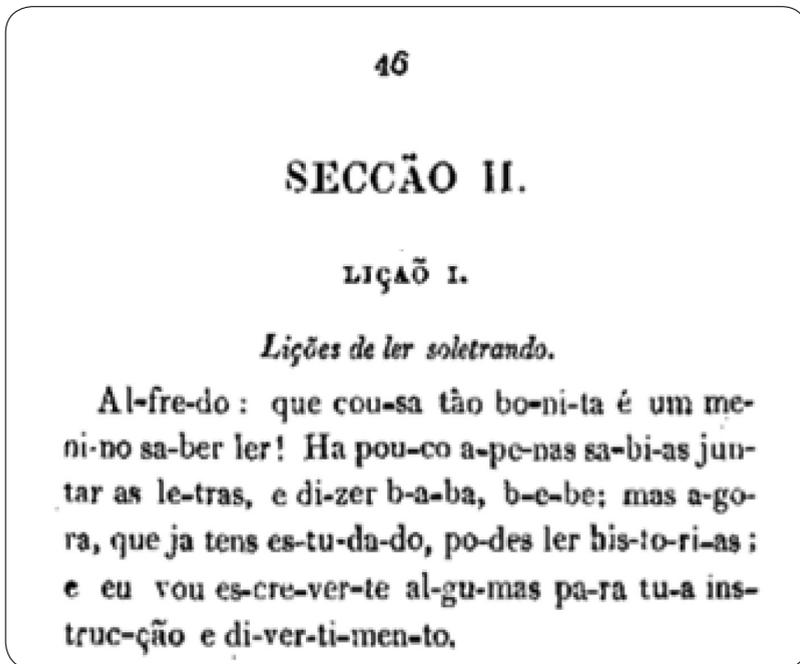
Boi	Lar	Cré	Mel
Cão	Mal	Dór	Cós
Par	Côr	Pão	Som
São	Jus	Sal	Vez
Cal	Gaz	Mar	Rol
Voz	Pez	Noz	Mãe
Sol	Cha	Buz	Rez
Sus	Giz	Fel	Paz

LIÇÃO XIV.

Chão	Prol	Frei	Cris
Quem	Traz	Flor	Trem
Rins	Grão	Crer	Gris

A sílaba, conforme escrito no *catecismo da língua*, é “o som de uma ou mais vogaes, com auxilio de outras letras, ou sem elle” (MIDOSI, 1831, p. 77). A memorização das sílabas com duas, três e quatro letras; de monossílabos com duas, três e quatro letras, de dissílabos de quatro, cinco e seis letras, de trissílabos de cinco, seis, sete e oito letras proporcionará a leitura de textos. Desse modo, ler textos é uma atividade que acontece após a memorização das sílabas e das palavras. Há dois tipos de leitura no livro: a leitura soletrada e a leitura corrente. A soletração, conforme assinala Midosi (1831), permite juntar sílabas em palavras. A partir dessa ideia, os primeiros textos escritos no livro marcam a separação das palavras em sílabas com um hífen, conforme mostra a imagem que se segue:

**Figura 5** – Página do livro de Midosi (1831)



Por outro lado, na leitura corrente, não há esse tipo de marcação das sílabas. Contudo, independente do tipo de leitura, os textos têm como objetivo inculcar valores morais baseados, predominantemente, na religião católica, na disciplina e na obediência às leis. O texto intitulado “O rapaz travesso” evidencia os valores ensinados e mostra o início do catecismo moral-religioso que predomina em boa parte dos textos.

## Figuras 6, 7 e 8 – Página do livro de Midosi (1831)

LIÇÃO VI.



## O RAPAZ TRAVESSO.

*Meninos, tende cuidado no que fazeis: a imprudencia é cega, e seus resultados funestos.*

Perto da villa da Barca vivia um lavrador humilde; mas ainda que pobre, honrado, e temente a Deus; diligente e economico; por isso não padecia faltas. Tinha muitos filhos, entre elles dois meninos, um o retrato de seu pae—sollicito, applicado, vigilante e docil. Não brincava todo o dia; mas só uma parte delle: o resto passava-o estudando, e procurando agradar a seus páes. Dava-se aos exercicios uteis, e áquelles trabalhos que suas forças comportavam. Tal era o bom

63

Julio: toda a gente da vizinhança lhe dava este titulo.

Bem differente era delle seu irmão Roberto: a ninguem obedecia: se o mandavam sentar ficava em pé; se estar em pé, deitava-se; se lhe ordenavam que estudasse dormia; se era preciso estar tranquillo fugia para acompanhar os rapazes grosseiros e inquietos. Tomava seus costumes aborrecidos; folgava de romper fato e çapatos, de modo que ninguem fazia cabedal delle.

Nem elle amava pae, mãe, ou irmãos. Julio dava-lhe bons conselhos: Roberto correspondia-lhe com beliscos, dentadas, e outras mafeitorias de ingrato e travesso. Mas a Providencia breve deu ao mal inclinado Roberto uma lição muito de aproveitar; porque quasi milagrossamente escapou de morrer em grandes agonias. E o caso se passou deste modo:

Vinham uma tarde da escola ambos os irmãos para casa de seu pae. Roberto indignado da penitencia que o professor lhe déra por não saber a sua lição; e Julio exhortando-o a que se corrigisse para merecer os premios destinados aos meninos estudiosos. Nisto da fé Roberto de uma vara espetada no meio da corrente de um rio, que servia para sustentar uma rede, um dos extremos de qual estava preso a ella.

Roberto diz: Mano Julio ali está uma rede:

64

vamos-lhe tirar o peixe: eu sei nadar. Julio respondeu: tal não faças—nem o peixe é nosso, nem seu dono permittirá que o tiremos, nem tu sabes nadar. Agora o verás, disse Roberto: e nisto lança fora a sua pasta, e corre desatinado ao rio. Quer segurar-se ao ramo de um velho e corcomido tronco para mais facilmente chegar á vara; o ramo quebra; o menino cae no meio da corrente; a agua era mui funda; elle não sabia nadar; não havia quem lhe valesse: foi arrojado para onde a rede estava estendida; e envolto nella, quanto mais se debatia, mais se embaraçava. A não serem os gritos de Julio, a cujo som acudiu um pescador, que mergulhando, trouxe Roberto ainda vivo, ali acabára miseravelmente por castigo de uma inconsiderada travessura. Depois de lance tão perigoso emendou-se, imitou seu irmão, teve amigos, e foi ditoso.

Diante das formas da língua e dos valores morais e religiosos previamente instituídos e, portanto, elaborados independentemente dos sujeitos, não há espaço para participação, para livre expressão e sim para a repetição, submissão e resignação. Para os desobedientes e os sonhadores, são destinados os piores castigos. Os textos do livro de Midosi (1831) contam histórias em que a desobediência à moral religiosa e a resistência ao aprendizado das normas da língua culminam com a morte da criança ou com a perda definitiva de uma parte do seu corpo. Bakhtin (2010, p. 75), ao citar falhas na ética material, assim como na ética formal, aponta “a suposição de que o dever possa ser estendido, possa aplicar a qualquer um”, sem consideração à ideia de que uma norma ética é sempre uma posição teórica transformada em uma norma. Sendo assim: “Do momento em que o conteúdo das normas é retirado de um juízo cientificamente válido e sua forma é assimilada à do direito e dos mandamentos, a universalidade das normas passa a ser inevitável” (BAKHTIN, 2010, p. 10), perdendo, portanto, a concretude dos atos.

Como vimos, Midosi (1831) ensina aos professores que a linguagem é “um certo número de sons, ou sinais, pelos quais exprimimos as nossas ideias” (p. 76). Sendo assim, é constituída de “letras, syllabas, palavras, e sentenças” (p. 76), ou seja, é composta por um conjunto de formas abstratas e normativas que devem ser aprendidas, assimiladas pelos sujeitos. Insensível à ideia de que a “palavra viva, plena, não tem a ver com o objeto inteiramente dado” (BAKHTIN, 2010, p. 85), a educação, ou seja, a normatização da linguagem, proporcionou e, infelizmente, continua a proporcionar educação pela linguagem.

Assim como assinalam Bakhtin e Volochinov (1992, p. 84), “A ideia da língua como sistema de signos arbitrários e convencionais, essencialmente racionais, foi elaborada de forma simplificada já no século XVIII pelos filósofos do Século das Luzes”. Entre esses filósofos, esses autores mencionam Leibniz, pois foi ele “quem exprimiu, pela primeira vez, estas ideias de forma mais clara, na sua teoria da gramática universal” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992, p. 83). Do mesmo modo em que as normas adquirem valor universal, para a visão racionalista da linguagem, o que interessa são as relações ou combinações que os signos estabelecem entre si no interior de um sistema fechado e estas também adquirem caráter universal independentemente da realidade e dos indivíduos que a constituem.

## **Destinos traçados à revelia**

O ensino da língua pela repetição e pela memorização de unidades abstratas foi ganhando, na história, bases científicas, sustentadas principalmente pela Psicologia e pela Linguística. No entanto, essas ciências também forneceram

elementos para que os modelos de ensino aprendizagem adotados nos séculos XIX e XX passassem a ser questionados. Nessa direção, as críticas elaboradas pelos defensores do construtivismo, no campo da alfabetização, foram muito importantes e tiveram seu ápice nas teorizações de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1989).

De certo modo, podemos dizer que as ideias construtivistas se fortalecem e ganham espaço no meio educacional e acadêmico, no Brasil, devido às críticas aos antigos métodos de ensino da leitura. Essas críticas já vinham sendo formuladas, mas não haviam recebido bases científicas. Elas eram elaboradas pelos defensores dos métodos (entre os defensores do método sintético e, também, entre os defensores dos métodos analítico e sintético) e, assim, o debate ficava reduzido a questões meramente metodológicas. As críticas de Ferreiro e Teberosky (1989) incidem sobre esses dois métodos, ou seja, sobre os métodos analíticos e sintéticos. Entretanto, acreditamos que as críticas dirigidas aos métodos sintéticos (fônico, alfabético e silábico) são mais acentuadas. Ferreiro e Teberosky (1989) condenam o modo como esses métodos organizam o ensino e como pensam a aprendizagem infantil, porque, independente das divergências sobre qual unidade da língua deve ser utilizada para iniciar o ensino da leitura (fonema, letra ou sílaba), “a aprendizagem da leitura e da escrita é uma questão mecânica; trata-se de adquirir a técnica para o decifrado do texto” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1989, p. 19).

Acertadamente, Ferreiro e Teberosky (1989) assinalam que os princípios que sustentam esses métodos não compreendem apenas questões metodológicas; envolvem também concepções psicológicas e linguísticas. No que diz respeito às concepções psicológicas, “ao enfatizar as discriminações auditivas e visuais e a correspondência grafema-fonema, o processo de aprendizagem da leitura é visto, simplesmente, como uma associação entre respostas sonoras a símbolos gráficos” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1989, p. 19-20). Esse modelo, de acordo com as autoras, é coerente com a teoria associacionista.

No que se refere às concepções linguísticas, apontam que, no século XX, esses métodos encontraram sustentação na teorização do linguista Leonard Bloomfield (1942), que argumenta que a causa dos problemas de aprendizagem da leitura reside no domínio inadequado da mecânica do ler. Nesse sentido, segundo as autoras, o primeiro passo para o aprendizado da leitura é o reconhecimento das letras. Como vimos, Midosi (1831) propõe, em primeiro lugar, o ensino das letras, do abecedário. Conforme apontam Ferreiro e Teberosky (1989), na primeira metade do século XX as práticas de ensino da leitura advêm de concepções sobre a aquisição da língua oral construídas antes de 1960 e, por isso, iniciavam o processo “pelas vogais, seguidas de combinações de consoantes labiais com vogais e, a partir daí, chega à formação das primeiras palavras por duplicação de duas sílabas” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1989, p. 23).

Sustentadas em suas críticas (por sinal, bastante acertadas), Ferreiro e Teberosky (1989, p. 21) sublinham que a ênfase em habilidades perceptivas não leva em conta dois aspectos essenciais: “a) a competência linguística da criança; b) suas capacidades cognoscitivas”. Dessa forma, buscam, na Psicolinguística moderna (notadamente, Noam Chomsky) e nas teorizações de Jean Piaget, elementos para pensar a aquisição da linguagem escrita. Assim, a visão que constroem

é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que fala a sua volta e, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (FERREIRO, TEBEROSKY, 1989, p. 22).

No bojo dessas *novas* teorizações, no campo da Psicologia, mais de um século depois da produção do livro de leitura de Midosi (1831), a criança é pensada como um ser ativo, capaz de refletir e construir hipóteses sobre a linguagem – como um sujeito cognoscente –, o que supõe uma forte *autonomia* da criança no que diz respeito ao seu processo de aprendizagem.

Porém, é necessário problematizar o tipo de autonomia pensada no contexto dessas teorizações, ou seja, *autonomia para que e com que limites*. No que diz respeito aos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, elaborados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, podemos dizer que, apesar das contribuições para pensar as crianças como sujeitos ativos, a autonomia se restringe à possibilidade de passar por determinadas etapas de desenvolvimento. É exatamente a passagem por essas etapas que demonstra a capacidade das crianças de construir hipóteses sobre as relações entre o oral e o escrito. Nessa direção, os limites da autonomia estão relacionados com o *dever ser* ativo que implica uma forma única e invariante de pensar, hipotetizar as relações entre unidades da fala (sílabas e fonemas) e unidades da escrita (letras).

Na linha das teorizações construtivistas, no campo da alfabetização, as crianças necessariamente passariam por processos evolutivos e de desenvolvimento previamente definidos pela teoria. A evolução da escrita se faz por etapas ou, mais especificamente, em três níveis. No primeiro, as crianças descobrem as diferenças entre as formas icônicas e não icônicas de representação. Essa é uma construção fundamental e pode ser observada quando as crianças produzem traços lineares e arbitrários. A utilização de traços lineares, por sua vez, leva à descoberta essencial de que a escrita é um objeto substituto, ou seja, um objeto cuja função é representar nomes dos objetos. Feitas essas descobertas iniciais, as crianças constroem hipóteses ou princípios qualitativos e quantitativos sobre as características que a escrita deve possuir para ser legível ou para ser lida.

No segundo nível de evolução da escrita, a criança procura escrever considerando as hipóteses elaboradas. A hipótese silábica marca a entrada no terceiro nível, pois há tentativas de pensar as partes constitutivas de uma palavra e relacioná-las com partes da escrita: as letras. Nesse caso, cada letra corresponde a uma sílaba. Em seguida, elas passam a corresponder às letras conhecidas a fonemas e sílabas e, finalmente, somente aos fonemas.

Portanto, como podemos perceber, o processo de desenvolvimento da escrita é pensado de forma linear, baseado em um constante aperfeiçoamento sem consideração ao contexto sociocultural e às práticas de ensino e de aprendizagem. Independentemente do contexto e das práticas, há um percurso de desenvolvimento da escrita nas crianças que é conhecido previamente. Como consequência, se as crianças passam pelos mesmos percursos, cabe aos professores conformar práticas, principalmente avaliativas, que permitam verificar os níveis alcançados pela escrita infantil.

Nesse caso, podemos tomar emprestadas as palavras de Bakhtin (2010, p. 77): “Trata-se [também, aqui, no campo da Psicologia cognitiva] da mesma ilusão da filosofia teórica: no caso da filosofia teórica, temos a atividade da razão, com a qual nada tem em comum a minha vida histórica individualmente responsável e para a qual tal atividade categorial da razão se torna passivamente obrigatória”. No que diz respeito às teorizações construtivistas, os postulados teóricos sobre o funcionamento da atividade intelectual infantil são pensados independentemente da pluralidade de formas de pensamento e de aprendizados que acontecem cotidianamente nas escolas. Ser ativo se torna, então, para a criança, uma obrigação, um *dever ser*, que exige a passagem por determinadas etapas definidas pela teoria científica. Tal suposição sobre as atividades das crianças se distancia da noção de ato ético, portanto, responsável, elaborado por Bakhtin (2010).

O ensino da linguagem decorrente do construtivismo é organizado no sentido de fazer com que as crianças construam as hipóteses previamente definidas, pois, passando por elas, aprenderão que a escrita representa os fonemas e, construindo essas hipóteses, terão aprendido a ler e a escrever, pelo menos em sentido restrito. Existem até didáticas dos níveis silábico, silábico-alfabético e alfabético. As próprias crianças são adjetivadas e classificadas de acordo com essas categorias.

Onde estão as crianças em meio a essas classificações, teorizações e definições? Talvez, se fossem ouvidas, diriam: “Olhe aqui, não gosto de espiões nem de psicólogos, pelos menos desses que se metem na minha alma”<sup>3</sup>, no meu

<sup>3</sup> Trecho citado por Bakhtin (2005, p. 60), no livro *Sobre os problemas da poética de Dostoiévski*, retirado, conforme referência apresentada no livro, dos Documentos sobre História da Literatura e da Vida Social, v. 1. F. M. Dostoiévski, e, Tsentralarkhiv RSFSR, Moscou, 1992. p. 13.

pensamento para defini-los independente da minha vontade. Bakhtin (2005, p. 63), na obra *Problemas da poética de Dostoiévski*, impressionado com o tipo de romance criado por esse escritor – o polifônico – assinala “a posição artística do autor em relação ao herói [...] *uma posição dialógica seriamente aplicada até o fim*, que afirma a autonomia, a liberdade interna, a falta de acabamento e solução interna do herói” (grifos do autor). Se tomarmos a análise da relação autor e personagem como metáfora para pensar o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, poderíamos dizer, ao contrário do que pretendeu Dostoiévski, o pesquisador, preocupado em tornar os atos/respostas das crianças racionais, inteligíveis, que postula um ser desencarnado, uma marionete pronta a representar o papel que é definido à sua revelia.

Estando o destino da criança definido pela teoria antes mesmo do seu nascimento, não há possibilidade de participação. O destino, de acordo com Bakhtin (2003, p. 160), “é uma determinidade abrangente do ser do indivíduo e lhe predetermina necessariamente todos os acontecimentos da vida; desse modo, a vida é somente a realização (o cumprimento) daquilo que desde o início jazia na determinidade do ser”. As crianças são, assim como as normas da língua, entes abstratos, sujeitos puramente teorizados, historicamente inexistentes e, por isso, possíveis de serem moldados conforme a lógica moral, religiosa e científica de uma dada época.

Como assinala Bakhtin (2010, p. 52), o mundo teórico resulta de uma abstração que, muitas vezes, não leva em conta a existência concreta e singular. O conceito do ser humano resultante da abstração “é indiferente ao fato, para mim central, da minha encarnação concreta e singular no existir”. Retomando os escritos no livro *Problemas da poética de Dostoiévski*, no romance monológico, “a personagem é fechada e seus limites racionais são rigorosamente delineados: ela age, sofre, pensa e é consciente nos limites daquilo que ela é, isto é, nos limites de sua imagem definida como realidade”. Se usarmos esses escritos como metáfora, agora, para pensar as crianças, elas são definidas como ativas nos limites impostos pela teoria e com palavras que lhes são estranhas (silábico, silábico-alfabético, alfabético).

Antes de concluir esta parte, é preciso, ainda, pensar as concepções de escrita que sustentamos estudos de Ferreiro e Teberosky. As autoras criticam os métodos tradicionais de ensino da leitura, porque não levam em conta a “natureza do objeto de conhecimento” que envolve a aprendizagem da linguagem escrita. Segundo Ferreiro (1990), a escrita tem sido concebida de duas formas diferentes e, dependendo do modo como é vista, as consequências pedagógicas se distinguem bastante.

No que diz respeito às consequências pedagógicas decorrentes da concepção da escrita como código de transcrição gráfica, “coloca-se, em primeiro plano, a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva)”

(FERREIRO, 1990, p. 14). Assim, a “linguagem é colocada, de certa forma ‘entre parênteses’, ou melhor, reduzida a uma série de sons” (FERREIRO, 1990, p. 15). Esse modo de conceber a escrita sustenta o ensino da leitura proposto por Midosi (1831).

A questão é que, ao dissociar significado e significante ou dar ênfase ao significante, segundo a autora, o signo linguístico, conforme postulado por Ferdinand de Saussure – “como união indissolúvel de um significante com um significado” (FERREIRO, 1990, p. 13), é destruído. Por outro lado, quando a escrita é tomada como representação, o problema que se coloca, para as crianças, não consiste em discriminar sons e formas gráficas, e sim de

compreender a natureza desse sistema de representação. Isto significa, por exemplo, compreender por que alguns elementos essenciais da língua oral (a entonação, entre outros) não são retidos na representação; por que todas as palavras são tratadas como equivalentes na representação, apesar de pertencerem a ‘classes diferentes’. (FERREIRO, 1990, p. 15).

Dessa maneira, a autora critica a dicotomia criada entre significado e significante, assinalando que, ao tratar a escrita somente como código, o seu aprendizado se transforma no de uma técnica. Se a escrita, no entanto, é concebida como um sistema de representação, a aprendizagem “se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual” (FERREIRO, 1990, p. 16). Nesse sentido, a criança terá que desbravar os mistérios da língua escrita para descobrir que ela é um sistema autônomo, com regras próprias e distinta da fala.

Bakhtin (1992) critica as ideias de Saussure exatamente porque, com o seu modelo teórico da língua, criou, dentre outras, duas dicotomias: língua e linguagem e língua e fala (*parole*). O sistema da língua pouco tem em comum com a vida da linguagem, exceto, por exemplo, pela presença de formas normativas na fala. No que diz respeito aos estudos de Ferreiro (1990), o grande desafio da criança é descobrir o que a escrita representa, processo que envolve a participação ativa das crianças por meio da construção de hipóteses previsíveis pela teoria. Sendo assim, apesar de chamar a atenção para o significado, as hipóteses construídas ficam no plano apenas dos significantes.

## Considerações finais

É importante salientar que as reflexões expressas neste texto não implicam recusa à teoria, mas insatisfação com o empobrecimento da vida da linguagem e da vida das crianças. Além disso, implicam, a despeito das tentativas

de disciplinar a linguagem e de conformar os sujeitos, a necessidade de reconhecimento de uma realidade mutável, variante e, portanto, em constante *por vir* decorrente da participação dos sujeitos, pois de maneiras diferentes e, apesar da distância temporal dos modos de pensar o ensino da linguagem, logo, a educação de crianças em fase inicial de alfabetização, há em comum, mesmo sob bases teóricas diversas, a busca de conformação das crianças, ora fundada em valores morais e religiosos, ora científicos.

Para finalizar, é necessário retomar a noção de cidadania, tomada aqui como processo de participação. As teorizações da linguagem e dos sujeitos baseadas na cisão entre o mundo da cultura e o mundo da vida criam grandes e, às vezes, intransponíveis obstáculos à participação livre e democrática. A escola, responsável pela transmissão dos bens culturais elaborados, ao longo da história, contribui para isso. De um lado, a língua é ensinada para as crianças como um sistema abstrato. Desse ponto de vista, existe apenas o certo e o errado. Nesse sentido, é muito comum ouvir: “Todos falamos errado”. Se falamos errado, devemos evitar falar muito e devemos escrever pouco, pois, assim, erramos menos. Isso é dramático para a ideia de democracia que sobrevive, sobretudo, da livre expressão dos sujeitos.

De outro lado, a criança que entra na escola para aprender a ler e a escrever, como mencionamos, já possui seu destino traçado pela teoria. Isto é, o processo de aprendizagem conceitual da língua escrita já está dado. Para a consciência participante, essas teorizações são completamente indiferentes, quando elas não são impostas. Porém, a escola, tomando a teoria como verdade absoluta e com o aval dos órgãos máximos diretores do ensino no Brasil, impõe testes que exigem a passagem pelos definidos níveis conceituais de representação da língua escrita. Nesse sentido, mais uma vez, podemos dizer que a imposição de modos de pensamento tornados universais é um segundo obstáculo para a formação da cidadania plena e, portanto, para a participação das crianças na (re)criação dos conhecimentos. Dessa forma, a separação entre o mundo da cultura e o mundo da vida é nociva não somente para a teoria que precisa ser elaborada de fora da vida, mas tem sido perniciosa para os sujeitos e, sobretudo, para a vivência democrática, participativa.

## Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoievski*. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARROS, D. L. P.DE; FIORIN, J. L. (orgs.). *Dialogia, polifonia e intertextualidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de São Paulo, 2003.
- BLOOMFIEL, L. Linguistics and reading. *Elementary English Review*. Illinois: National Council of Teachers of English, v.19, n. 4 e 5, p.125-130, 183-186, 1942.
- BRAIT, B (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRAIT, B (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRAIT, B (Org.). *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009a.
- BRAIT, B (Org.). *Bakhtin: e o círculo*. São Paulo: Contexto, 2009a.
- CASTRO, G. de. O discurso da memória: um ensaio bakhtiniano a partir de *Infância e São Bernardo* de Graciliano Ramos. *Bakhtiniana: revista de estudos do discurso*. São Paulo: vol. 6, n.1, p. 79-94, ago./dez. 2011.
- FANINI, A. M. R. O romance: uma forma éticopolítica na perspectiva bakhtiniana. *Bakhtiniana: revista de estudos do discurso*. São Paulo: vol. 8, n. 1, p. 22-40, jan./jun. 2013.
- FARACO, C. A. et al. *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. In: FERREIRO, E. (org.). *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez e Editora Autores Associados, 1990. p. 9-41. FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana di Marco e Mário Corso. Petrópolis, RJ: Artes Médicas, 1989.
- GALVÃO, A. M. de; BATISTA, A. A. G. *Leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos*. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio21.html>. Acesso em: 4 jan 2014.
- MIDOSI, L. F. *O expositor portuguez ou rudimentos de ensino da língua materna*. Londres: Impresso por R. Greenlaw Chichester Place, 1831.
- MONTEVERDE, E. A. *Methodo facillimo para aprender a ler tanto a letra redonda como a manuscrita no mais curto espaço de tempo*. 7. ed. Lisboa: Imprensa Nacional, 1859.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, [19--].

# O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA ENTRE CRIANÇAS BRASILEIRAS

## DEVELOPMENT OF PHONOLOGICAL AWARENESS AND THE APPROPRIATION OF ALPHABETICAL WRITING AMONG BRAZILIAN CHILDREN

**Artur Gomes de Morais**

*Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)  
agmorais@uol.com.br*

### **Resumo**

Examinamos o papel de diferentes habilidades de consciência fonológica (CF) no processo de apropriação da escrita alfabética, concebida como um sistema notacional. No início, no meio e no final do 1º. ano do primeiro ciclo, 41 crianças de meio popular participaram de uma tarefa de escrita de palavras e de dez tarefas de CF. Constatamos que habilidades ligadas à reflexão sobre sílabas e à comparação de palavras quanto ao tamanho, bem como à identificação de sílabas iniciais iguais se mostraram necessárias para as crianças atingirem hipóteses silábicas. A identificação de palavras com mesmo fonema inicial foi mais frequente entre alunos silábico-alfabéticos e alfabéticos. Ademais, crianças com hipótese alfabética tinham dificuldade tanto para segmentar palavras em fonemas como para contá-los.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Consciência fonológica. Sistema de notação alfabética.

### **Abstract**

We analysed the role of different phonological awareness (hence, PA) abilities in the process of learning alphabetic writing, conceived as a notational system. At the beginning, middle and end of first grade, 41 children underwent a dictation task and 10 different PA tasks. We found out that abilities related to syllables and to comparing word length, as well as those concerning the identification of equal first syllables in words were necessary for children to reach a syllabic hypothesis of writing. Identification of words beginning with the same phoneme was more developed among children with syllabic-alphabetic or alphabetic writing hypothesis. Besides that, children who had reached an alphabetic hypothesis weren't able either to segment words into phonemes or to count word phonemes.

**Keywords:** Reading instruction. Phonological awareness. Alphabetic writing system.

## **Introdução**

Após mais de quatro décadas de pesquisas e debates em torno das relações entre consciência fonológica e alfabetização, vemos que o tratamento desse tema continua suscitando muito interesse entre os que o pesquisam e entre aqueles que lidam com aprendizes da escrita: pedagogos, psicólogos, linguistas e fonoaudiólogos. Na realidade, se, por um lado, temos muitas evidências sobre a importância da capacidade de reflexão metafonológica nas etapas iniciais da escolarização formal, por outro, não vemos reduzir-se o espaço de controvérsias em relação ao tema. Nossa intenção, no presente artigo, será discutir o papel de diferentes habilidades de consciência fonológica (doravante, CF) no aprendizado inicial do sistema de escrita alfabética entre crianças falantes do português. Para isto, proporemos um enfoque para o exame do papel de habilidades metafonológicas na alfabetização que conceba a escrita alfabética como um sistema notacional e não como um “código”. Esta nos parece uma condição essencial para superarmos as limitações dos enfoques empiristas que dominam esse campo de pesquisa.

### **A escrita alfabética: um sistema notacional e não um código**

É quase corriqueiro vermos especialistas no tema aqui tratado se referirem ao “código” alfabético e defenderem que, para “decodificar” e “codificar” as correspondências fonográficas de uma língua, o aprendiz precisará desenvolver habilidades de consciência fonológica. Como já observou Ferreiro (1985), um código é um conjunto de sinais substitutos de outros sinais, que segue as propriedades de um sistema notacional já existente. Compreender as propriedades conceituais do sistema de notação alfabética e dominar suas convenções é tarefa bem mais complexa que memorizar um conjunto de símbolos que substituem as letras, quando, por exemplo, na condição de já alfabetizados, brincamos de escrever cartas enigmáticas.

É também muito comum, nas últimas décadas, vermos estudiosos afirmarem que as habilidades de CF teriam um papel fundamental na “compreensão do princípio alfabético”. O curioso, porém, é que, por trás dessa máxima, aparentemente banal, tendem a reduzir aquela “compreensão” a uma constatação de que, nesse tipo de escrita, o que as letras substituem são os fonemas (MORAIS, J., 1996). Uma vez ocorrendo tal constatação, restaria ao aprendiz memorizar quais letras correspondem a quais fonemas, a fim de dominar o “código alfabético”. Ante essa linha de análise, que hoje se expande sob o rótulo “teoria conexionista” (EHRI, 2013), consideramos importante

reconhecer, tal como propõe Harris (1992), que os fonemas, abstrações que elaboramos sobre a linguagem oral, só podem ser identificados com base nas relações distintivas que assumem quando comparamos as palavras do léxico de uma língua e que, portanto, não constituiriam “unidades” com uma identidade essencial. Em qualquer língua, fonemas só existem em oposição a outros fonemas, e os falantes nativos, a menos que tenham formação em fonologia, os usam sem saber que constituem as “menores unidades distintivas de significado”... para os linguistas.

Se os fonemas não são unidades estáveis e se não estão previamente disponíveis na mente do aprendiz como unidades isoláveis, resta-nos superar as limitações daquela visão simplista. Como têm reivindicado Ferreiro (2003) e outros estudiosos (BLANCHE-BENVENISTE, 2003; TEBEROSKY, 2003), entendemos que precisamos considerar o papel da notação escrita como fator que permite ao ser humano vir a tratar as “partes” do discurso oral (fonemas, sílabas, palavras, frases) como unidades e estabelecer sua relação com unidades escritas (letras, sílabas, palavras e frases escritas). As autoras agora citadas assumem que, ao materializar as “partes” orais, a notação escrita permite ao ser humano refletir sobre as sequências orais, isolando e identificando, como unidades, elementos da linguagem oral de que ele não tinha consciência previamente.

Ferreiro (1989) chama a atenção para o fato de que a tarefa cognitiva do aprendiz envolve o domínio de uma lógica de relações bastante complexas. Enquanto descobre ou toma consciência da existência de “unidades” orais e unidades escritas, e compreende como elas estão relacionadas, o indivíduo precisa desvendar como um todo (a palavra escrita) tem a ver com outro todo (a palavra falada) e como suas partes (escritas e orais) estabelecem correspondências entre si e com o todo-palavra. O domínio dessas relações parte-todo, segundo a autora, exige não só que o aprendiz trate as letras como *classes* de objetos substitutos equivalentes (A, a, *A* e a são a mesma coisa), mas a compreensão de seu funcionamento envolve a consideração de relações de *ordem serial*, de *permanência* e de *relações termo a termo* (FERREIRO, 1989). O percurso evolutivo verificado entre crianças falantes de variados idiomas (português, espanhol, francês, italiano, catalão) demonstra que a tal “compreensão do princípio alfabético” é um processo evolutivo, construído por aproximações, que constituem as hipóteses ou estágios identificados pela teoria da psicogênese da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979).

Por outro lado, como já indicamos em outras ocasiões (MORAIS, 2004, 2006, 2012), entendemos que Ferreiro e vários de seus colaboradores, ao tratarem a escrita alfabética como um sistema notacional e rejeitarem a visão de código, tendem a desconsiderar o papel da consciência fonológica no processo de compreensão daquele sistema. Parecem tratar esse tipo de habilidades metalinguísticas como mera consequência da alfabetização e não como um requisito para que o aprendiz venha a desenvolver hipóteses silábicas e alfabéticas de escrita.

Entendemos que a perspectiva epistemológica assumida pela teoria da psicogênese da escrita é realmente incompatível com a visão empirista adotada pela maioria dos estudiosos da consciência fonológica. Mas cremos que, além de demonstrar que a própria notação escrita modifica o processamento que os alfabetizando fazem das relações entre “partes orais” e “partes escritas” (cf. VERNON; FERREIRO, 1999), é obrigatório investigarmos como diferentes habilidades metafonológicas, que não se restringem à segmentação fonêmica, se desenvolvem durante o processo de apropriação do sistema alfabético e passam a ser constituintes dos progressos revelados pelo aprendiz.

### **Consciência fonológica: alguns pressupostos da perspectiva teórica que adotamos**

Quarenta anos depois do trabalho pioneiro de Isabelle Liberman (LIBERMAN et al., 1974), diversas controvérsias continuam rondando o debate sobre as relações entre consciência fonológica e alfabetização. Nosso interesse, aqui, é discutir alguns aspectos conceituais, quando adotamos esse construto tão sedutor e importante.

Em primeiro lugar, gostaríamos de reivindicar, seriamente, a máxima, já bastante difundida, de que, na realidade, o que passamos a denominar “consciência fonológica” é um conjunto ou constelação de habilidades metafonológicas (GOUGH; LARSON; YOPP, 1995). Apesar de haver consenso sobre esse modo de encarar o fenômeno, cremos que existe, hoje, uma tendência a reduzir “consciência fonológica” a “consciência fonêmica”. Alguns autores, como, por exemplo, José Morais (1996), vêm insistindo numa diferenciação entre “sensibilidade” e “consciência”, reservando para a última designação apenas aqueles tipos de reflexão metalinguística que implicam o indivíduo operar, conscientemente, sobre segmentos fonêmicos, demonstrando, através da conduta manifesta, que os isolou. A International Reading Association (IRA, 2003), por sua vez, apesar de assumir há mais de uma década, em uma “position statement”, que a consciência fonológica cobre um leque de habilidades, envolvendo rimas, sílabas, fonemas etc., ao discutir as relações do construto em pauta com a alfabetização, também parece “enviesar” seu enfoque para o conceito de consciência fonêmica.

A esse respeito, reiteramos que ter algum grau de “consciência” sobre segmentos orais não implica, necessariamente, ser capaz de verbalizar as características observadas ou pronunciar, isoladamente, aquelas unidades. Em vários de nossos estudos, temos adotado o Modelo de Redescrição Representacional de Karmiloff-Smith (1992), segundo o qual o processo de explicitação de conhecimentos na mente comporta uma etapa “consciente”, em

que o indivíduo monitora suas ações e os porquês das mesmas, antes da etapa “consciente verbal”, em que consegue, ademais, verbalizar os procedimentos e justificativas que adotou. Interpretamos, conseqüentemente, que um aprendiz pode operar sobre segmentos sonoros como fonemas e não ser capaz de pronunciá-los em voz alta. Por exemplo, julgamos que há evidente consciência fonológica, quando, diante de 4 figuras (gaveta, sacola, palito e sapato), seguindo nossa orientação, uma criança escolhe aquelas duas cujos nomes começam com a mesma sílaba, e diz apenas que “*sacola e sapato começam igual*”, mesmo que não saiba verbalizar a parte oral que as duas palavras compartilham no início.

Em segundo lugar, queremos enfatizar as evidências disponíveis, há quase três décadas, de que as relações de influência entre consciência fonológica e domínio da escrita alfabética são recíprocas (STANOVICH, 1986). Tal como explicitamos em outras ocasiões (MORAIS, 2004, 2006, 2012), concebemos que o desenvolvimento de habilidades metafonológicas é uma condição *necessária* para a apropriação da escrita alfabética, o que não significa que tais habilidades devesses estar disponíveis no início do primeiro ano de alfabetização, sendo cobradas e medidas através de testes de prontidão.

Chamamos a atenção, também, para o fato de que, embora consideremos o desenvolvimento de habilidades de CF uma condição *necessária* para o domínio do sistema alfabético, não cremos que seja uma condição *suficiente*. Em diferentes estudos feitos com crianças brasileiras (MORAIS, 2004, MORAIS; LIMA, 1989) verificamos que certos alfabetizados já tinham ótimo desempenho em tarefas avaliando inclusive a consciência fonêmica – na realidade se saíam tão bem quanto seus colegas já alfabetizados na identificação de palavras com mesmo fonema inicial –, mas ainda estavam concebendo nossa escrita com hipóteses silábicas. Isto para nós constitui um bom indicador de que não se trata de o aprendiz apenas “desenvolver a consciência fonológica” e “memorizar as correspondências som-grafia” para se alfabetizar. O sistema notacional tem propriedades que precisam ser compreendidas, reconstruídas mentalmente (FERREIRO, 1985; MORAIS, 2012).

Também já dispomos de evidências, em diferentes línguas, de que a notação escrita favorece a tomada de consciência sobre segmentos orais (BRADLEY; BRYANT, 1983, para o inglês; VERNON; FERREIRO, 1999, para o espanhol). Este tipo de dados parece reforçar a necessidade de superarmos uma visão simplista de “código”.

Nessa esteira, insistimos em explicitar que a grande maioria dos estudos sobre consciência fonológica não adota uma perspectiva genética, não estão preocupados em explicar por que evoluem as representações do aprendiz sobre nosso sistema alfabético. Tal como criticam Vernon e Ferreiro (1999), a maioria dos pesquisadores que tratam do tema, em lugar de buscar explicar o *processo* de apropriação da escrita alfabética, opta por relacionar produtos finais

(resultados em tarefas de consciência fonológica) a resultados em tarefas de leitura ou escrita, contrastando, dicotomicamente, os aprendizes em categorias como “alfabetizados” versus “não alfabetizados” ou “leitores” versus “não-leitores” (CARDOSO-MARTINS, 2013). Interpretamos que, por trás do emprego dessa lógica do tipo “tudo” ou “nada”, permanece uma perspectiva adultocêntrica, segundo a qual as unidades orais e escritas das palavras estariam disponíveis na mente do aprendiz, tal como na mente dos adultos letrados que pesquisam o processo de alfabetização.

Finalmente, antes de tratar dos dados empíricos com os quais discutiremos o enfoque aqui proposto, gostaríamos de lembrar que as evidências obtidas entre aprendizes de um idioma não devem ser generalizadas para outras línguas (VERNÓN; FERREIRO, 1999; MORAIS, 2012). Diferentes idiomas se distinguem, radicalmente, quanto às estruturas silábicas, números de sílabas e padrões de tonicidade das palavras que constituem seus léxicos, além, obviamente, do grau de maior ou menor regularidade das correspondências som-grafia de suas ortografias. Isto repercute sobre quais habilidades de CF os alfabetizando precisam desenvolver para refletir sobre as palavras de sua língua, quando tentam ler ou escrever.

## **Dados sobre os participantes da pesquisa e sobre as habilidades testadas**

As evidências que apresentaremos e discutiremos nas seções seguintes foram obtidas num estudo longitudinal, no qual acompanhamos, durante um ano letivo, 41 crianças cursando a 1ª série, numa escola pública do Recife. Elas faziam parte de duas turmas de uma escola situada num bairro habitado sobretudo por famílias das camadas populares. Apenas 30 alunos tinham frequentado a educação infantil, no ano letivo anterior.

Suas professoras tinham graduação em pedagogia e ambas já ensinavam à primeira série há mais de três anos. Nas entrevistas que com elas realizamos, as docentes demonstraram ter algum conhecimento sobre o papel das habilidades de consciência fonológica no aprendizado da escrita, já que esse era um tema discutido naquela rede de ensino desde o final da década de 1980, mas não indicaram fazer atividades sistemáticas, visando a promover a capacidade de reflexão metafonológica de seus alunos.

As crianças foram testadas no início, no meio e no final do ano letivo, e sua idade média em março era 6,7 anos ( $dp = 0,6$ ).

Em cada ocasião de coleta, os participantes foram submetidos a uma tarefa de notação espontânea, um ditado de palavras e de uma oração (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979), cujo propósito era detectar que hipótese tinham elaborado

sobre o funcionamento de nosso sistema de escrita. Seguindo as especificações de Ferreiro et al. (1982), cada criança foi classificada em um dos quatro grandes níveis de escrita propostos pela teoria da Psicogênese da Escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Após aquela primeira avaliação, foram aplicadas dez tarefas, que mediam habilidades metafonológicas:

- 1) separação oral de sílabas (SOS);
- 2) contagem de sílabas na palavra (COS);
- 3) separação de fonemas nas palavras (SOF);
- 4) contagem de número de fonemas na palavra (COF);
- 5) identificação de palavras maiores que outras (IPM);
- 6) produção de palavras maiores que outras (PPM);
- 7) identificação de palavras que começam com a mesma sílaba (ISI);
- 8) produção de palavras que começam com a mesma sílaba (PSI);
- 9) identificação de palavras que começam com o mesmo fonema (IPF);
- 10) produção de palavras que começam com o mesmo fonema (PPF).

Como se pode deduzir, a fim de cobrir um amplo leque de habilidades metafonológicas, as tarefas selecionadas envolviam distintos segmentos (sílabas e fonemas), bem como distintas operações (identificar e produzir semelhanças, comparar quanto ao tamanho, segmentar e contar).

A fim de evitar efeitos de ordem e de aprendizagem, randomizamos a ordem de aplicação das dez provas entre os alunos e, a cada coleta de dados, variávamos o repertório de palavras sobre as quais as crianças refletiam.

No planejamento das atividades, levamos em conta uma série de cuidados, de modo a: i) selecionar palavras que faziam parte do vocabulário da criança; ii) manter a tonicidade, as estruturas silábicas e o mesmo número de sílabas nas palavras-modelo e nas palavras a serem selecionadas, nos itens de identificação silábica e fonêmica; iii) evitar o uso de fonemas oclusivos do português (/p,b,t,d,k,g/) na tarefa de segmentação fonêmica. No entanto, considerando nosso interesse em detectar raciocínios reveladores de “realismo nominal” (CARRAHER; REGO, 1981), usamos, nas provas de identificação de aliteração nas sílabas ou fonemas iniciais, palavras com relação semântica com a palavra-modelo (p. ex.: para a palavra-modelo *cavalo*, foi oferecido o nome de outro animal, *girafa*, nas opções). De modo semelhante, na tarefa de identificação de palavras maiores que outras, escolhemos alguns pares de palavras (por exemplo, *formiga* e *vaca*), onde aquela com mais sílabas designava um referente pequeno, no mundo real.

Durante a aplicação das dez tarefas que mediam as habilidades de consciência fonológica, havia, em cada prova, um momento inicial, em que o examinador resolvia dois itens, diante da criança. Também para familiarizá-la com o que dela se esperava na tarefa, eram feitos, em seguida, dois itens de

treino, nos quais o examinador fornecia *feedback* para o aluno, confirmando que havia acertado, ou dizendo como ele, o adulto, teria respondido. Só então eram aplicados os quatro itens de exame da tarefa.

Nas tarefas de separação oral e contagem (de sílabas e fonemas) e de produção (de palavras maiores que outras, de palavras com sílaba ou fonema inicial igual), apresentava-se à criança uma palavra, a cada item.

Nas tarefas de segmentação e contagem de sílabas e fonemas de palavras (SOS, SOF, COS e COF), colocamos à disposição da criança seis cubos de madeira e lhe dissemos que, se quisesse, podia utilizá-los para resolver a tarefa.

Na tarefa de identificação de palavras maiores que outras e nas tarefas de identificação de palavras com aliteração na sílaba ou no fonema iniciais, a fim de não sobrecarregar a memória de trabalho, foram usadas gravuras, que eram apresentadas às crianças e dispostas sobre a mesa, a cada palavra pronunciada. Assim, por exemplo, nas tarefas de identificação de palavras começadas com a mesma sílaba ou com o mesmo fonema, apresentava-se à criança um par palavra oral / gravura e, em seguida, ela via e ouvia outros 3 pares de palavras/ gravuras, dentre as quais deveria escolher qual “começava igual” ao que tinha sido apresentado, de início, pelo examinador.

Após cada escolha, nas tarefas de identificação e produção de palavras maiores (IPM e PPM), identificação e produção de palavras com mesma sílaba inicial (ISI e PSI), identificação e produção de palavras compartilhando o mesmo fonema inicial (IFI e PFI), a criança era solicitada a justificar sua resposta. Tais verbalizações foram usadas como indicadores adicionais na análise qualitativa do processamento realizado pelos aprendizes, mas não definiram a atribuição de acertos ou erros para as respostas dadas.

Enfatizamos, ainda, que, na tarefa de produção de palavras com fonema inicial igual, o examinador frisou, a cada item, que a criança deveria produzir uma palavra que tivesse apenas o primeiro “sonzinho pequenininho” (e não toda a sílaba inicial) da palavra inicialmente apresentada e aquele fonema era pronunciado em voz alta. Esse cuidado foi baseado em evidência prévia (MORAIS; LIMA, 1989) de que crianças brasileiras tendiam a responder aquela tarefa produzindo palavras com aliteração em toda a primeira sílaba.

Os dados foram avaliados por dois juízes independentes, tanto na tarefa de notação espontânea como nas que mediam habilidades de consciência fonológica, tendo sido verificados coeficientes de fidedignidade sempre superiores a 90%. Nos poucos casos de discordância, recorreu-se a um terceiro juiz.

Quanto ao nível de compreensão do SEA, em março tínhamos 52% de crianças pré-silábicas, 26% silábicas, 11% silábico-alfabéticas e 7% alfabéticas. No meio do ano letivo havia 18% de crianças pré-silábicas, 23% silábicas, 18% silábico-alfabéticas e 41% alfabéticas. No último mês de aulas, encontramos ainda 7% pré-silábicos, 18% silábicos, 9% silábico-alfabéticos e só 66% com uma hipótese alfabética, o que não é sinônimo de estar alfabetizado.

## Evidências considerando o grande grupo de crianças: a ocorrência ou não de variações no desempenho em cada tarefa, ao longo do ano letivo.

Nesta seção, examinamos a ocorrência ou não de diferença significativa no desempenho global das crianças, nas diferentes tarefas de consciência fonológica, aplicadas ao longo do ano letivo. Para tal, foram realizadas análises de variância para medidas repetidas e foram empregados testes *post hoc* (Bonferroni) para contraste entre pares de média. Os resultados de tais análises são apresentados na Tabela 1.

**Tabela 1** – Média, Desvio- Padrão e Análise de Variância para as Diversas Tarefas de Consciência Fonológica

	PERÍODO LETIVO						ANOVA F(2,80)
	MARÇO		JULHO		DEZEMBRO		
	M	DP	M	DP	M	DP	
<b>SOS</b>	3,41	0,84	3,39	0,97	3,68	0,65	3,26 <sub>a</sub> *
<b>COS</b>	3,32	0,88	3,41	0,89	3,56	0,78	1,76
<b>IPM</b>	2,34	1,56	3,41	1,16	3,51	1,17	23,57 <sub>a</sub> **
<b>PPM</b>	2,71	1,52	3,24	1,30	3,56	1,10	9,34 <sub>a</sub> **
<b>ISI</b>	2,15	1,65	3,24	1,18	3,46	1,10	29,60 <sub>a</sub> **
<b>PSI</b>	1,88	1,63	2,98	1,28	3,32	1,27	25,88 <sub>a</sub> **
<b>SOF</b>	0,80	0,46	1,24	1,04	1,39	1,07	6,86**
<b>COF</b>	1,00	0,92	1,34	1,18	1,78	1,33	8,26**
<b>IFI</b>	1,24	1,26	2,15	1,49	2,63	1,45	22,92**
<b>PFI</b>	1,66	1,51	2,80	1,50	2,98	1,39	18,71**

**Nota:** Escore máximo em cada tarefa = 4; \*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$

SOS = separação oral de sílabas; COS = contagem de sílabas na palavra; IPM = identificação de palavras maiores que outras; PPM = produção de palavras maiores que outras; ISI = identificação de palavras que começam com a mesma sílaba; PSI = produção de palavras que começam com a mesma sílaba; SOF = separação de fonemas nas palavras; COF = contagem de número de fonemas na palavra; IFI = identificação de palavras que começam com o mesmo fonema; PFI = produção de palavras que começam com o mesmo fonema

Como se pode ver, as médias de acertos obtidas variaram muitíssimo de tarefa para tarefa (de 0,8 ou 20% a 3,68 ou 92% de acertos) e em apenas uma delas (COS- contagem de sílabas na palavra) não encontramos diferenças significativas para o conjunto de 41 alunos, de março a dezembro do ano letivo.

As tarefas de segmentação e contagem de sílabas eram tarefas em que as crianças tinham um bom desempenho já no início do ano letivo.

O desenvolvimento da habilidade fonológica na tarefa de produção de palavras que começam com a mesma sílaba inicial foi gradual, observando-se uma diferença significativa no desempenho das crianças ao longo das três etapas em que a coleta de dados foi realizada.

Nas tarefas de separação de fonemas nas palavras (SOF), produção de palavras maiores que outras (PPM), identificação de palavras maiores que outras (IPM), identificação de palavras que começam com a mesma sílaba (ISI), identificação de palavras que começam com o mesmo fonema (IFI) e produção de palavras que começam com o mesmo fonema (PFI), observou-se o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica implicadas entre o início e o meio do ano letivo, e entre o desempenho registrado no início do ano letivo e aquele alcançado ao final do ano letivo. Considerando, portanto, o grande grupo de alunos, a maior evolução daquelas habilidades pareceu ocorrer durante o primeiro semestre do primeiro ano de alfabetização.

Finalmente, no caso da tarefa de contagem de fonemas, uma das mais difíceis, as diferenças no desempenho das crianças só foram observadas entre o início e o final do período letivo.

O padrão de evolução constatado mostra que, durante o primeiro ano de alfabetização, os aprendizes iam avançando em várias de suas habilidades de consciência fonológica. À exceção das habilidades de separação e contagem de sílabas, que a literatura, tanto em português como em outras línguas, demonstra serem menos complexas (LIEBERMAN et al. 1974; FREITAS, 2004; MORAIS, 2004), nossos resultados apoiam a perspectiva de que haveria benefício das habilidades metafonológicas em função da experiência de instrução formal em leitura e escrita.

## **Relações entre o nível de compreensão da escrita alfabética e o desempenho das crianças nas tarefas de CF, ao longo do ano letivo**

Nas análises das seções seguintes, analisaremos a consciência fonológica das crianças participantes, considerando o nível de hipótese de escrita que revelaram, nas três ocasiões de coleta de dados, a fim de melhor compreendermos aquelas interações entre CF e apropriação do sistema de escrita alfabética.

Considerando a baixa ocorrência, nas três ocasiões de coleta, de crianças que se encontravam no nível de transição denominado “silábico-alfabético”, decidimos incluí-las no grupo dos sujeitos com nível de escrita alfabético. Tal decisão levou em conta que aquelas crianças silábico-alfabéticas já teriam começado a compreender que, em nosso sistema de escrita, as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas.

Examinamos, a cada coleta, as relações entre o nível de escrita das crianças e os escores por elas obtidos, nas dez tarefas de consciência fonológica. Considerando que o tamanho dos subgrupos era muito diferente, empregamos uma análise de variância não paramétrica para medidas independentes (teste

de Kruskal Wallis), na qual comparamos os três grupos de crianças, em cada uma das tarefas, em cada momento da coleta. Constatadas diferenças significativas, assumiu-se, então, que os desempenhos dos subgrupos com os escores extremos, o de mais baixo e o de mais alto, eram significativamente diferentes. Em nosso caso, tais grupos foram, respectivamente, o das crianças pré-silábicas e seus pares alfabéticos. Testes *post hoc* não-paramétricos (U de Mann-Whitney) foram realizados para os contrastes dos demais subgrupos, par a par. Nesse sentido, foram realizados contrastes entre o desempenho das crianças pré-silábicas e silábicas, bem como entre os escores obtidos pelas crianças de nível de escrita silábica e seus pares alfabéticos.

A Tabela 2 nos permite visualizar e comparar os desempenhos registrados pelos três subgrupos de nível de escrita (pré-silábicos, silábicos e alfabéticos), nas dez tarefas de consciência fonológica, nas três ocasiões de coleta de dados, bem como os resultados da análise de variância não paramétrica. Enfocaremos, agora, as principais evidências registradas em cada ocasião em que os aprendizes foram avaliados.

### **Início do Ano Letivo**

No caso da primeira coleta, os resultados obtidos pelo emprego da análise de variância não paramétrica (Tabela 2) demonstraram que, no início do ano letivo, as crianças não diferiam significativamente, ao resolverem as tarefas de separação de sílabas de palavras (SOS), em que tinham escores muito altos, nem na tarefa de separação de fonemas (SOF), que era exageradamente complexa para todos os participantes.

Por outro lado, a análise de variância revelou diferenças significativas no desempenho das crianças, nas demais tarefas de consciência fonológica (vide Tabela 2). Dessa forma, verificou-se que as crianças pré-silábicas se destacavam por ter desempenhos significativamente inferiores em todas aquelas tarefas, quando comparadas aos seus pares com hipótese alfabética.

É interessante observar que as crianças pré-silábicas também tinham desempenho significativamente inferior ao de seus pares silábicos, na avaliação de três habilidades que parecem necessárias para se adotar uma hipótese silábica de escrita: a capacidade de identificar palavras maiores que outras ou IPM ( $U = 33,00$ ,  $n_1 = 21$ ,  $n_2 = 10$ ,  $p < .01$ ), a capacidade de contagem de sílabas nas palavras ou COS ( $U = 60,00$ ,  $n_1 = 21$ ,  $n_2 = 10$ ,  $p = .04$ ) e a capacidade de identificar palavras com sílaba inicial igual ou ISI ( $U = 52,00$ ,  $n_1 = 21$ ,  $n_2 = 10$ ,  $p = .02$ ).

**Tabela 2** – Diferenças no desempenho das crianças nas dez tarefas de consciência fonológica, nas três ocasiões de coleta de dados

Tarefa	Coleta	Pré- Silábicos		Silábicos		Alfabéticos		X <sup>2</sup>	df	Sig
		M	DP	M	DP	M	DP			
<b>SOS</b>	1	3,14	0,96	3,5	0,7	3,9	0,37	5,65	2	.059
	2	2,57	0,97	3,1	1,29	3,75	0,61	10,78	2	.005**
	3	2,67	0,58	3,14	1,07	3,9	0,3	17,46	2	.000**
<b>COS</b>	1	3,05	0,86	3,6	0,97	3,6	0,7	6,01	2	.050*
	2	3	0,82	3	1,15	3,71	0,69	7,13	2	.028*
	3	3	0	3	1,15	3,74	0,63	9,84	2	.007**
<b>IPM</b>	1	1,29	1,47	3,1	1,45	3,8	0,42	22,68	2	.000**
	2	2	1,91	3,3	1,06	3,88	0,34	11,54	2	.003**
	3	1,33	2,31	2,86	1,67	3,87	0,43	10,19	2	.006**
<b>PPM</b>	1	2,19	1,53	2,7	1,7	3,8	0,42	8,48	2	.014*
	2	1,57	1,61	3,1	1,52	3,79	0,41	13,35	2	.001**
	3	2,33	2,08	2,86	1,46	3,84	0,73	13,29	2	.001**
<b>ISI</b>	1	1,33	1,49	2,8	1,55	3,2	1,23	11,10	2	.004**
	2	1,43	1,27	3,2	1,03	3,79	0,51	19,82	2	.000**
	3	1	1,73	2,86	1,34	3,84	0,45	18,41	2	.000**
<b>PSI</b>	1	1,1	1,47	2,1	1,28	3,3	1,34	13,31	2	.001**
	2	1,14	1,34	2,4	0,97	3,75	0,44	24,79	2	.000**
	3	1,33	2,31	1,71	1,25	3,87	0,42	21,74	2	.000**
<b>SOF</b>	1	0,71	0,46	0,8	0,42	1	0,47	2,39	2	.302
	2	0,57	0,53	0,8	0,42	1,62	1,17	8,12	2	.017*
	3	0,33	0,57	0,86	0,38	1,61	1,12	7,91	2	.019*
<b>COF</b>	1	0,67	0,66	0,9	0,78	1,8	1,13	8,66	2	.013**
	2	0,71	0,49	0,8	0,63	1,75	1,33	6,45	2	.040*
	3	0,33	0,57	0,86	0,38	2,13	1,34	10,19	2	.007**
<b>IFI</b>	1	0,71	0,96	1,4	1,17	2,2	1,39	8,77	2	.012**
	2	0,86	1,21	1,4	1,51	2,83	1,17	12,26	2	.002**
	3	0,33	0,57	1,14	1,07	2,63	1,44	17,61	2	.000**
<b>PFI</b>	1	1,38	1,43	1,2	1,23	2,7	1,57	6,08	2	.048*
	2	1,29	1,89	2,6	1,43	3,33	1,09	7,35	2	.025*
	3	1	1,73	1,83	1,21	3,42	1,09	15,42	2	.000**

Nota: Escore máximo em cada tarefa = 4; Média (M); Desvio-Padrão (DP); \* p ≤ .05; \*\* p ≤ .01

SOS= separação oral de sílabas; COS =contagem de sílabas na palavra; IPM = identificação de palavras maiores que outras; PPM = produção de palavras maiores que outras; ISI = identificação de palavras que começam com a mesma sílaba; PSI = produção de palavras que começam com a mesma sílaba; SOF = separação de fonemas nas palavras; COF = contagem de número de fonemas na palavra; IFI = identificação de palavras que começam com o mesmo fonema; PFI = produção de palavras que começam com o mesmo fonema.

Já os sujeitos silábicos, no início do ano letivo, só demonstraram ter desempenho significativamente inferior ao dos colegas alfabéticos nas provas de produção de palavras iniciadas com o mesmo fonema, isto é, PFI ( $U = 22,00$ ,  $n_1 = 10$ ,  $n_2 = 10$ ,  $p = .03$ ) e de produção de palavras que começam com a mesma sílaba, ou PSI ( $U = 18,50$ ,  $n_1 = 10$ ,  $n_2 = 10$ ,  $p = .01$ ).

### **Meio do Ano Letivo**

A análise de variância aplicada revelou que, no meio do ano letivo, se mantinham várias tendências observadas por ocasião da primeira coleta (vide Tabela 2). A prova estatística de Kruskal Wallis resultou significativa para todas as tarefas e, dessa forma, constata-se que, naquela ocasião, as crianças pré-silábicas apresentaram desempenho significativamente inferior que seus pares alfabéticos em todas as dez tarefas de CF avaliadas. Tal como na primeira coleta, os alunos pré-silábicos também se saíram significativamente pior que seus colegas silábicos nas tarefas de identificação de palavras com sílabas iniciais iguais ou ISI ( $U = 9,50$ ,  $n_1 = 7$ ,  $n_2 = 10$ ,  $p = .01$ ) e de produzir palavras maiores que outras ou PPM ( $U = 16,00$ ,  $n_1 = 7$ ,  $n_2 = 10$ ,  $p = .05$ ). Temos, portanto, uma confirmação do provável papel que tais habilidades desempenham para que o aprendiz comece a compreender que nossa escrita nota a pauta sonora das palavras que pronunciamos.

Por sua vez, na segunda ocasião de coleta, as crianças com hipóteses silábicas revelaram um desempenho significativamente inferior ao de seus pares com hipótese alfabética, nas tarefas de identificação de palavras com fonema inicial igual ou IFI ( $U = 55,50$ ,  $n_1 = 10$ ,  $n_2 = 24$ ,  $p = .01$ ), de contagem oral de sílabas ou COS ( $U = 79,00$ ,  $n_1 = 10$ ,  $n_2 = 24$ ,  $p = .05$ ), de produção de palavras com mesma sílaba inicial ou PSI ( $U = 27,00$ ,  $n_1 = 10$ ,  $n_2 = 24$ ,  $p < .01$ ), de identificação de palavras com sílabas iniciais iguais ou ISI ( $U = 78,00$ ,  $n_1 = 10$ ,  $n_2 = 24$ ,  $p = .04$ ) e de identificação de palavras maiores que outras ou IPM ( $U = 84,00$ ,  $n_1 = 10$ ,  $n_2 = 24$ ,  $p = .05$ ).

### **Final do Ano Letivo**

Ao final do ano letivo, a análise de variância não-paramétrica resultou significativa para todas as tarefas de consciência fonológica, como demonstra a Tabela 2. Sendo assim, segue-se que, também nessa etapa do ano letivo, as crianças pré-silábicas apresentaram desempenho significativamente inferior que seus pares alfabéticos em todas as dez tarefas metafonológicas avaliadas.

Os resultados obtidos indicaram que, àquela altura do ano letivo, não havia diferenças significativas entre os sujeitos pré-silábicos e seus pares silábicos, em nenhuma das tarefas que usamos para avaliar a consciência fonológica.

O contraste dos dados das crianças que, naquela ocasião, tinham hipóteses silábicas com seus colegas de nível alfabético revelou que não havia diferenças significativas apenas na tarefa de separação de fonemas. Assim, os sujeitos

silábicos tiveram rendimento significativamente inferior que os alfabéticos em nove tarefas: SOS ( $U = 55,50$ ,  $n_1 = 7$ ,  $n_2 = 31$ ,  $p < .01$ ), COS ( $U = 64,00$ ,  $n_1 = 7$ ,  $n_2 = 31$ ,  $p = .03$ ), PPM ( $U = 54,00$ ,  $n_1 = 7$ ,  $n_2 = 31$ ,  $p < .01$ ), IPM ( $U = 70,00$ ,  $n_1 = 7$ ,  $n_2 = 31$ ,  $p = .02$ ), ISI ( $U = 45,00$ ,  $n_1 = 7$ ,  $n_2 = 31$ ,  $p < .01$ ), PSI ( $U = 18,50$ ,  $n_1 = 7$ ,  $n_2 = 31$ ,  $p < .01$ ), COF ( $U = 49,00$ ,  $n_1 = 7$ ,  $n_2 = 31$ ,  $p = .02$ ), IFI ( $U = 21,50$ ,  $n_1 = 7$ ,  $n_2 = 31$ ,  $p < .01$ ) e PFI ( $U = 29,50$ ,  $n_1 = 7$ ,  $n_2 = 31$ ,  $p < .01$ ).

Se consideramos, conjuntamente, essas evidências e aquelas obtidas no meio do ano letivo, vemos que, à medida que avançava a instrução escolar, as crianças que permaneciam nos dois níveis iniciais de compreensão da escrita alfabética tendiam a se diferenciar, cada vez mais, de seus colegas que já tinham atingido uma hipótese alfabética, no que diz respeito a várias habilidades de consciência fonológica. Em alguns casos excepcionais, algumas delas demonstravam, contudo, ter desenvolvido habilidades de CF envolvendo fonemas (identificação de palavras com mesmo fonema inicial ou IFI), mas, curiosamente, continuavam sem alcançar uma hipótese alfabética de escrita.

## **Algumas análises qualitativas e alguns comentários finais**

No âmbito teórico, a peculiaridade dos dados analisados reforça a necessidade de buscarmos compreender melhor, no caso da língua portuguesa, o papel de habilidades envolvendo segmentos silábicos (separação, contagem, comparação de palavras quanto ao número e semelhança de sílabas) no início da apropriação da escrita alfabética.

Parece-nos surpreendente que as pesquisas sobre consciência fonológica tendam a ignorar o papel das habilidades de identificar ou produzir palavras maiores que outras no processo de alfabetização. Em português, Carraher e Rego (1981) demonstraram que as crianças com um raciocínio “realista” não pensavam na quantidade de sílabas das palavras, mas no tamanho dos referentes por elas designados. Propomos, assim, que voltemos a considerar, seriamente, o papel dessas habilidades no percurso que leva o aprendiz a dominar nosso sistema alfabético. Interpretamos que a capacidade de comparar palavras quanto ao tamanho e de isolar suas sílabas seriam habilidades metalinguísticas necessárias para a criança avançar no domínio da lógica de relações parte-todo que Ferreiro (1989) enfoca e para adotar uma hipótese silábica estrita.

Também encontramos diferenças marcantes entre os alunos pré-silábicos e aqueles que já tinham atingido uma hipótese silábica, no sentido de os primeiros revelarem muito mais dificuldade em detectar semelhanças sonoras no início de palavras, ao nível da sílaba. Entre os alunos com hipóteses de escrita mais avançadas, encontramos melhores resultados e uma tendência a justificar

suas escolhas isolando a sílaba inicial repetida (“porque é /ma/ e /ma/”). Portanto, entre crianças falantes do português, operar sobre sílabas, detectando semelhanças sonoras, parece uma habilidade fundamental para que avancem na apropriação do sistema alfabético.

Operar sobre fonemas se revelou bem mais complexo. Quanto à identificação de aliterações envolvendo o fonema inicial, verificamos que tendia a ser difícil também para os alunos com hipótese silábica e que mesmo as crianças com hipóteses silábico-alfabética e alfabética não tinham êxito absoluto.

No início do ano letivo, os participantes com hipótese alfabética (e silábico-alfabética) tinham muita dificuldade em responder à tarefa de produção de palavras que têm o mesmo fonema inicial. Apesar de o examinador ter insistido, durante as etapas de exemplo e treino, para levar-se em conta apenas o primeiro “sonzinho”, a tendência daquelas crianças, quando acertavam, era evocar uma palavra que tinha toda a mesma sílaba inicial da que lhes era apresentada.

Ademais, o exame das justificativas apresentadas pelos sujeitos do grupo alfabético na tarefa de identificação de palavras com mesmo fonema inicial demonstra, claramente, que, na maioria dos casos, não estavam manipulando mentalmente “fonemas”. Vimos que mesmo os alunos que já conseguiam ler e escrever palavras convencionalmente não tendiam a pronunciar isoladamente os fonemas com que as palavras começavam. Em lugar de fazer isso, tendiam a pronunciar as sílabas iniciais (por exemplo, /ka/ e /ke/ para o par *casa* e *queijo*) e, curiosamente, em suas justificativas, chegavam a distorcer a sílaba inicial de uma das palavras (por exemplo, dizendo que era /ka/ e /ka/ para o par *casa* e *queijo*). Também foi alto o número de verbalizações em que diziam o nome da letra comum no início das palavras.

Os erros produzidos pelos participantes de todos os níveis de hipótese de escrita nas tarefas que envolviam segmentação e contagem dos fonemas de palavras, consistiram, sobretudo, em segmentar as palavras em sílabas. Entre as crianças pré-silábicas encontramos mais casos de repetição das palavras sem qualquer segmentação e entre as que tinham alcançado o nível alfabético encontramos a pronúncia dos nomes das letras que constituíam as palavras. Esta conduta, já registrada em outros estudos feitos com crianças brasileiras (MORAIS; LIMA, 1989; MORAIS, 2004), e também com crianças falantes do espanhol e do catalão (TEBEROSKY et al., 1993), não é mencionada pela maioria dos autores que aplicam a tarefa de segmentação fonêmica, o que nos leva a questionar se estariam aceitando a soletração como sinônimo de segmentação em fonemas.

As últimas evidências enfocadas sugerem a adequação de revermos o que estamos conceituando como “consciência fonêmica”. Se já reivindicamos o cuidado de não reduzirmos consciência fonológica a consciência fonêmica, nossos dados apontam, fortemente, para a necessidade de discutirmos qual “consciência” sobre os fonemas é necessária para um indivíduo alcançar uma

hipótese alfabética de escrita e dominar as convenções som-grafia da notação do português. Mais que “isolar fonemas” em voz alta (cf. também MOUSINHO; CORREA, 2009, com resultados idênticos aos nossos), outras poucas habilidades fonêmicas seriam importantes para o aprendiz do sistema de escrita alfabética, como parecem ser aquelas ligadas à identificação e à produção de palavras com fonema inicial igual.

Do ponto de vista pedagógico, nossos dados sugerem a adequação de a instituição escolar promover a reflexão sobre palavras e sílabas antes da reflexão explícita sobre fonemas. Isto é o que propusemos para crianças que frequentavam o último ano da educação infantil e que foram beneficiadas com tal reflexão (MORAIS, 2012). Sim, defendemos que é necessário promover algumas habilidades de consciência fonológica desde o final da educação infantil. Concebemos, porém, que, ao tratar a escrita alfabética como um sistema notacional, precisamos incluir a reflexão metafonológica como parte das atividades de reflexão sobre o “funcionamento das palavras escritas”, de modo a que os aprendizes sejam ajudados a observar certas propriedades do sistema alfabético (como a ordem, a estabilidade e a repetição de letras nas palavras), ao mesmo tempo em que analisam a quantidade de partes faladas e de partes escritas, bem como as semelhanças sonoras e gráficas (MORAIS, 2005, 2012). Isto implica rever o preconceito de usar-se a notação escrita como apoio concomitante para o desenvolvimento da CF. Parece-nos interessante que, no afã de não se verem confundidos com um “método fônico” de alfabetização, certos autores de propostas de promoção da consciência fonológica (por exemplo, ADAMS; FOORMAN; LUNDBERG e BEELER, 2006) não aceitem que as crianças sejam estimuladas a refletir sobre a forma escrita das palavras enquanto refletem sobre seus segmentos sonoros. Interpretamos que esse tipo de preconceito revela uma genuína concepção de código, ao tratarem da escrita alfabética.

Por fim, insistimos sobre a necessidade de abandonarmos os velhos “métodos de alfabetização”, especialmente os métodos fônicos, e desenvolvermos novas metodologias, que assegurem um ensino sistemático da escrita alfabética, concomitantemente à vivência diária de práticas letradas na escola, desde a educação infantil.

Enfim, conclamamos os leitores a superar preconceitos e a discutir as especificidades do alfabetizar e do letrar, quando buscamos “alfabetizar letrando”. Pensamos que é obrigatório tratar o sistema de escrita alfabética como um objeto de conhecimento em si, que exige ensino específico, um ensino que inclua a promoção da consciência fonológica. Mas tal perspectiva não poderá nos fazer esquecer que, já há algum tempo, vimos aprimorando nossa concepção de aluno alfabetizado e que, nos dias atuais, ela pressupõe um cidadão capaz de, com um mínimo de autonomia, participar das práticas sociais de leitura, compreensão e produção de gêneros textuais escritos.

## Referências

- ADAMS, M.; FOORMAN, B.; LUNDBERG, I. & BEELER, T. *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. A escrita, irredutível a um código. In FERREIRO, E. (org.). *Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BRADLEY, L. & BRYANT, P. Categorizing sounds and learning to read – a causal connection. *Nature*, 301, 419-421, 1983.
- CARDOSO-MARTINS, C. Existe um estágio silábico no desenvolvimento da escrita em português? Evidência de três estudos longitudinais. In MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (orgs.) *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- CARRAHER, T. & REGO, L. L. B. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. *Cadernos de Pesquisa*, 39: 3-10, 1981.
- EHRI, L. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e aprendizagem do vocabulário. In MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (orgs.) *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.
- FERREIRO, E. A escrita antes das letras. In SINCLAIR, H. (org.) *A Produção de Notações na Criança*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FERREIRO, E. Escrita e oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalinguística. In FERREIRO, E. (org.). *Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Eds., 1979.
- FERREIRO, E.; GÓMEZ-PALACIO, M. *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. México: Dirección General de Educación Especial. Fascículo 2: Evolución de la escritura durante el primer año escolar, 1982.
- FREITAS, G. C. M. Sobre a consciência fonológica. In LAMPRECHT, R. (org.) *Aquisição Fonológica do Português*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- GOUGH, P.; LARSON, K.; YOPP, H. A estrutura da consciência fonológica. In CARDOSO-MARTINS, C. *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- HARRIS, R. Écriture et Notación. *Proceedings of the Workshop "Orality versus Literacy"*: Concepts, Methods and Data. Siena, 1992.
- IRA – International Reading Association. *Phonemic awareness and Teaching of Reading A Position Statement from the Board of Directors of the International Reading Association*. Disponível em: [http://www.reading.org/downloads/positions/ps1025\\_phonemic.pdf](http://www.reading.org/downloads/positions/ps1025_phonemic.pdf). Acesso em: 10 mar. 2007.
- KARMILOFF-SMITH, A. *Beyond Modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press/Brasford Books, 1992.
- LIBERMAN, I.; SHANKWEILER, D.; FISCHER, F. W & CARTER, B. Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18: 201-212, 1974.

MORAIS, A.G. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3:35-48, 2004.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. e LEAL, T. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 29-45.

MORAIS, A. G. Consciência fonológica e metodologias de alfabetização. *Presença pedagógica*, 70:58-67, 2006.

MORAIS, A. G. *Sistema de Escrita Alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A G. & LIMA, N. C. Análise Fonológica e Compreensão da Escrita Alfabética: um estudo com crianças da escola pública. *Anais do Simpósio Latino-Americano de Psicologia do Desenvolvimento*. Recife, 51-54, 1989.

MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: EDUSP, 1996.

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

STANOVICH, K. E. Mathew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, XXI: 360-407, 1986.

TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. ; ZELCER, J.; MORAIS, A G. & RINCÓN, G. Segmentation phonologique et acquisition de l'écriture em castillan, catalan et hebreu. *Études de Linguistique Appliquée*, 91 :48-59, 1993.

TEBEROSKY, A. As infiltrações da escrita nos estudos psicolinguísticos. In FERREIRO, E. (org.). *Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VERNON, S. & FERREIRO, E. Writing Development: a neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review*, 69, 395-415, 1999.

# APRENDIZAGENS LEITORAS & LEITURAS ALFABETIZADORAS

## LEARNING READERS & READING LITERACY

**Edwiges Zaccur**

Universidade Federal Fluminense (UFF)  
edwigeszaccur@gmail.com

*Vamos compreender a vida, não necessariamente como a repetição diária das coisas, mas como um esforço para criar e recriar, e como um esforço de rebeldia também. Vamos tomar nas mãos nossa alienação e perguntar: “Por quê?”, “Isso tem que ser desse modo?”*  
(Paulo Freire)

### Resumo

O texto abre uma discussão, a partir de diversos teóricos, com o objetivo de acompanhar um movimento em que aprendizagem e desenvolvimento se realimentam íntima e recursivamente. Para isso, parte do princípio de que se vivem aprendizagens leitoras e leituras alfabetizadoras em permanente movimento. Chama **aprendizagens leitoras** aquelas acionadas a partir do nascimento (ou mesmo antes, no habitat uterino), permitindo ao recém-nascido banhar-se na palavra do outro, interagir, vivenciar trocas, enfim, inserir-se crescentemente no universo cultural. Chama **leituras alfabetizadoras** aquelas que, desde logo, anunciam “o compele entrar” na cultura escrita, mas prolonga e se implica na linguagem oral, anteriormente, aprendida.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Aprendizagens leitoras. Leituras alfabetizadoras.

### Abstract

The text opens discussion, from different theoreticians, aiming to follow a movement in which learning and development re-feed themselves closely and recursively. For this, it is assumed that reader learnings and literacy readings live in permanent movement. It is called reader learnings, those activated from birth (or even before the uterine habitat), allowing the newborn bathe in the word of another, interact, experience exchanges, in short, be inserted increasingly in the cultural universe. It is called literacy teachers reading those that, since then, announce “the compel enter” in the written culture, but extends and is involved in oral language previously learned.

**Keywords:** Literacy. Reader Learnings. Literacy Readings.

Há pouco mais de vinte anos, os computadores anunciavam ao serem ligados: lendo o disco... Hoje nossos laptops dispõem de um ícone, um pequeno disco em movimento, indicando que está sendo processada uma leitura dos arquivos registrados. E não apenas isso, aquela tecnologia da 2ª metade do século XX, com suas unidades armazenadoras e leitoras, foi rapidamente superada à medida que a conectividade imprimiu às tecnologias da informação e da comunicação um ritmo cada vez mais vertiginoso. Quem nasceu no final do ano de 1994 já encontrou em 1995, além de um Ano Novo, um novo mundo. A internet comercial, em duas décadas, mudou a vida de todos nós, cobrando novas aprendizagens leitoras e outras leituras alfabetizadoras.

Porém, por mais evoluídas que sejam as máquinas, ainda não conseguem realizar todas as múltiplas competências próprias do cérebro humano que, sendo programado para aprender, se mantém um modelo inigualável. Para tanto, a nossa espécie só precisa nascer, viver e interagir. Simplicidade e complexidade ao mesmo tempo. Ler informações e criar-se aprendendo e desenvolvendo. Recriar-se com o outro, crescer aprendendo. Crescer interagindo em permanente movimento aprendente que, por sua vez, conecta-se ao movimento do mundo.

A mudança e o movimento enfatizados por Heráclito<sup>1</sup> ficaram por longos séculos relegados às margens do conhecimento científico. Mas, na virada do século XIX para o século XX, Henri Bergson contrapôs ao positivismo então hegemônico nas ciências um método intuitivo, criando o conceito de duração e afirmando, inclusive, que “analisar consiste em exprimir alguma coisa em função do que ela não é” (Bergson, 1970, p. 22). O filósofo da duração a entendia como “uma sucessão de estados em que cada um anuncia o que o segue e contém o que o precedeu”. Torna-se, assim, impossível a quem os estuda, ou concretamente os experimenta, dizer onde cada um deles começa ou onde o outro termina. “Na realidade, nenhum deles acaba ou começa, mas todos se prolongam uns nos outros” (Bergson, 1974, p. 22). Palavras que indiretamente dialogam com a tese de Paulo Freire: a leitura de mundo precede a leitura da palavra e se alonga na leitura da palavra mundo.

Colocando-me à escuta de ambos, abro uma discussão que não se propõe a focar o que vem antes ou depois. Busco antes acompanhar um movimento em que aprendizagem e desenvolvimento se realimentam íntima e recursivamente. Desde logo, vivem-se aprendizagens leitoras e leituras alfabetizadoras em permanente movimento. Chamo **aprendizagens leitoras** aquelas acionadas a partir do nascimento (ou mesmo antes, no habitat uterino), permitindo ao recém-nascido banhar-se na palavra do outro, interagir, vivenciar trocas, enfim,

<sup>1</sup> Heráclito se inclui entre os filósofos pré-socráticos. Nascido em Éfeso, viveu presumivelmente entre 535 e 475 a. C. e deixou muitos fragmentos, endossando o princípio do movimento.

inserir-se crescentemente no universo cultural. Chamo **leituras alfabetizadoras** aquelas que, desde logo, anunciam “o compele entrar” na cultura escrita, mas prolonga e se implica na linguagem oral, anteriormente, aprendida.

As primeiras aprendizagens leitoras (re)começam quando o recém-nascido experimenta interações, percebendo vozes, imagens, luzes, sensações táteis, sons, cheiros, capturados através dos sentidos e enredados a sensações de fome e sono, de prazer e dor registradas pelo cérebro, endereçadas e respondidas através do acolhimento de outro. Cyrulnik batizou de “figure d’attachement”<sup>2</sup> a mãe e ou, no impedimento desta, qualquer outra pessoa que responda aos apelos de um bebê, dando-lhe atenção e segurança: tomando-o a seus cuidados.

Nascido sob o signo de laços e enlaces, a apropriação da linguagem começa a se processar através de redes em que as emoções expressas pelo riso, pelo choro e pelo corpo se fazem apelos endereçados a outro, cuja presença se faz necessária à vida. Mais do que uma conexão entre um emissor e um receptor, está em jogo uma ambiência dialógica e afetiva, necessária para que a interação entre adulto e bebê crie dispositivos necessários à comunicação, de tal modo que a linguagem verbal da mãe (da avó ou de outra pessoa que cuide da criança) e a pré-verbal do bebê se façam mutuamente compreendentes em favor da vida, que é dialógica por natureza.

No entanto, diversamente de muitos mamíferos capazes de andar poucas horas depois do nascimento, o estado de dependência do filhote humano fica evidente. Tal incompletude, que é uma característica da nossa espécie, traz consigo também uma enorme capacidade de aprendizagem e uma grande plasticidade cerebral e comportamental, inclusive na idade adulta.

Esse desenvolvimento peculiar de algumas espécies, inclusive a humana, é estudado por determinadas correntes de biólogos como um fenômeno de neotenia, entendido sob o signo de um equipamento genético que atrasa ou mantém imaturo por mais tempo o desenvolvimento de algumas espécies, inclusive a humana.

No entanto, prefiro acompanhar Varela e Maturana, criadores do termo *autopoiese*<sup>3</sup>, para designar o processo de autocriação da vida. Na minha leitura, o conceito de *autopoiese* se ajusta muito particularmente à autocriação do cérebro humano e se abre ao signo das possibilidades. É que o cérebro de um recém-nascido cria-se exponencialmente, lendo o seu entorno, enquanto, ininterruptamente, são criadas sinapses entre seus neurônios, a partir do que os sentidos lhe permitem apreender nas interações cotidianas. Pesquisas recentes

<sup>2</sup> Esse conceito tem sido traduzido como figura de vinculação e também figura de apego, como prefere Regina Leite Garcia (CYRULNIK, Boris. 1989).

<sup>3</sup> Varela e Maturana (1995), biólogos chilenos que realizaram juntos a pesquisa que resultou na construção do termo *autopoiese*.

vêm descobrindo que suas células neuronais são ativadas pela voz materna mais do que por outras vozes e sons. Ou seja, desde logo a voz da mãe, ou de alguém que a ele se dedique, ativa o lado esquerdo do cérebro, responsável pela aprendizagem da linguagem.

A interação tem, assim, um papel fundamental na aprendizagem, pondo em movimento a rede de neurônios. À proporção que o recém-nascido faz descobertas e leituras, mais sinapses se criam entre as células neuronais, antes pouco conectadas, reforçando determinadas conexões e enfraquecendo outras. Ou seja, novas aprendizagens criam novas conexões que, por sua vez, se abrem a novas aprendizagens, que se alimentam mutuamente, criando novas redes neuronais, num processo contínuo.

Desde logo, nas interações cotidianas, está em jogo uma proto linguagem indiciária dos bebês que as mães se esmeram em compreender. Uma algaravia de balbucios, choros e movimentos de braços e pernas, indícios de alegria e dor, uma vez compreendidos e traduzidos, transformam-se em signos. O círculo familiar, em condições desejáveis, busca se organizar de modo a estimular a fala do bebê, ensinando, por repetição, uma pequena relação de palavras. Mas essa repetição, que se dá de fora para dentro, pode obscurecer o processamento interno da linguagem. Como nenhum traço de informação é desperdiçado, de repente, o bebê passa a falar palavras inesperadas, não ensinadas, mas apreendidas. Dentre muitos exemplos, vou retomar três que, aparentemente, podem ser lidos apenas como imitação restrita de sons capturados no entorno, embora possam significar mais.

Na 1ª situação selecionada, um bebê repentinamente começou a falar ‘havia’. Seria um mero balbucio? A família não reconhecia aquela palavra repetida frequentemente, até que uma vizinha evangélica ouviu a expressão e a traduziu: “Ele está falando Aleluia, canto de louvor repetido em coro, em nossa Igreja aqui ao lado”. Essa imitação canhestra da palavra /auia/ por aleluia indicia que o bebê capturou seletivamente os fonemas vocálicos, de realização efetivamente mais simples. São os chamados sons musicais que se fazem presentes, também, nos exercícios de vocalize em que se treinam tons, altura e afinação para apreensão da melodia, antes que se insiram as palavras na pauta musical.

Talvez esteja aí uma raiz remota de práticas alfabetizadoras que ensinam repetitivamente a partir da representação gráfica dos fonemas vocálicos, gerando vários equívocos: (i) a criança deixa de exercer um protagonismo peculiar ao processo de aprendizagem e desenvolvimento, que lhe permitiu aprender a falar a partir das interações cotidianas; (ii) é ignorado, senão descartado, todo o processo de apropriação da linguagem verbal, em favor de um começar de novo, um retorno aos sons tatibitates, em que a escrita lhes é *imposta de fora, vinda das mãos de professores* (Vygotski; 1989, p. 119); (iii) a professora é ensinada mais a transmitir do que compreender indícios e sinais do seu modo de aprender,

de seu gosto por ouvir as histórias preferidas, de seu desejo de representar alguma palavra que lhe seja mais significativa, de sua curiosidade sobre tudo o que se passa a seu redor. Esse descompasso entre língua e linguagem, não raro, é percebido intuitivamente como um estranhamento expresso pela própria criança: “Mãe, a minha professora é meio maluca. Ela fica falando umas coisas que ninguém entende e mandando a gente escrever: /babebibobu/”.

Um segundo exemplo destaca também a questão do estranhamento, agora dos familiares, diante da realização de uma palavra aparentemente incompreensível. No caso, um bebê morador de uma comunidade, de repente começou a falar uma palavra estranha: /capã/, frequentemente com alguma irritação que terminava em choro. Certo dia, a avó entrou em casa trazendo o pão, cortou o bico e o entregou ao bebê para mordiscar. Ao longe, se ouvia o alto-falante do carro de pão percorrendo a comunidade e anunciando: “carro de pão, pão fresquinho na sua porta, carro de pão”. De repente, fez-se a luz. O /capã/, às vezes pronunciado como /cadpã/, era a realização possível de /carro de pão/, cujo anúncio ecoava nas vielas da comunidade. O bebê queria o bico do pão e a maneira que encontrava para pedir era falar /capã/, coincidentemente ou não com a passagem do referido carro. A aprendizagem dessa palavra recheada de sentido para o bebê trazia a marca, senão da necessidade, do desejo de mordiscar algo para aplacar o incômodo provocado pela erupção dos primeiros dentinhos.

Uma terceira situação me foi trazida pela mãe, preocupada em acelerar a aprendizagem e o desenvolvimento de sua filha. A filha já entendia tudo, tanto assim que era capaz de cumprir ordens do tipo: “Filha, papai chegou tão cansado! Vai pegar o chinelo dele debaixo da cama”. Mas a menina ainda falava pouco. Quando queria alguma coisa, fosse água, biscoito ou fruta, tomava o adulto pela mão, apontava na direção do que desejava e dizia apenas “cequé”. Conversando com a mãe de primeira viagem, pude constatar que, buscando atender à filhota, ela, a exemplo de tantas outras mães, endereçava-lhe uma pergunta iniciada por “(Vo)cê quer”, seguida dos mais variados complementos (banana, maçã, biscoito, leitinho, etc. ). Foi o que bastou para que a menina desse um sentido afirmativo a essa expressão que passou a usar como coringa, acompanhada do gesto de apontar o dedo<sup>4</sup> orientado para o que desejasse...

Essas são algumas das inumeráveis situações singulares aprendidas no processo de apropriação da linguagem oral. Cada família terá algo a contar do tipo “Criança diz cada uma”<sup>5</sup>, revelando indícios de como as crianças tanto usam como (re)criam recursos linguísticos para estabelecer uma comunicação orientada por seus interesses e desejos.

<sup>4</sup> A relação entre o gesto de apontar o dedo e o nascimento do sentido da linguagem foi acompanhada através de um experimento realizado por Cyrulnik (1991).

<sup>5</sup> Pedro Bloch escrevia uma página na revista *Manchete* exatamente com esse título, posteriormente reunidas e publicadas em livro da Ediouro, de 1983.

E quanto à linguagem escrita? No contexto do século XXI, leituras alfabetizadoras ainda mais precoces e amplamente presentes. A construção do sentido de representação se anuncia inicialmente através do gesto e em seguida através da leitura icônica tão presente na vida atual, atravessada pelos dispositivos eletrônicos, com os quais as crianças convivem precocemente. Trata-se de uma alfabetização que, à falta de nome melhor, chamarei icônica, presente na cena que passo a relatar.

Um bebê de cinco meses incompletos, com a minha permissão, passou a frequentar a sala de aula. Como também tinha vivido a difícil tarefa de conciliar papéis de estudante e mãe, atendi ao pedido da minha aluna. O bebê, quando acordado, ficava mais no colo do que no carrinho, brincando com o smartphone da mãe. Um dia, em que estava muito agitado, estranhei: “Ele é sempre tão quietinho, o que está acontecendo?” Ouvi em resposta: “Ele está assim, porque não conseguiu encontrar o chocalho preferido no aplicativo. É que eu tirei o som para não atrapalhar a aula”. Imediatamente liberei o som do chocalho virtual, curiosa para saber se o bebê encontraria o que buscava. Para espanto meu e da turma, em alguns momentos, ele demonstrou que era capaz de encontrar o que procurava. Repetiu várias vezes a operação, sorrindo como compreendendo que todos olhavam admirados para ele. O pequeno leitor de ícones evidenciava o seu protagonismo no processo de aprendizagem que puxa o desenvolvimento, como sinalizou Vygotsky.

Outra situação, em diálogo com a anterior, me foi relatada por Rosa que, aos quarenta e cinco anos, vive com a neta de sete anos incompletos uma alfabetização mediada pelo dispositivo tecnológico. Não se trata da avó ajudando a neta, mas justamente o contrário. É a criança quem exerce o protagonismo que alimenta seu interesse e curiosidade, levando-a a fazer descobertas, em que as funções sociais da escrita ganham um duplo sentido para ambas, como transparece no seguinte relato:

A gente nem podia estudar. Eu saí da escola com uns 12 anos para trabalhar de babá, pra não passar fome, que lá em casa a gente tinha muita precisão. Aprendi pouca coisa. Agora a minha netinha tá me ensinando a passar mensagem. Ela fala: “tá errado, tá faltando letra, não é assim, é assim”, e vai me corrigindo que nem uma professora. A senhora tinha de ver...

Essa mesma avó quis levar para suas netas uma das sacolas de livros que seriam doados para uma creche. Comentou de sua alegria ao ver “as netas de livrinho na mão”, desfrutando do que estava fora de seu horizonte na infância. A exemplo de tantas outras pessoas de classes populares, ela percebe que o estudo lhe fez falta e que os livros funcionam como abre-te sésamo para esse mundo ao qual não teve acesso. Compreende também que livros e smartphones combinam muito bem na vida de suas netinhas de 7 e 5 anos, dentro de uma alfabetização leitora, marcada pela pluralidade.

Defendo, com Umberto Eco, que as novas tecnologias não vão substituir os livros, assim como o rádio não matou os jornais, nem a televisão substituiu o rádio ou o cinema. Todas essas formas de comunicação dialogam nas interações cotidianas e a criança percebe como, quando e para que se valer delas.

É o que se infere das leituras alfabetizadoras vividas por Antonio, uma criança apenas de dois anos. Inicialmente, o pequeno solicita que sua babá lhe conte repetidas vezes a mesma história de seu livro preferido. É o conhecido “Conta outra vez” que mães, babás e professoras (não) se cansam de ouvir<sup>6</sup>. Eis que toca o iPhone, a mãe atende, o menino percebe com quem ela conversa e insiste em falar com a avó. Com o iPhone na mão e o livro de estimação no colo, o pequeno começa a “ler” a história, pronunciando aleatoriamente sílabas, mas lhes conferindo a entoação de quem conta a história. Em resposta, mesmo sem entendê-lo, a avó o elogia carinhosamente, mas, voltando a falar com a mãe da criança, dirigiu-lhe a seguinte pergunta: “Você consegue entender o que o Antonio fala?” Ao que a mãe responde: “Ele estava te contando sua história preferida, sentado na cama, com seu livrinho no colo, virando as páginas e tudo”. Antonio, como tantas outras crianças de classe média e alta, dispõe da contribuição do seu entorno para aprender a falar, à medida que lê e processa as experiências vividas: a babá que conta a história, a mãe que compreende a linguagem possível do filho, a avó que se encanta com o que o neto já fala a seu modo.

Na situação em destaque, há vários aspectos discursivos já aprendidos pelo pequeno: (i) ele deseja que lhe contem a história preferida repetidas vezes, talvez intuindo que essa repetição, ditada pelo seu desejo, funcione como protocolo para a aprendizagem da linguagem verbal; (ii) ele reconhece que a função comunicativa do iPhone lhe permite recontar, a seu modo, a história que deseja compartilhar com a avó; (iii) ele percebe aplauso na atenção com que a avó o escuta e estimula; (iv) ele sabe manusear o livro, virando suas páginas como quem segue o fio da narrativa, imitando o que fazem a babá e a mãe. O menino Antonio vai continuar seu processo de apropriação da linguagem verbal, interagindo, imitando e aprendendo, estimulado pelo círculo familiar.

Vygotsky já sinalizava a importância da imitação, concebida em sentido amplo, nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, não apenas na aprendizagem da fala. Os olhos curiosos da criança acompanham as ações dos adultos, como uma câmera de vídeo capaz de filmar, inclusive em close, as pessoas com quem interage. Cyrulnik afirma que recém-nascidos já prestam atenção na boca dos adultos que lhe dirigem a palavra, e tentam copiar-lhe o movimento. Não por acaso, Henri Bergson sinalizou que o cérebro é cinematográfico. De alguma maneira, fotografa e armazena registros na mente,

<sup>6</sup> A esse respeito escrevi o artigo “Conta outra vez: a construção da competência narrativa” (ZACCUR, 2001).

possibilitando, para além da mera imitação, recriações e novas aprendizagens. No sentido amplo, que difere do sentido restrito da cópia mecânica, a imitação é uma atividade intelectual, aberta à recriação, inserida em determinado contexto.

Como contraponto às leituras alfabetizadoras vividas pelo menino Antonio, vale lembrar o romance *Vidas secas*, em que Graciliano com maestria tece vida e literatura. No círculo familiar de Fabiano e Sinha Vitória, o menino grande e o menino pequeno envolvem-se com a natureza e com os animais, como a cachorrinha Baleia. Dessas experiências derivam suas aprendizagens leitoras, mas contam pouco com quem disponha de tempo para conversar com eles. Problemas maiores e urgentes disputam a atenção dos adultos, posta no céu em busca de sinal de chuva, ou na busca de recursos para saciar a fome e a sede dos viventes. A fala econômica e o jeito aparentemente rude dos pais ocultam preocupações e cuidados possíveis. A exemplo dos pais, seus filhos fazem leituras alfabetizadoras, a partir de indícios e sinais, colhidos no livro da sobrevivência.

Não raro, crianças de classes populares vivem um contexto similar ao da família de Fabiano. Muitas só vão encontrar nas creches quem as estimule com livrinhos e contação de histórias, jogos e brinquedos. Ao viverem tais práticas, em pouco tempo, no dizer das professoras, elas destravam a língua, sem que haja ensino formal. Ao contrário, no que diz respeito ao ensino formal da escrita, prevalece, como denunciou Vygotsky, o treinamento artificial, o desenho das letras, mecanizando tanto a leitura do bê-á-bá que se termina *por obscurecer a linguagem escrita como tal* (Vygotsky; 1989, p. 119). O que era para ser uma linguagem viva e significativa se solidifica como lavas de um vulcão extinto<sup>7</sup>.

Paralelamente, também costuma ser invisibilizado o processo vivido pela criança na apropriação da escrita. O gesto espontâneo, essa “escrita no ar” que contém um germen da representação geralmente, não é levado em conta. Tampouco os desenhos da criança, *gestos de mãos adequadamente equipadas com lápis*, são considerados, como sinaliza Vygotsky, como uma primeira representação de significado (Vygotsky, 1998, p. 146). Desenhando, uma criança pode narrar, criar e comunicar; logo, se apropriar de uma linguagem que expressa sentidos.

No entanto, a maioria das escolas de educação infantil ainda ensina crianças a pintar desenhos e a repetir o nome de cada letra do alfabeto, atualmente designado como alfabetário. As mães, inclusive, cobram o ensino precoce das letras, pensando que por este caminho sua criança se colocará na dianteira das demais. Até uma aluna do curso de pedagogia me trouxe essa preocupação materna: “Professora, escolhi para minha filha uma escola muito recomendada,

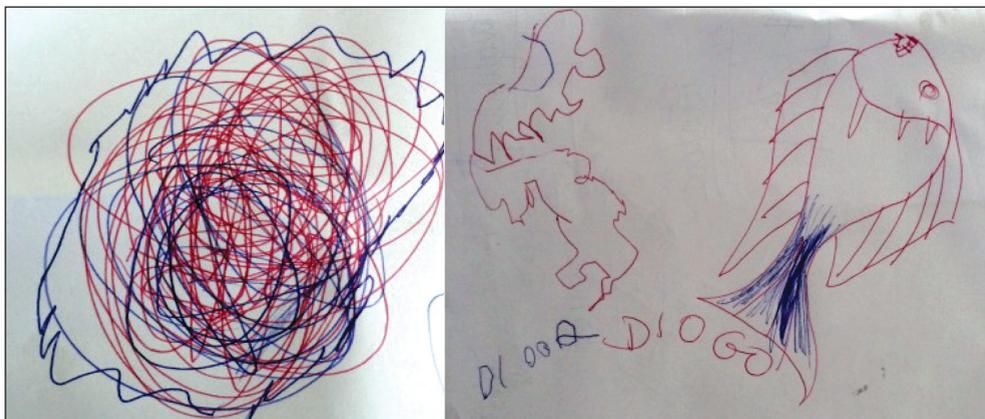
<sup>7</sup> Essa metáfora do vulcão extinto foi usada por Bakhtin para contrapor ao estudo gramatical, como esqueleto da língua, a linguagem em uso, a linguagem viva das interações (BAKHTIN, 1990).

mas estou ficando preocupada. As amiguinhas dela, que estudam em outra escola, já sabem o alfabeto inteirinho e minha filha está ficando para trás”. Essa escola, possivelmente, faz outra opção metodológica, priorizando práticas alfabetizadoras que alargam a leitura de mundo das crianças.

Definitivamente é quase uma condenação a trabalho forçado obrigar crianças curiosas da novidade do mundo a copiar e desenhar letras, quando poderiam conviver estreitamente com a literatura infantil, visitar museus, comparar obras de arte, ouvir diferentes estilos musicais, debater filmes, ler e criar histórias sem e com legenda. E não apenas isso: as práticas alfabetizadoras podem ainda levar em conta o que as crianças querem saber sobre gente, animais e plantas, além de explorar roteiros de viagens imaginárias para conhecer outros lugares, outras culturas e criações humanas. Aprender tudo isso é muito mais interessante do que decorar o alfabeto aos três anos de idade...

Defendo que a ação pedagógica deva se orientar pelas sinalizações dadas pelas crianças. Nesse sentido, trago à reflexão mais uma situação flagrada no cotidiano. O menino Diogo acompanhou o pai, técnico em informática, na visita à casa de uma cliente, no caso, a autora deste texto. A insegurança do pequeno diante do ambiente estranho se traduziu no pedido de colo. A cliente tratou de colocar à disposição da criança de três anos, papel, uma caneta esferográfica com duas pontas e uma mesinha diante de uma poltrona. Foi o quanto bastou para quebrar o gelo. Inicialmente o interesse do pequeno estava concentrado em operar o dispositivo que alterava as pontas da caneta até que se pôs a rabiscar, expressando talvez alguma críspação e insegurança. Nossa interação se ampliou, quando perguntei o seu nome. Respondeu-me que se chamava Diogo, fez novos desenhos, agora com formas fechadas e desenhou algumas letras. Percebi que ele se empenhava em escrever seu nome:

- Eu sei faze(r) meu nome. Só não sei faze(r) o G.
- Quer que eu escreva seu nome na folha? – perguntei-lhe.
- Tá bom – respondeu, um pouco animado.



Ao receber o papel de volta, acrescentou mais uma letra ao nome, num desenho mais parecido com um Q. Ganhando confiança, perguntou-me se eu sabia fazer um peixe, mas me pareceu decepcionado com o peixe estilizado desenhado por mim. Começou por dizer: “Esse peixe num tem dentes, num é tubarão”. Disse-lhe que ele podia colocar os dentes. Ele desenhou alguns dentes, contemplou o trabalho e continuou não gostando do resultado: “Você num sabe fazer tubarão, não. Tubarão é mais grande (– disse, abrindo os braços), tem uma boca g(r)andona e um montão de dentes” (– gesticulou, indicando muitos com as mãos). Nesse ponto, quando já pensava em buscar uma enciclopédia para aprendermos juntos a desenhar um ameaçador tubarão, o pai terminou o trabalho e nos despedimos.

Finda a conversa, retomemos a reflexão. Essa criança que frequenta o Jardim 1 já traz ensinamentos de uma cultura escolar: (i) começa por se autoavaliar, reagindo ao resultado negativo e apontando o que falta, (ii) revela informações, senão sobre o alfabeto, sobre as letras do seu nome, marcando sua dificuldade com a escrita da letra G, (iii) também exercita a avaliação do outro, colocando o adulto num lugar de um não saber, (iv) já tem registradas na memória características do tubarão, visto possivelmente em filme ou livro, comparando-as com o desenho estilizado feito por mim, (v) recorre aos gestos como forma de representação mais incisiva para se expressar.

No entanto, as práticas alfabetizadoras hegemônicas ainda não partem dos saberes já construídos pelos sujeitos cognoscentes. Refiro-me não só a crianças, que vivem em diferentes inserções sociais, econômicas e culturais, mas também a adultos que trazem diferentes alfabetizações a partir do trabalho e do meio em que vivem. São costureiras e marceneiros alfabetizados por medidas, são camponeses formados pela alfabetização do que cultivam, são cozinheiras alfabetizadas por receitas, e assim por diante. No entanto, na escola ainda se prioriza uma metodologia baseada em determinada racionalidade, segundo a qual só se aprende quando alguém ensina passo a passo, partindo de determinado método, onde a reprodução se impõe tanto a quem ensina como a quem aprende.

No presente como no passado, ainda se acredita hegemonicamente que o pré-requisito para aprender a ler e a escrever seria começar pelas letras do alfabeto. Essa racionalidade tem uma longa história. Desde os antigos gregos, alfabetizava-se a partir de letras, para chegar depois a sílabas, palavras e, finalmente, frases. Esse treinamento se alongava por quatro anos, um trabalho tão mortificante e árduo cuja validade começou a ser questionado pelo menos a partir do século XVI. O pai de Montaigne se recusou a submeter o filho ao que chamou de tortura para aprender o latim, então língua de prestígio. Optou por contratar um preceptor que só lhe falasse em latim. E foi mais longe, exigiu que todas as pessoas do círculo familiar só lhe dirigissem palavra em latim. Como

consequência dessa variada interação, Montaigne aprendeu a falar um latim tão puro quanto o de seu professor, *sem método, sem livros, sem gramática, sem regras, sem chicote nem lágrimas* (Montaigne s/d, p. 152). O latim aprendido em uso acabou por se transformar em sua 1ª língua.

No século XVIII, foi a vez de Rousseau questionar a validade da metodologia mecanicista para o ensino da linguagem escrita. Rousseau não admitia que seu pupilo, Emilio, tomasse “lições de carteira”. Pareceu-lhe descabido ensinar inicialmente o alfabeto, levando a criança a reconhecer as letras e aprender a desenhá-las, para depois ser ensinada a representar sílabas e palavras. Entendeu Rousseau que se despendia tempo e esforço demais para a obtenção de um resultado frequentemente negativo. Muitas crianças respondiam lentamente a esse tipo de ensino ou desistiam da tarefa entediante. Quando adultos, até mesmo muitos nobres passavam a odiar os livros.

À vista disso, Rousseau estabeleceu que Emilio deveria viver experiências capazes de lhe despertar o desejo de saber ler. Diante dos envelopes que chegavam a casa, contendo convites nunca lidos a tempo de participar fosse de um piquenique, fosse de uma corrida de barcos ou de uma festa de qualquer natureza, Emilio, cada vez mais desejoso de aprender a ler, tomava necessariamente a iniciativa de sair perguntando o que estava escrito naqueles convites cifrados. Assim, ia recebendo e processando as informações colhidas para resolver o quebra-cabeças que o desafiava. Por esse caminho, em contato com mensagens significativas, Emilio não aprenderia a ler, apropriando-se da linguagem escrita. Ou seja, não havia um professor colocado em primeiro plano para lhe transferir um conhecimento pronto. O que recebia destaque no ideário de Rousseau era o sujeito empenhado em compreender, em tornar inteligível o que antes lhe parecia ininteligível.

No século XIX, foi a vez de Froebel criar o Jardim de infância, com base em uma visão segundo a qual as crianças aprendem brincando, segundo uma metodologia própria orientada pelos seus interesses. Elas se desenvolvem aprendendo, quando bem cuidadas, inclusive em contato com a natureza e estimuladas com brinquedos atraentes. Daí a importância dada por Froebel a *autoatividade livre* da criança, em que sua mente curiosa se ocupa em observar e explorar, indagar e agir, inseridas num ambiente amoroso.

Muitos princípios dos seus jardins de infância foram condensados por Froebel na história de Lina. Sua aprendizagem da leitura e da escrita era estimulada pelas cartas recebidas do pai ausente. A mãe as lia e, comentando a assinatura do pai, a motivava a aprender a escrever o próprio nome, signo de identidade. Seu círculo familiar vibrava com as conquistas de Lina, estimulando-a ainda mais. O tio lhe arranjava papel para que escrevesse ao pai a cartinha que havia ensaiado na ardósia e o pai lhe enviou um livro cheio de ilustrações. Lido o livro, o tio lhe sugeriu que escrevesse ao pai, contando a história lida. O desejo de ler e escrever se implicou, assim, à vida de Lina.

Num contraponto com a história de Lina, trago uma segunda história intitulada: “Severino, me ajuda aqui”, escrita por Brêtas. Em pleno século XXI, um menino descalço se ocupa em “guiar os animais em voltas pela praça, garantindo a segurança das crianças cujos pais pagam R\$ 5,00 pelo passeio”. Tão explorado quanto o animal que puxa pela corda, ao comando do patrão, Severino conduz o cavalo para alegria da criança burguesa, carregando “o peso da distância que separa ricos e pobres”. Severino, menino de quem a infância foi roubada, trabalha horas nesse ir e vir sob o sol, puxando animais de montaria para outras crianças passearem. O final da narrativa de Pollyana Brêtas, abre-se a um diálogo que nos chama à reflexão:

Pergunto a Severino se posso acompanhá-lo. “Não me chamo Severino”, diz enfadado. “Mas eu ouvi quando te chamaram de Severino”, respondo. “Ele (o patrão) chama todos de Severino”. “Então, qual é o seu nome?”, pergunto, surpresa. Em voz baixa diz: “Marcelo. Meu nome é Marcelo”.

Deixo as histórias de Lina e Marcelo entregues à leitura intertextual de cada leitor(a). Quanto a mim, quero destacar que a história de Lina foi escrita para enfatizar a *autoatividade livre* da criança, mediada pela rede de interações que alimentam seu desejo de escrever e ler. Acrescento que sua história se conclui com um auspicioso final: Lina lê livros de historinhas, enquanto aguarda sua entrada na escola. Já a história de Marcelo é a de tantos Severinos espalhados pelo Brasil afora. Seu círculo familiar, igualmente penalizado pela injustiça social, só pode dividir a penúria de cada dia, o barraco cai não cai na viela onde o esgoto corre a céu aberto e a teimosa esperança deque a vida possa melhorar. Ao contrário de Lina, que espera a entrada na escola, lendo livros; Marcelo vai à escola, mas trabalha como tantos severinos, *iguais em tudo na sina*<sup>8</sup>, para ganhar um troco e mitigar a fome, inclusive de dignidade.

Tais personagens nos ajudam a pensar a questão do fracasso escolar que atinge os Severinos, mas passa longe das Linas. Ambos trazem em si uma vocação aprendente, como diria Freire, ou uma centelha do sagrado, como queria Froebel. Aprenderam a andar usando seu aparelho locomotor, sem que precisassem ser informados minuciosamente sobre ossos, articulações e músculos, devidamente coordenados pelo cérebro para produzir movimentos que lhe permitem: andar, saltar obstáculos, subir degraus, etc. Aprenderam a falar, sem que fosse preciso lhes ensinar a depreender seja os fonemas, seja os sentidos das palavras para recombina-las em seu uso. Mesmo sem que lhe deem aulas de gramática, vão internalizando gênero, número e progressivamente as várias estruturas da língua para recriar e expressar o que desejam.

<sup>8</sup> O nome Severino, na minha leitura, evoca o poema “Morte e vida severina”, de João Cabral.

Finalmente, há uma pergunta que não quer calar: se uma criança aprende a andar e a falar, articulando recursivamente desenvolvimento e aprendizagem, por que surgem tantas dificuldades quando é formalmente ensinada a escrever e a ler? Vygotsky afirmou que está faltando “ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras” (1998, p. 157). Outros pensadores, filósofos e educadores, como Decroly e Dewey, deram suas contribuições à Escola Nova, insistindo ainda no final do século XIX em colocar o sujeito no centro das práticas pedagógicas. Já no século XX foram construídas teorias, jogando luz sobre o sujeito ativo (Piaget) e interativo (Vygotsky) e muita luta discursiva se estendeu entre os adeptos de uma ou outra teoria. À margem dessa polêmica, Paulo Freire, além de propor um binômio indissociável: educação e política, enfatizou o sujeito cognoscente, e nos chamou a pôr em questão o que se entende por ensinar: “Ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido” (Freire, 1998, p. 134).

Ocorre que as contribuições de tantos teóricos e pensadores de vanguarda continuam esbarrando na força conservadora da cultura escolar. No entanto, na atualidade, testemunhamos uma revolução dos sujeitos cognoscentes, empoderados pelo uso disseminado de smartphones, iPhones em todas as classes sociais. Nicholas Carr denuncia que uma geração superficial está se formando e novos embates vêm acontecendo entre pesquisas favoráveis e desfavoráveis ao que *a internet está fazendo com os nossos cérebros*. Em meio à leveza e à rapidez, à multiplicidade e à visibilidade do mundo conectado, estamos comprometendo a precisão e a consistência<sup>9</sup>?

Talvez por excesso de otimismo, continuo apostando nas crianças e na extraordinária capacidade da espécie humana para aprender. É possível que bebês nativos digitais em poucos anos passem quase naturalmente da leitura icônica à leitura simbólica, de tal modo que as crianças possam aprender a ler, sem que sejam formalmente ensinadas. É possível que, num futuro mais próximo do que imaginamos, superados a alfabetização mecânica e o ensino de regras de fora para dentro, a escola possa abrir crescentemente a seus alunos o patrimônio literário, que dialógica e prazerosamente convida ao conhecimento e à humanização, tão ameaçada pela violência atual. Acredito que o investimento na literatura e na formação de professores e estudantes leitores possa fazer toda a diferença<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Calvino planejou escrever seis propostas para o século XXI, mas não teve tempo e vida para discutir a última proposta, a da consistência. Seu projeto se manteve no título de sua obra póstuma: Seis propostas para o próximo milênio.

<sup>10</sup> Mais do que uma hipótese, essa prática já foi testada e comprovada por Luzia de Maria (2009).

## Referências

- ARCE, Alessandra. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins de infância. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: Anped, nº 20, p. 107-120, Maio/Jun/Jul/Ago, 2002.
- BAKHTIN M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BERGSON, Henry. *Introdução à Metafísica*. In Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- BRÊTAS, Pollyana. *Severino, me ajuda aí*. Le monde Diplomatique Brasil, Maio de 2015.
- CAR, Nicholas. *A geração superficial. O que a internet está fazendo com os nossos cérebros* Rio de Janeiro: Agir, 2011.
- CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CARRIÈRE, Jean-Claude e ECO, Umberto. *Não contem como fim do livro*. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- CYRULNIK, Boris. *O Nascimento do Sentido*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MARIA, Luzia de. *Clube do Livro: ser leitor que diferença faz*. São Paulo: Globo, 2009.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *De máquinas e de seres vivos: autopoiese – a organização do vivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MONTAIGNE, Michel de. *Ensaio*. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d. (Coleção Universidade de bolso. )
- MONTESSORI, Maria. *A mente absorvente*. Rio de Janeiro, Nórdica, s/d.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- \_\_\_\_\_, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- ZACCUR, Edwiges. Conta outra vez: a construção da competência narrativa. GARCIA, Regina Leite (org). *Revisitando a Pré-escola*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 37-51.

# A CRIANÇA SURDA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A ALFABETIZAÇÃO

## A DEAF CHILD: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR LITERACY

**Ezer Wellington Gomes Lima**

*Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF – Petrolina/PE)  
ezerlima@hotmail.com*

**Cancionila Jankovski Cardoso**

*Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT – Rondonópolis)  
kjc@terra.com.br*

### **Resumo**

Esta investigação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis, no Grupo de Pesquisa ALFALE. Em virtude da grande complexidade que cerca o ensino da Língua Portuguesa para surdos, a pesquisa teve como objetivo analisar o processo de apropriação da escrita percorrido pela criança surda, inserida na escola regular, em fase inicial de escolarização. Nesse contexto, foi necessário apurar o olhar para as ações praticadas em sala de aula/escola que permitem ao aluno surdo se apropriar da língua escrita, bem como as condições em que suas necessidades linguísticas são atendidas no contexto social e escolar. Por meio da pesquisa, foi possível constatar as dificuldades vivenciadas por crianças surdas em sala de aula, sobretudo pela falta de suporte teórico-metodológico que priorize a escolarização destes alunos em processo de alfabetização, incluídos na escola regular. Mesmo diante da tentativa dos professores em ensiná-los, ainda existem barreiras que dificultam o apropriar-se da língua escrita, uma vez que todas as crianças, não excetuando as surdas, necessitam de conhecimento de mundo para que possam (re)contextualizar o escrito e, conseqüentemente, derivar o sentido.

**Palavras-chave:** Alfabetização de surdos. Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Ensino da Língua Portuguesa.

### **Abstract**

This research was developed at the Post-Graduation Program in Education of the Federal University of Mato Grosso, in Rondonopolis Campus, in ALFALE Research Group. Due to the great complexity surrounding the teaching of Portuguese Language for the deaf, the research aimed to analyze the writing appropriation process covered by the deaf child, inserted in the regular school, in the early stages of schooling. In this

context, it was necessary to focus the look at the actions done in the classroom/school that allow the deaf student to appropriate the written language as well as the conditions in which their language needs are met in the social and educational context. Through research, it was possible to note the difficulties experienced by deaf children in class, especially by the lack of theoretical and methodological support to prioritize the education of these students in the literacy process, included in the regular school. Even with the attempt of teachers to teach them, there are still barriers that make the appropriation of the written language difficult, since all children, not excepting deaf, require knowledge of world so that they can (re)contextualize the writing and hence derive the direction.

**Keywords:** Literacy of the deaf. Brazilian Sign Language – LIBRAS. Teaching of Portuguese Language.

## Introdução

A curiosidade em conhecer e/ou desvendar os mistérios da comunicação por meio das mãos instigou nossa procura por algo que proporcionasse tal aprendizado. Assim, no contato com surdos e ouvintes fluentes em língua de sinais, foi possível apreender alguns sinais e, mais que isso, desenvolver e/ou estabelecer comunicação, com o, até então, desconhecido.

Com efeito, as experiências pedagógicas vividas com crianças e/ou adolescentes surdos, em diferentes escolas (pública e privada), definiram, em grande medida, a escolha do objeto deste estudo, assim como o desejo de lançar um pouco mais de luz nos misteriosos caminhos da aprendizagem da criança surda em fase inicial de escolarização. De forma mais subjetiva, nasceu, também, a vontade de, mesmo que indiretamente, contribuir para o estabelecimento de uma relação mais prazerosa entre a criança surda e a escrita. Tais sentimentos constituíram, então, a motivação necessária para o desenvolvimento deste trabalho.

Tomando por base o trabalho educacional com a pessoa surda, observa-se que a dificuldade maior ao lidar com a questão da linguagem escrita repousa, ainda, em uma compreensão limitada a respeito da linguagem e de sua importância em relação ao processo de ensino e aprendizagem de qualquer aluno. Portanto, a educação das pessoas com surdez aponta não só questões referentes aos seus limites e possibilidades como também aos preconceitos existentes na sociedade para com elas. Além do mais, enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, os quais são decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas.

Em relação à alfabetização/letramento, Soares (2002, p. 47) define o letramento como sendo “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Essa

perspectiva tem sido preponderante nas discussões sobre alfabetização no Brasil cujo foco são crianças que não apresentam nenhuma deficiência. Sendo assim, há um investimento, concomitantemente, em dois processos: o de apropriação do sistema de escrita alfabética e o de interação/uso da cultura escrita em práticas sociais.

É neste contexto de reflexão que se toma como questão problema da pesquisa: Como acontece o processo inicial de apropriação da escrita por crianças surdas inseridas em escolas regulares? Dessa questão emergem outras indagações que merecem destaque, a saber: Que ações estão sendo praticadas em sala de aula e na escola para permitir ao surdo a apropriação da língua escrita? Em que medida as condições linguísticas dos surdos são atendidas no contexto social e escolar inclusivo?

A motivação básica deste estudo está, portanto, direcionada às questões relacionadas à área da alfabetização/letramento, podendo contribuir para um posicionamento realmente efetivo na tomada de decisões referentes a esse processo educacional.

## **Alfabetização e surdez**

O brasileiro sabe ler e escrever? O que as dificuldades educacionais da população representam em termo de exclusão social? Tais questões se pautam em aspectos de maior relevância, cujas respostas podem contribuir para a oferta de conteúdos e expressões, às vezes, vagos, como educação de qualidade ou democratização da educação e da cultura. Sabe-se que os reflexos históricos referentes à alfabetização no Brasil dificultam respostas imediatas a tais indagações, remetendo a problemas nada fáceis de resolver. Trata-se, na verdade, de aspectos culturais de um povo, de instrumentos simbólicos de que esse povo se dispõe a pensar, comunicar-se e agir frente a sua realidade. Situações culturais centrais que estão fortemente associadas a um amplo leque de determinantes sociais e econômicos, influenciados por valores ideológicos.

Sobre o conceito de alfabetização, Soares (2006), retomando uma discussão de 1985, afirma que se tem tentado, na atualidade, atribuir um significado demasiado abrangente à alfabetização, considerando-a um processo permanente, aquele que se estenderia por toda a vida, que nunca se esgotaria nos aspectos de aprendizagem de leitura e escrita. A autora considera que, de certa forma, a aprendizagem da língua materna (oral ou escrita) é um processo permanente, nunca interrompido. No entanto, é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua de um processo de desenvolvimento da língua. Porém, somente o processo de desenvolvimento da língua, sem dúvida, nunca será interrompido. Para a autora,

Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o de seu desenvolvimento: etimologicamente o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar (SOARES, 2006, p. 15).

Conforme o exposto, toma-se alfabetização em seu próprio sentido específico, como um processo de aquisição do sistema das habilidades de leitura e escrita. Entretanto, esse conceito de alfabetização já não sustentava o significado a ele inferido, havendo, pois, uma ampliação desse conceito, a partir das políticas mundiais, como no caso da UNESCO<sup>1</sup>. Em benefício dessa nova configuração, eis que surge uma outra designação do termo, ou seja, letramento, que nasce no Brasil no decorrer do século XX e passa, gradativamente, a se consolidar em função de necessidades sociais e, principalmente, políticas. Assim, na década de 1980, inicia-se, no país, um interesse por estudos sobre o termo letramento. Mortatti aponta que.

Em nosso país, esta palavra passou a ser utilizada nos anos 80 por pesquisadores da área de Educação e Linguística, e, gradativamente, vem ganhando visibilidade em outros espaços sociais (MORTATTI, 2004, p. 11).

Falar em letramento implica, pois, refletir sobre apropriação e os usos sociais da linguagem. Nas palavras de Magda Soares (2002, p. 36), letramento é o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquirem um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

Sabe-se que tal concepção não exclui a necessidade de se aprender a ler e escrever, mas simplesmente acrescenta que essa necessidade deve ir além da mera codificação e decodificação da escrita, sendo necessário utilizá-las em suas práticas sociais.

Em relação ao termo letramento e toda significância a ele imposta, Soares (2002) afirma que o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Entretanto, nas pesquisas de Harrison (2002) e Lodi (2010) nota-se que os aspectos que envolvem a escolarização, aquisição da língua escrita e/ou alfabetização de surdos estão diretamente interligados, sendo equiparados ao

<sup>1</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura.

termo letramento. Isto é, a escola e, conseqüentemente, os saberes que dela provêm são os únicos caminhos que compõem o sujeito letrado, havendo uma desvalorização de suas práticas culturais e/ou socioculturais. Desse modo,

A escrita, conforme vem sendo compreendida pela escola, reduz-se a aquisição de práticas e/ou habilidades como produto completo em si mesmo. Desvinculadas do contexto social, estas práticas de leitura e escrita limitam-se ao conhecimento gramatical, processo que implica a decodificação/identificação vocabular, no tratamento de orações descontextualizadas e/ou textos artificiais, elaborados para fins didáticos, que em nada se assemelham aos diversos gêneros discursivos em circulação nas práticas sociais não institucionalizadas (LODI, 2010, p. 36).

Para Lodi (2010), o termo letramento está sendo confundido com a noção de alfabetização, na qual a escrita torna-se instrumento de competências individuais, cujo objetivo é o sucesso escolar. Dessa forma, ocorre a imposição de normas e estruturas de poder e saber, da qual decorre o fracasso escolar que recai nos indivíduos, sendo atribuída a eles a responsabilidade por não responderem ao esperado.

A autora apresenta dois pontos para esse fracasso específicos à surdez: o primeiro seria o fato de os surdos serem usuários de uma língua – LIBRAS – distinta da língua da maioria, os ouvintes. A falta de acesso à língua de sinais por todos os surdos – sendo isso, ainda, privilégio de alguns –, faz com que acabem desenvolvendo uma comunicação caseira, utilizada pela necessidade de estabelecer contato com seus familiares. Porém, esses mesmos sujeitos, ao serem expostos à comunicação gestual, não a diferenciam, inicialmente, do português, fazendo o seu uso como mera representação gestual da língua oralizada, “fato que acarreta a desvalorização da LIBRAS por conceberem-na como uma língua de menos valor por não ser conhecida e utilizada pelos ouvintes” (Lodi, 2010, p. 37).

Outro ponto citado pela autora é o acesso tardio e a demora pela aceitação da língua, tanto pelos próprios surdos, quanto por seus familiares, o que determina um uso e um desconhecimento bastante variável. Esse fato é pouco discutido, sobretudo em experiências educacionais que primam pelo reconhecimento da LIBRAS e pela inclusão do intérprete/tradutor em sala de aula.

A língua de sinais está regimentada, linguisticamente, por regras gramaticais próprias, aplicadas nas práticas cotidianas, similares a quaisquer línguas orais, atuando como ferramenta de poder e permitindo ao surdo maior mobilidade e fluidez nas formações discursivas. Ademais, fornece subsídios que o ajudam na constituição de suas identidades frente às imposições (culturais e outras) do ouvinte. Mesmo assim, a língua oral representa domínio em relação à língua gestual, vinculando a si resultados positivos por ser a língua majoritária, única

linguisticamente correta, enfraquecendo, por sua vez, a língua de sinais, natural da comunidade surda. Decorrente dessa desvalorização linguística da língua de sinais, Lodi afirma:

[...] o fato da não existência de um registro escrito da LIBRAS, acarreta mais um fator de desvalorização social da língua implicando, muitas vezes, a consideração desta como inferior ou incompleta. Isso pode ser observado nos trabalhos voltados à pesquisa e ao desenvolvimento de um sistema de transcrição gráfica das línguas de sinais, como é o caso do Sign Writing (LODI, 2010, p. 37).

Em entrevistas realizadas com professores de surdos, Harrison (2002) constatou que é possível observar que estes profissionais consideram a importância da LIBRAS para a formação dos surdos, para que se tornem sujeitos “críticos, formadores de opiniões, bons leitores e profissionais”. Porém, ao comentarem sobre o diferencial desta língua, percebe-se que suas preocupações se concentram no seu uso espacial e gramatical, mais do que no conteúdo pedagógico propriamente dito. O autor complementa tal discussão afirmando que em momento algum, durante a entrevista, houve referência ou questionamentos com relação à forma de exposição e tratamento da linguagem escrita e, sobretudo, das práticas de letramento realizadas em LIBRAS, as quais poderiam servir como base para a apropriação da escrita por seus alunos surdos.

Para Vygotsky (1991, p. 43), o ensino da linguagem escrita carece de superação em relação aos aspectos meramente técnicos e racionais relacionados ao seu uso. É necessária direção para o ensino da língua escrita, capaz de conceder, verdadeiramente, ao aprendiz a apropriação de um sistema completo de linguagem. Para a criança ouvinte, tal sistema é, inicialmente, uma forma indireta de simbolização, pois, por meio da escrita, a criança chama os sons das palavras, os quais simbolizam os objetos e fatos. À medida que a criança adquire o domínio pleno do sistema da escrita, este se converte em um simbolismo de segunda ordem, remetendo-se diretamente aos significados do mundo real.

Desse modo, para Vygotsky (1991), a escrita constitui, num primeiro momento, um simbolismo de segunda ordem, representando graficamente a linguagem oral e, posteriormente, aos poucos, a mediação da linguagem oral vai desaparecendo e a escrita passa a representar diretamente a realidade. Quer dizer, a escrita passa a representar signos de primeira ordem, os quais simbolizam entidades reais e as relações estabelecidas entre elas.

De acordo com o autor, é possível evidenciar que tal argumentação teórica confirma as proposições dos defensores do ensino da Língua Portuguesa para o surdo amparado na língua de sinais, entendendo que é possível conduzir o ensino da escrita de forma independente da oralidade.

Nessa perspectiva, Fernandes (2003) nos diz que as reflexões relacionadas à surdez carecem de uma abordagem que não se apoie somente em conceitos e definições validados pela ciência, bem como na análise dos diversos discursos que fomentam e determinam os espaços sociais ocupados pela surdez/surdos. Afirma, ainda, que, em todo discurso, estão agregados valores que repercutem socialmente, o que gera desdobramentos sociais marcados por vozes de oposição, formados por ideias próprias de uma conjuntura histórica e social.

Sobre a surdez, a autora tenta desvelar as relações de poder que estão em jogo na veiculação das diferentes concepções acerca do assunto e que ganham espaço no debate acadêmico e social. Seguindo essa lógica, discussões relacionadas à surdez e/ou sujeito surdo são sempre permeadas por uma correlação de forças entre aquele que é tido como o representante da regra – o ouvinte (maioria) e aquele que caminha na contramão – o surdo (minoridade). Em geral, o sujeito surdo caminha profundamente na contramão, surgindo, dessa opressão sobre a minoria e imposição na busca da normalidade, uma meta a ser alcançada.

Nesse jogo de forças pela busca da uniformidade linguística, de acordo com Fernandes (2003, 2006), Góes (2002), Brochado (2003), algumas vezes se ergueram em oposição ao discurso oralista, o qual permaneceu e/ou permanece hegemônico, ganhando força no espaço acadêmico e/ou discussões relacionadas aos direitos linguísticos e sociais do povo surdo. É, pois, nesse viés que se se insere este trabalho, cujos detalhes de execução estão descritos a seguir.

## **Método de Análise**

A partir da questão central de pesquisa e dos objetivos propostos, foi necessário focalizar o contexto escolar, as interações e o desempenho na língua portuguesa escrita de aprendizes surdos, buscando os dados regulares e os singulares manifestados pelos sujeitos envolvidos.

O enfoque adotado nesta pesquisa é, então, de ordem qualitativa e interpretativa, por centrar-se na produção de interpretações de dados contextualizados e por ser o método que mais responde à abordagem teórico-epistemológica adotada. Desse modo, de acordo com Sampieri (2006, p. 15),

a pesquisa qualitativa dá profundidade aos dados, à dispersão, à riqueza interpretativa, à contextualização do ambiente, aos detalhes e às experiências únicas. Também oferece um ponto de vista “recente, natural e holístico” dos fenômenos, assim como flexibilidade.

Ludke e André (2003) corroboram, afirmando que “o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e

contextualizada”. Conforme os autores, por meio da pesquisa de cunho qualitativo torna-se possível uma aproximação com o sujeito, a partir de um trabalho com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos. No caso desta pesquisa, tal investigação também adquire relevância, por viabilizar o recolhimento dos dados no contexto em que se encontram os sujeitos, permitindo o contato direto com a realidade investigada e a compreensão das experiências vivenciadas por alunos e professores.

Selecionou-se como sujeito da pesquisa um aluno surdo em processo de alfabetização, matriculado na primeira fase<sup>2</sup> do ensino regular, em uma escola pública do município de Rondonópolis – MT. A intenção é averiguar o trajeto pertinente às fases de alfabetização e apropriação da escrita inicial dessa criança. Portanto, o corpus está restrito às produções escritas, coletadas em sala de aula regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio da pesquisa de campo. Deste modo, a pesquisa de campo e a coleta de dados teve início no mês de abril, estendendo-se até o mês de maio de 2013. Portanto, ao todo, foram observadas 50 horas de aulas, conforme o quadro abaixo.

**Quadro 1** - Relação de horas de observação na escola

Allan – 3ª fase Primeiro ciclo.	Em sala de aula	Outras atividades	Tempo de inserção na escola
<b>Carga horária</b>	30h	20h	50h

Fonte: Dados da pesquisa

Sobre o aluno, sujeito direto da pesquisa, seguem algumas informações<sup>3</sup> que facilitarão e/ou auxiliarão na compreensão do estudo. Allan é o nome fictício dado à criança, que pertence ao sexo masculino, tem oito anos de idade, está matriculado na 3ª fase do primeiro ciclo e é filho de pais ouvintes. De acordo com o relato obtido por meio da mãe<sup>4</sup>, Allan nasceu surdo, porém os exames foram confirmados aos 10 meses de vida pelo BERA<sup>5</sup>. Foi diagnosticado com surdez neurossensorial profunda, bilateral, de etiologia, possivelmente, congênita.

<sup>2</sup> Escola organizada em ciclo de aprendizagem.

<sup>3</sup> Dados da pesquisa obtidos em entrevista com a mãe de Allan (Abril/2013).

<sup>4</sup> O pai de Allan foi contatado, mas, por motivo de trabalho, não pôde comparecer à entrevista.

<sup>5</sup> É o exame do Potencial Evocado Auditivo do Tronco Encefálico e tem por objetivo avaliar a integridade funcional das vias auditivas nervosas, desde a orelha interna até o córtex cerebral. Com ele é possível determinar se existe ou não perda auditiva, assim como precisar seu tipo e grau. Caso exista perda auditiva é possível saber se ela é decorrente de lesões na cóclea, no nervo auditivo ou no tronco encefálico. É um teste indolor não invasivo que pode ser realizado em crianças e adultos, utilizado também para monitoramento das funções mencionadas em pacientes em estado de coma. São colocados fones para que o paciente receba os sons e pequenos eletrodos que irão registrar os impulsos elétricos gerados como reação aos estímulos sonoros recebidos. O paciente deverá estar deitado, o mais relaxado possível. Em crianças, o exame é realizado durante o sono. Disponível em: <http://www.cemahospital.com.br/especialidades-otorrino-exames/?eFh4fDc5>. Acesso em: 15 abr. 2013.

A surdez de Allan parece ser de ordem genética, visto que não se trata de um único caso na família. Duas de suas primas apresentam graus distintos de perda auditiva, sendo um dos casos, como o de Allan, uma perda severo-profunda. Entretanto, o aspecto genético apontado neste caso é simplesmente uma suposição familiar, nada havendo sido comprovado, pois, de acordo com a mãe, “foram dois casos, mas bem diferentes, minha gestação foi bem tranquila, já a da prima, não foi. Acreditamos que seja genético por conta desse caso na família” (Mãe de Allan, em entrevista, 15/04/2013).

O caso desse menino despertou nossa inquietação, por se tratar de uma criança surda inserida em uma escola regular e, sobretudo, pelo histórico de idas e vindas até a conquista do Implante Coclear (IC).

Quando detectada a surdez de Allan, seus pais começaram a procurar algum tipo de tratamento médico que pudesse, de alguma forma, amenizar sua condição de surdo. Após inúmeras pesquisas, optou-se pelo IC, com o qual Allan teria a possibilidade de ouvir.

Como em Rondonópolis, sua cidade natal, não havia profissionais especializados na área, a família buscou ajuda na capital. Porém, nada conseguiram, partindo diretamente para o interior de São Paulo, na cidade de Bauru, onde já havia vários estudos nesta área, além de um número significativo de crianças surdas implantadas. Entretanto, novamente, nada conseguiram. O sonho parecia cada vez mais distante, porém os pais de Allan não hesitaram em momento algum, sempre buscando informações e/ou recomendações médicas que pudessem conduzi-los ao tão sonhado IC.

Enfim, foi na cidade de Natal – RN que conseguiram, por meio do Sistema Único de Saúde (SUS), a cirurgia para o implante coclear bilateral, conhecido como “ouvido biônico”, bem como a manutenção do aparelho implantado. A cirurgia foi realizada no dia 28 de outubro de 2008, no Hospital do Coração (OTOCENTRO), pelo Dr. Rodolfo Penna Lima e sua equipe. Na ocasião da cirurgia Allan estava com quatro anos de idade.

## **Ensino de surdos: possibilidades para alfabetização?**

Para análise da questão proposta, verificou-se a produção escrita desenvolvida por Allan, criança surda em fase de alfabetização, inserida em sala de aula regular. Os dados abaixo revelam eventos de sua escrita, analisados a partir das seguintes categorias: 1) Apropriação de escrita em sala de aula; 2) Apropriação de escrita no espaço AEE; 3) Apropriações ortográficas da Língua Portuguesa.

A seguir, são reproduzidos episódios que revelam momentos de produção da escrita de Allan, nos quais seus professores, tanto da sala de aula regular, quanto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tentam mediar o momento pedagógico para a execução das atividades propostas.

## **Episódio – 01 (Allan) Concurso de desenhos**

**Professora:** *Boa tarde, crianças, vamos ficar em silêncio, não perceberam, estamos com visita! Entrem (convidando os idealizadores do concurso de desenhos), fiquem à vontade, viu? Crianças, eles têm uma surpresa para vocês, prestem atenção!*

(Allan inquieto querendo saber do que se trata)

**Professora:** *Sente no seu lugar!*

(Apontando com o dedo em direção à carteira de Allan)

**Convidados:** *Boa tarde, tudo bem? Então, somos representantes (de um estabelecimento comercial do município) e estamos organizando um concurso de desenhos. Vocês deverão registrar nesta folha algum ponto turístico da cidade, algum local que gostem e/ou ache bonito, ok? Os melhores desenhos serão premiados, então, caprichem!*

(As crianças começaram a aplaudir, gritar e pular de felicidade. Allan, sem saber do que se tratava, fazia o mesmo; ao observar o comportamento dos colegas, imitava-os).

**Professora:** *Todos entenderam?*

**Crianças:** *SimmMMM!!!*

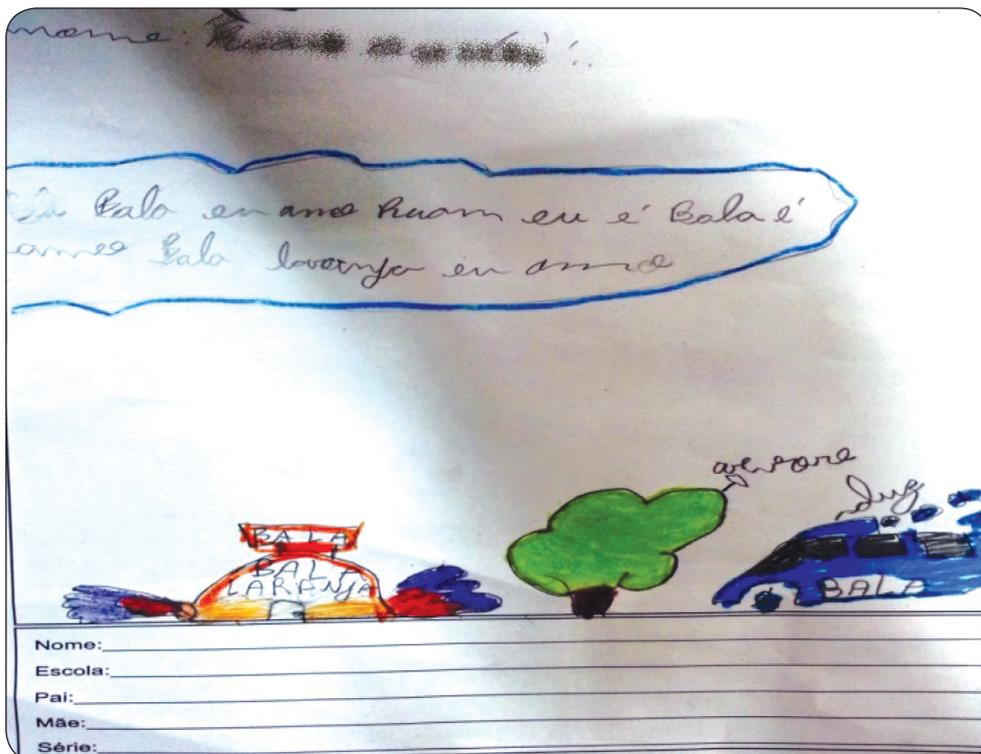
**Professora:** *Vocês terão até a hora do recreio para terminar o desenho...*

(Allan recebe a folha, olha de um lado para o outro, levanta para apontar o lápis próximo ao lixeiro, senta em sua carteira e começa a trabalhar).

A professora indica a data na lousa e, em seguida, se aproxima da carteira de Allan e diz:

**Professora:** *Você tem que desenhar (apontando o dedo na folha que está sobre a mesa de Allan) uma paisagem bem bonita de Rondonópolis, um lugar que você gosta muito de passear, brincar. Entendeu?* (Comunicação oral)

(Allan balança a cabeça afirmando que entendeu a atividade e sozinho inicia sua produção):

**Figura 01** – 17/04/2013 (Concurso de desenhos – Allan)

A atividade acima, representada pela figura (1), realizada no dia 17/04/2013, tinha como objetivo inicial a intenção de que os alunos produzissem desenhos livres, os quais, em seguida, seriam analisados, elegendo-se os melhores/destaques para uma premiação. Tratava-se de um concurso de desenhos, proposto por um estabelecimento comercial do município de Rondonópolis – MT, em parceria com a escola, no qual os alunos teriam o privilégio de registrar as belezas da cidade, enfim, algo que pudesse, de alguma forma, representá-la.

Como se vê, pelo “simples” fato da evidente falta de comunicação, Allan, sem entender a proposta da atividade, começa, de modo agitado, a olhar para os lados, em busca de compreender, por meio das produções de seus colegas, o que deveria registrar na folha. Nessas condições, o garoto começa a dar formas a sua atividade. De tal modo, em seu desenho (figura 01), a criança faz uma relação entre imagem e escrita, deixando claro que percebe uma necessidade de exemplificar os fatos: a função instrumental de demonstrar que aprendeu a escrever o que lhe ensinaram. Porém, sua escrita não está totalmente relacionada a uma tarefa escolar, mas com a função pessoal e interacional, sentindo ele a necessidade de traduzir seu desenho em escrita alfabética, na tentativa de uma possível interação com a professora, assim, expressando seus sentimentos.

Para quem não conhece a natureza da escrita dos surdos, os graus de acessibilidade e as péssimas condições do ensino imposto declaram a incapacidade da progressão escolar dessas crianças, potencializando a deficiência, a dificuldade de aprendizagem e, mormente, fortalecendo um discurso totalmente equivocado acerca da surdez (GÓES, 2002).

Na análise do registro (figura 01), observa-se que Allan ainda não tem domínio dos recursos coesivos da língua escrita, contudo já os utiliza como acha mais conveniente. Não se pode negar o nível desmedido de tamanha inteligência. Diante da obscuridade dos fatos, o garoto cria mecanismos de comunicação que dão forma ao seu pensamento e traduzem sua condição escolar fragmentada e descontextualizada diante da diferença.

## **A escrita no espaço do Atendimento Educacional Especializado**

O trabalho desenvolvido nas escolas regulares, por meio do AEE, preconiza, para o aluno com surdez, um trabalho direcionado às suas necessidades diferenciais, em um período adicional de horas diárias e/ou semanal de estudo, indicado para execução do ensino. Contudo, para que o trabalho com alunos surdos tenha algum êxito, além das questões do ambiente das salas, da interação/comunicação, Damázio (2007, p. 26 -27), ao estudar a organização do ambiente AEE para o atendimento de surdos, nos diz que, para o aluno com surdez obter resultados significativos no processo de ensino e aprendizagem, deverá ser observado por todos os profissionais que, direta ou indiretamente, trabalham com ele. Esses profissionais devem, pois, estar atentos aos aspectos de socialização, cognição, linguagem, afetividade, motricidade, aptidões, interesses, habilidades e talentos. Na continuação, Damázio ressalta a importância dos registros das observações, a partir de dados colhidos ao longo do processo, além de avaliá-los relativamente na perspectiva de uma possível análise do desenvolvimento e/ou desempenho de cada um deles.

Em visita à sala de AEE, a qual Allan frequenta, foi possível observar alguns eventos de escrita e/ou do ensino (inicial) lá desenvolvidos. Para Allan, o atendimento AEE se dá às terças-feiras, das 7h às 11h. Desse modo, o AEE se estabelece no contraturno do ensino regular. Isso justifica o atendimento à criança no período matutino.

## Episódio - 02 (Allan), produção textual - momento AEE

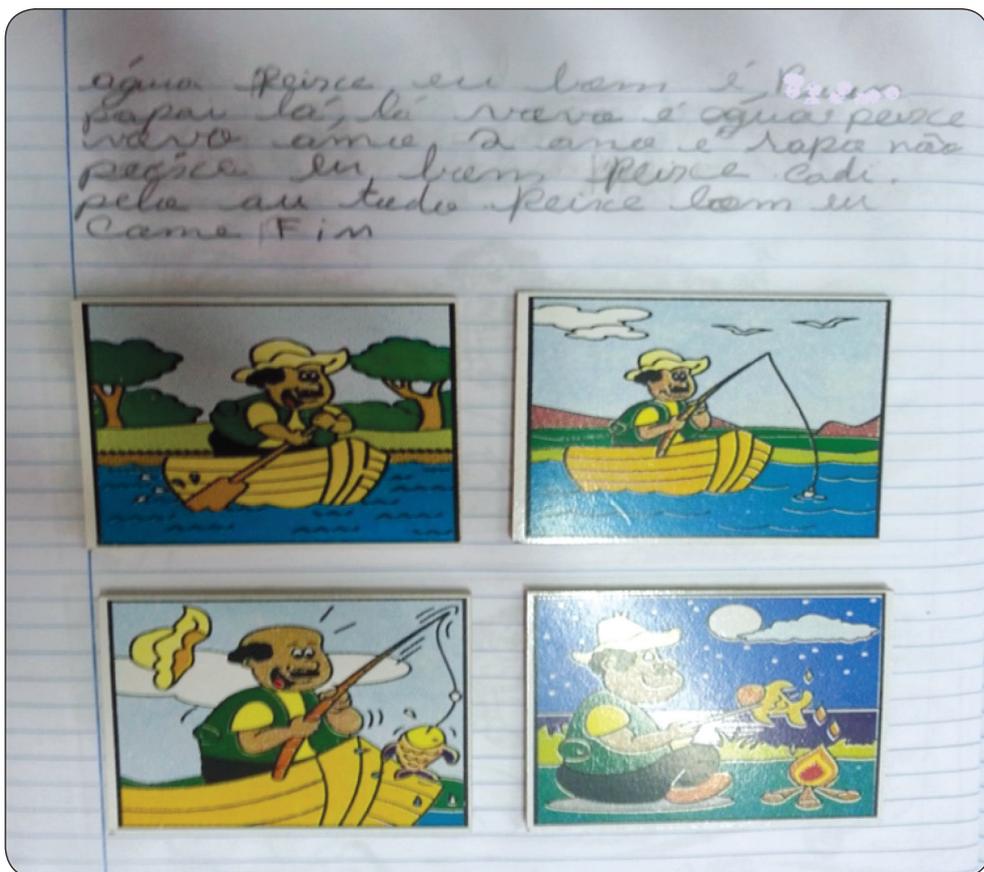


Figura 02 - 07/05/2013 (produção AEE)

A imagem representada pela figura (02) tinha como objetivo uma construção textual livre, a partir das imagens acima selecionadas. Contudo, em relação à produção de Allan, aparentemente, trata-se de um texto totalmente sem nexo, composto por palavras soltas, sem nenhuma informação.

Como a atividade foi conduzida na sala multifuncional (AEE), houve um acesso mais próximo do pesquisador ao aluno. Assim, sobre o texto, por meio da Língua de Sinais, foi feita a seguinte pergunta: Do que se trata esse texto?

Em resposta, Allan esclareceu<sup>6</sup> que

Fomos pescar, eu, meu pai e meu avô.

Chegamos ao rio, e vi dois peixinhos e, rapidamente, mostrei para o meu pai e meu avô.

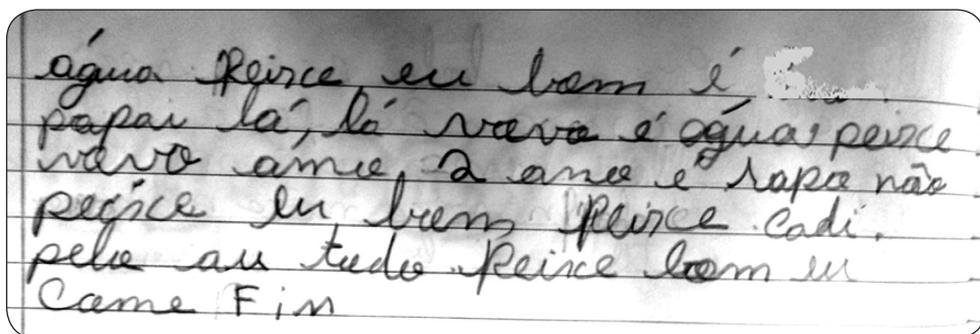
- Olha lá, tem dois peixinhos...

<sup>6</sup> Trata-se da tradução das sentenças registradas e/ou realizadas pela criança imediatamente após o término da produção no espaço AEE.

Meu avô respondeu:  
– Não, Allan, isso não é peixe, são sapos (girinos).  
Entendi que não eram peixes e novamente perguntei:  
– Mas onde estão os peixes?  
Ninguém me respondeu...  
Pescamos e comemos alguns peixes.

Vale ressaltar que, mesmo sem muito acesso à língua de sinais, Allan sinaliza perfeitamente. Seus sinais exibem clareza e informam espontaneamente o assunto desejado. Claro que o texto acima foi transcrito na Língua Portuguesa, conforme o entendimento deste pesquisador, para facilitar a comparação com a análise da imagem que, visivelmente, registra os acontecimentos por ele sinalizados.

**Figura 03** – 07/05/2013 - Recorte da figura 02.



É interessante observar que há diversos elementos no texto escrito que se fazem presentes na narrativa em LIBRAS. Percebe-se que o uso da língua de sinais, mesmo proibida, serve como arcabouço nas construções de Allan. Nesse sentido, são importantes as palavras de Quadros (2008, p. 25):

[...] a Educação Especial, quando se aproxima das necessidades linguísticas, culturais, sociais das pessoas revisando permanentemente o seu papel e sua responsabilidade com a inclusão, dá um passo positivo na tarefa imensa de reverter os quadros dramáticos de exclusão social.

É bem verdade que nos textos de Allan estão ausentes conectivos e pontuação, porém, ao entender seu significado, torna-se possível associá-los a produções bem próprias da escrita de crianças surdas. Assim, sobre o modo como o surdo articula a escrita textual, baseado nas proposições de Vygotsky e Bakhtin, assume-se, nesta dissertação, a postura de que somente por meio da língua(gem) e da relação social é possível a significação do mundo pelo sujeito.

Em relação ao ensino da escrita, mais especificamente, Brochado aponta para o papel dos sinais, que permitem consolidar o interesse pela escrita e fundamentar a compreensão de suas características e funções sociais. Cabe reiterar que esse papel não está restrito à viabilização de uma atividade de tradução do texto escrito e vice-versa. De fato, ocorre um jogo de “interpretação e explicitação de significados do texto com base nos sinais”, mas, para além disso, “é em sinais que as crianças conversam, corrigem-se, negociam e elaboram sobre a escrita” (BROCHADO, 2003, p. 316).

De acordo com Vygotsky, a comunicação e o desenvolvimento intelectual iniciais da criança são estimulados pelo adulto e por outras crianças, conduzindo-a em seu processo de construção da linguagem. Sabe-se que essa construção acontece por meio da interação, por meio de um contínuo e efetivo processo de trocas de informações entre a criança e seus pais/responsáveis. Cada criança constrói seu próprio aprendizado num processo que vai do externo ao interno, baseado em experiências de fundo psicológico. Sobre isso Vygotsky (2001, p. 94) diz que

[...] uma característica essencial da aprendizagem é que ela cria a zona de desenvolvimento proximal; isto é, a aprendizagem desperta uma variedade de desenvolvimentos internos, que só tem condições de funcionar quando a criança está interagindo com pessoas em seu ambiente e colaborando com seus colegas. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte do desenvolvimento independente da criança.

Conforme o extrato, verifica-se que Vygotsky observa a linguagem a partir de uma visão social, relacionando a linguagem à formação das funções psicológicas superiores. Isso implica que a formação de conceitos é efeito de atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas fazem parte. Entretanto, todas essas partes, tais como associação, atenção, formação de imagens, inferência ou tendências determinantes, são insuficientes sem o uso do signo ou da palavra, como meio pelo qual são conduzidas as operações mentais.

Recorrendo novamente à literatura, vê-se, por exemplo, que as características particulares da escrita do surdo mais citadas na literatura são: apoio na estrutura gramatical da LIBRAS ou português sinalizado, sendo que a construção frasal geralmente é topicalizada<sup>7</sup>, não obedecendo à ordem padrão do português (sujeito, verbo, objeto, complemento); ausência de elementos gramaticais (plural, artigo, preposições, conjunções); dificuldade de coesão textual, entre outros (GESUELI, 1998; GÓES, 2002).

<sup>7</sup> Ou seja, aquilo que se quer destacar é deslocado para o início da sentença (Água-peixe-eu).

Tais considerações despertaram outras questões que permaneceram latentes durante toda esta análise, a saber: a que tipo de práticas escolares os indivíduos surdos são submetidos em seu processo de aprendizagem? Que fatores podem determinar o sucesso ou fracasso escolar do surdo, uma vez que as dificuldades existem sempre, antes mesmo de seu ingresso na escola?

## Apropriações Ortográficas

Para demonstrar a possibilidade de apropriação da língua oral escrita pelos sujeitos surdos, é apresentado abaixo um quadro contendo os acertos ortográficos referentes às produções de Allan, mesmo diante das dificuldades percebidas.

**Quadro 2** – Acertos ortográficos de Allan.

Atividades	Fig-01 (17/04/13)	Fig-02 (07/05/13)
<p><b>Acertos ortográficos</b></p> <p><b>(Allan)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bala</li> <li>• Eu</li> <li>• Amo</li> <li>• Laranja</li> <li>• Árvore</li> <li>• Luz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Água</li> <li>• Peixe</li> <li>• Eu</li> <li>• Bom</li> <li>• Papai</li> <li>• Lá</li> <li>• Amo</li> <li>• Ano</li> <li>• Sapo</li> <li>• Não</li> <li>• Pelo</li> <li>• Tudo</li> <li>• Come</li> <li>• Fim</li> </ul>

**Fonte:** Dados da pesquisa (Produções de Allan – 08 anos/3ª fase do Primeiro Ciclo).

As produções de Allan evidenciam que poucas são as palavras por ele utilizadas que fogem à norma padrão da Língua Portuguesa, mostrando que o aluno quase não erra na ortografia, sendo necessário apenas um trabalho mais profundo com ênfase na coerência e coesão textual.

Igualmente, nas produções representadas pela figura 02 e 03, ao observar o texto escrito associado às imagens, verifica-se certa coerência em relação às outras produções. Trata-se de um momento que oportuniza a reflexão, a curiosidade e a compreensão do universo da escrita. Assim, pelo uso da língua de sinais, Allan consegue expressar a ideia geral do que “tentou” registrar, ou seja, a escrita, neste momento, passa a ter significado, marca o tema da informação, destaca a ideia principal, além de reconhecer, através da palavra “fim”, onde começa e termina o texto.

Vale ressaltar que as produções de maior destaque foram construídas no espaço AEE e que toda a informação textual foi, igualmente, representada por meio da língua de sinais. Portanto, sobre o contato inicial de surdos com a escrita, Fernandes (2006, p. 9) afirma que,

no caso dos surdos, a leitura não ocorrerá recorrendo às relações letra-som (rota fonológica). Desde os primeiros contatos com a escrita, as palavras serão processadas mentalmente como um todo, sendo reconhecidas em sua forma ortográfica (denominada rota lexical), serão fotografadas e memorizadas no dicionário mental se a elas corresponder alguma significação. Se não houver sentido, da mesma forma não houve leitura.

A respeito da importância do aprendizado da escrita, já nos anos iniciais de escolarização, Vygotsky afirma: “[...] a experiência mundial demonstrou que a aprendizagem da escrita é uma das matérias mais importantes da aprendizagem escolar em pleno início da escola, que ela desencadeia para a vida o desenvolvimento de todas as funções que ainda não amadureceram na criança” (VYGOTSKY, 2001, p. 33).

A questão do acesso à língua de sinais é, então, essencial no atendimento educacional à criança com surdez, servindo como suporte para a aquisição da habilidade de escrever. Qualquer ação pedagógica precisa considerar a condição linguística desse tipo de aluno e oferecer-lhe a Libras como forma de acesso. Todavia, isso não é observado em várias experiências escolares em cujas salas de aula atuam profissionais com domínio parcial da LIBRAS (LEBEDEFF, 2010; QUADROS, 2008).

Destarte, é possível mencionar que as dificuldades enfrentadas pelos surdos no aprendizado da leitura e escrita não têm relação com a surdez, pois “as dificuldades de abstração, quando existem, relacionam-se com experiências linguísticas e escolares insatisfatórias”. Não há, pois, nenhuma limitação cognitiva inerente à surdez, uma vez que “as conclusões distorcidas vem sendo feitas há muito tempo” (BOTELHO, 2002, p. 53).

Dessa forma, a língua escrita é um recurso semiótico capaz de impulsionar positivamente o desenvolvimento do pensamento, motivo pelo qual é imprescindível para o registro, sistematização e armazenamento de ideias, valores, conceitos, formas de ser e agir. É também um canal aberto ao conhecimento, por meio da prática da leitura. Por conseguinte, levar a termo uma proposta educacional que não consegue tornar os aprendizes surdos competentes no manejo da leitura e da escrita é impor-lhes uma condição desvantajosa em relação aos educandos ouvintes.

## **Considerações finais**

Após análise do universo educacional dos sujeitos surdos, é possível compreender que a surdez ultrapassa os limites biológicos para ser entendida de forma ampla, histórica e social, não a partir de uma visão unidirecional,

mas de olhares múltiplos sobre vários aspectos, buscando uma compreensão capaz de representar de forma mais abrangente os seus significados em diferentes momentos históricos e conjunturais. Sendo assim, é importante situar Skliar (1998, p.13), que a define como “uma diferença construída histórica e socialmente, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e representações compartilhadas entre os surdos”.

Neste estudo, em específico, foram identificadas pelo menos três características que singularizam o modo pelo qual crianças surdas, em fase de alfabetização, realizam ensaios capazes de conduzi-las à significação e conquista da escrita.

A primeira característica identificada relaciona-se aos registros pictográficos, surgindo como presença marcante e incontestável nas produções de crianças surdas como formas de comunicação/expressão. De acordo com Silva (2008), os desenhos cumprem o papel de eficientes instrumentos simbólicos, capazes de levar a criança surda a recuperar a imagem mental de conteúdos registrados. O registro pictográfico, para a criança surda, tem caráter durável, que “resiste e se sobrepõe aos conhecimentos acerca da escrita convencional, adquiridos por meio do ensino formal” (SILVA, 2008 p. 203).

A segunda característica, apreendida por meio desta investigação, está fundamentada no uso da língua de sinais como arcabouço linguístico para a aquisição da língua escrita por crianças surdas. Basso, Strobel e Masutti (2009) abordam que o ensino da língua de sinais é uma proposta com fins definidos: o aluno surdo que adquire e aprende a língua gestual no início de sua escolarização – educação infantil e primeira etapa do ensino fundamental – é aquele que terá experiências e competência linguística suficiente para não somente acessar o conhecimento, mas, também, transformar esse conhecimento de forma crítica e ativa. E mais do que isso: a língua de sinais é a língua por meio da qual as identidades surdas são constituídas e a cultura surda se manifesta. Desse modo, os eventos apresentados neste estudo, quando mediados a partir da língua de sinais, esclarecem e confirmam tal afirmativa.

A terceira e última característica observada foram os acertos ortográficos apresentados nas produções de Allan, mesmo diante de toda a dificuldade em estabelecer comunicação. Independente de metodologias de ensino realmente eficazes, de espaço verdadeiramente acessível, assim como de pais adeptos da língua de sinais ou da importante presença do intérprete de LIBRAS, Allan escreve. Mais que isso, seu modesto vocabulário não está jogado ao acaso, nem tampouco solto ao vento, suas poucas palavras têm significado. Allan escreve a seu modo, mas escreve. Isso é o que verdadeiramente importa. Evidentemente que o espaço AEE, como já citado, possibilita muito mais tal aprendizado, em se tratando de um atendimento que vem totalmente ao encontro das diferentes necessidades de cada aluno, o que favorece grandemente o processo de ensino e aprendizagem de crianças com algum tipo de limitação.

Portanto, uma mudança de pensamento frente ao universo dos surdos é extremamente necessária e ela pode ser iniciada com a desconstrução dos estereótipos que envolvem a surdez, atribuindo-lhe características que não condizem com ela. Dessa forma, é dada, não só aos surdos, mas também aos ouvintes, uma chance de ressignificação da surdez, garantindo àqueles a possibilidade de um “desenho universal” (CHACON, 2004, p. 243) efetivamente inclusivo à comunidade surda.

## Referências

- BASSO, I. M. D. S.; MASUTTI, M; STROBEL, K. L. *Metodologia de Ensino de Libras – L1*. Florianópolis: Centro de Comunicação e Expressão, 2009.
- BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BOTELHO, P. *Segredos e silêncios na educação dos surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- BROCHADO, S. M. D. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira*. Assis: UNESP, 2003. (Tese de doutorado).
- BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A.; SILVA Jr., C. A. (orgs.) *Formação de educadores e avaliação educacional*. São Paulo: UNESP, 1999.
- CHACON, M. C. M. Formação de recursos humanos em educação especial: resposta das universidades à recomendação da portaria nº 1.793. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, Set-Dez. 2004, v. 10, n. 3, p. 312-226.
- DAMÁZIO, M. F. M. Educação escolar inclusiva para pessoas com surdez na escola comum – questões polêmicas e avanços contemporâneos. In: *Ensaaios Pedagógicos: Construindo Escolas Inclusivas*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. SKLIAR, C. (org.). Porto Alegre: Mediação, 1999.
- FERNANDES, S. *Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios*. Curitiba: UFPR, 2003. (Tese de doutorado)
- FERNANDES, S. *Práticas de Letramento no contexto da educação bilíngue para surdos*. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006.
- GESUELI, Z. M.; GÓES, M. C. R. A língua de sinais na elaboração da criança surda sobre a escrita. *Educação online*. Disponível em: [www.educacaoonline.pro.br](http://www.educacaoonline.pro.br). Acesso em: 04 jun. 2013.
- GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? *Revista Integração*, Brasília, ano 8, n. 20, p. 26-28, 1998.
- GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico/cultural. In: OLIVEIRA, M, K, SOUZA, D, T; REGO, T. C. (orgs). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

- LEBEDEFF, T. B. A educação dos surdos na região do planalto médio rio-grandense: uma problematização das condições linguísticas e de escolarização. In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 33, 2010, Caxambu. Rio de Janeiro: ANPED, 2010.
- LODI, A. B. C. *Uma escola, duas línguas letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D. *Pesquisas em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2003.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.
- QUADROS, R. *Inclusão*: R. Educ. esp., Brasília, v. 4, n. 1, p. 21, jun. 2008.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.
- SILVA, T. S. A. *A aquisição da escrita pela criança surda desde a educação infantil*. Tese de doutorado – Programa de Pós graduação em Educação / UFPR, Curitiba, 2008.
- SKLIAR, C. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SKLIAR, C. (org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- SKLIAR, C. A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua. In: LODI, A .B. C.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (orgs.). *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.
- \_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. 11. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- YVGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- \_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, Alexander et alii. *Psicologia e pedagogia*. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1991.

# A ESCRITA NO COTIDIANO DE TRABALHADORAS E TRABALHADORES RURAI DE AÇU/RN

WRITING IN THE DAILY LIVES OF WORKERS  
OF AÇU RURAL/RN

**Inez Helena Muniz Garcia**

*Universidade Federal Fluminense (UFF)  
inezhmg@gmail.com*

**Cecilia M. A. Goulart**

*Universidade Federal Fluminense (UFF)  
cecilia@ism.com.br*

## **Resumo**

O estudo visa a compreender como trabalhadoras e trabalhadores moradores do Assentamento Palheiros I, no município de Açu/RN, se constituem histórica e culturalmente e como a escrita faz parte de suas vidas. O material analisado envolveu observações, entrevistas e fotos. A fundamentação teórica se construiu com base, principalmente, em estudos de Bakhtin e em estudos sobre o analfabetismo no Brasil e a educação de jovens e adultos. Buscamos indícios da questão orientadora do trabalho: o que as pessoas fazem com a escrita e o que a escrita faz com elas, no contexto do que sabem, conhecem e desejam. Os conhecimentos das trabalhadoras e dos trabalhadores investigados são diversos e oriundos de diferentes práticas; seus processos de aprendizagem acontecem de modos heterogêneos.

**Palavras-chave:** Escrita. Trabalhadores rurais. Práticas escolares e sociais.

## **Abstract**

The study aims to understand how workers living in Palheiros' settlement, located in the city of Açu/Rio Grande do Norte, historically and culturally establish themselves, as well as how writing takes part in their lives. The analyzed data is composed of observations, interviews and photographs. Theoretical foundation is based on Bakhtin's work and studies of illiteracy and adult education. We search for traces of the study's guiding question: what people do with knowledge of the written language and how written language affects their lives, in the context of their needs and desires. The knowledge of the male and female rural workers here researched is diverse and derivative of different social practices; their learning processes occur in heterogeneous ways.

**Keywords:** Writing. Rural workers. School and social practices.

## Apresentação e problematização do estudo

A compreensão em perspectiva discursiva de aspectos dos modos sociais como sujeitos adultos se constituem histórica e culturalmente e de que modo a escrita faz parte de suas vidas são os objetivos principais do estudo realizado<sup>1</sup>. As trabalhadoras e os trabalhadores investigados são moradores do Assentamento Palheiros I, situado no município de Açu, na região do Semiárido do Rio Grande do Norte. Foram realizadas visitas ao referido Assentamento, entre os anos 2006 e 2011, que incluíram observações, entrevistas e fotos. No período assinalado, somente em 2006, os adultos tinham a oferta e frequentavam um espaço formal de ensino-aprendizagem. São oito trabalhadores/trabalhadoras pesquisados: Benedito, Maria do Socorro, Edivaldo, José, Maria Cassimiro (D. Mocinha), Antônia, João Batista e Maria Goretti, e uma trabalhadora diferenciada, a professora Isabel. O foco do presente artigo está relacionado à seguinte questão: o que as pessoas selecionadas fazem com a escrita e o que a escrita faz com elas, no contexto do que sabem, conhecem e desejam? A discussão dessa questão foi organizada com base na teoria da enunciação de Bakhtin, além de outros estudos da linguagem, e em estudos sobre o analfabetismo no Brasil e sobre aspectos da Educação de jovens e adultos. Do ponto de vista metodológico, no contexto da análise do discurso de fundamentação bakhtiniana, buscamos evidenciar indícios (GINZBURG, 1989) dos aspectos definidos nos objetivos.

O pressuposto bakhtiniano<sup>2</sup> fundamental para o trabalho é que o ser humano se constitui na e pela interação, ou seja, através da rede de relações sociais de que participa (BAKHTIN, 1988). Evidenciar em que lugar teórico se encontra a compreensão de linguagem, língua, enunciado, discurso, sentido, palavra do outro, entre outros conceitos, torna-se necessário, já que o discurso é plural, povoado de discursos de outros, sempre refletidos e refratados sob ângulos diversos.

Bakhtin assevera que a palavra está sempre relacionada às estruturas sociais, posto que, penetrando em todas as relações entre os indivíduos, é tecida por uma multidão de fios ideológicos, enredando todas as relações sociais, nem sempre harmônicas; são também relações de conflito, relações de poder. Nessa perspectiva, todo o dizer está carregado de valores, não existem enunciados neutros.

<sup>1</sup> GARCIA, Inez Helena Muniz. Um lugar *chamado* Palheiros: os sentidos dos discursos de trabalhadoras e trabalhadores rurais de um assentamento de reforma agrária. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2012. Orientadora: Prof. Dra. Cecilia M. A. Goulart.

<sup>2</sup> O termo bakhtiniano/a e a expressão “círculo de Bakhtin” referem-se aos estudos realizados por Bakhtin e um grupo de estudiosos, de diferentes áreas e interesses, que no período de 1919-29 trabalhavam em clima de amizade e colaboração. Há controvérsias em relação à autoria de certos textos publicados sob os nomes de Medvedev e Volochinov. As obras disputadas serão referenciadas pelos dois autores na bibliografia deste trabalho. A respeito desses textos, ver Faraco (2003), Clark e Holquist (2004), Sériot (2005) e Ponzio (2011).

O autor afirma que o ser humano não pode ser compreendido fora do texto, pois todo ato da existência humana é um texto potencial que deve ser entendido no contexto dialógico de seu tempo e espaço. Bakhtin ressalta também que não há limites para o contexto dialógico, uma vez que “não existe a primeira nem a última palavra” (BAKHTIN, 2003, p. 410).

O texto não se constitui apenas num artefato (FARACO, 2009), é preciso compreendê-lo e estudá-lo em todas as suas dimensões, porque sua vida está nas inter-relações axiológicas, sendo orientado por um princípio dialógico que espera responsabilidade e responsividade, uma resposta que torna cada pessoa respondível e responsável pelo que diz e pelo que faz. A língua é um produto sempre inacabado, assim como os sujeitos, que são sempre instáveis, em sendo. Para Bakhtin (1988), o enunciado, de natureza social, é a unidade de base da língua.

A compreensão, em perspectiva dialética e dialógica do discurso dos sujeitos, com base em estudos de Bakhtin e de outros autores, tem merecido atenção, mostrando-se um caminho fértil. Segundo Bakhtin (op. cit., p. 31-38), a sociedade vai se organizando com base nos signos que cria. Esses signos possuem significados, ideologicamente constituídos, que refletem e refratam a realidade e que remetem a algo que lhes é exterior. Desde o nascimento, o sujeito entra no fluxo da comunicação verbal, apropriando-se aos poucos da linguagem sónica, constituindo-se ao mesmo tempo como sujeito social, desenvolvendo, neste processo, a consciência ideologizada. A palavra tem papel fundamental em tal desenvolvimento, uma vez que, enquanto signo ideológico, evolui, desenvolve-se nas relações sociais e, ao mesmo tempo, é produzida pelo organismo individual, o que, de acordo com Bakhtin, determinou o papel da palavra como material semiótico da vida interior, da consciência. O teórico afirma que sem tal material, flexível e veiculável pelo corpo, a consciência não poderia se desenvolver. Somado a isso, fenômeno ideológico por excelência, a palavra é também um signo neutro, pois, diferente de outros sistemas de signos, se encontra aberta para preencher qualquer função ideológica, receber outros sentidos, além de acompanhar e comentar todo ato ideológico.

A linguagem escrita, também compreendida nesse processo político-social, possui papel importante na sociedade, regulando-a e marcando posições de valor para os sujeitos. Destacamos, assim, a relevância de compreender seu papel nesse grupo de oito trabalhadoras e trabalhadores, com histórias escolares fragmentadas, e em geral malsucedidas. A linguagem é ideologizada<sup>3</sup>

<sup>3</sup> No texto “¿Que es el lenguaje?”, de 1930, de Voloshinov (1993, p. 224), encontramos: “Por ideologia entendemos todo el conjunto de los reflejos y de las interpretaciones de la realidad social y natural que suceden en el cerebro del hombre, fijados por medio de palabras, diseños, esquemas, y otras formas sónicas”.

de vários modos, segundo valores de classes e grupos sociais, sendo que a classe dominante tenta apresentar o signo como monovalente, destacando os sentidos que lhes são caros. Essa é uma tensão que existe em qualquer signo. Alguns enunciados, que se originam de outros discursos, vão sendo incorporados por nós e ancorados em nós, vão entrando em nossas vidas, vão-nos afetando de modos diferentes. Outros, não, brigam conosco uma vida inteira, disputam poder em nosso discurso interior. Esses signos ideológicos, portanto, vão formando a consciência dos sujeitos, o que e quem eles são<sup>4</sup>.

Múltiplas experiências com a linguagem escrita foram evidenciadas em diversas situações cotidianas dos sujeitos da pesquisa. Tais experiências evidenciam que a linguagem escrita, embora seja fonte das interações, não necessariamente se apresenta na forma de texto escrito (cf. GOULART et al, 2005). Variados são os atos, as situações, os discursos, os objetos, os espaços em que sobressaíram práticas de escrita, conforme será analisado adiante.

As trabalhadoras e os trabalhadores, entretanto, ao se referirem à escrita e à leitura, expressam que *é muito triste não saber de nada; é muito triste não saber ler*<sup>5</sup>. Por que os sujeitos com baixa escolaridade não se reconhecem sabedores, portadores de conhecimento para dizer e escrever a sua palavra?

Ao se referir às pessoas desescolarizadas, Britto (2003, p. 1) afirma que apresentam um perfil bastante homogêneo<sup>6</sup>: “são pessoas pobres, que vivem nas zonas rurais ou nas periferias das grandes cidades, com pouco acesso aos serviços públicos de qualidade e que exercem trabalhos de baixa qualificação, quando não vivem sob o desemprego ou o subemprego”.

Também Freire (2001, p. 18) já afirmara que o analfabetismo não é um problema “nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, uma das expressões concretas de uma realidade social injusta”.

<sup>4</sup> Segundo Bakhtin (1998, p. 145-146): “[...] a palavra persuasiva interior no processo de sua assimilação positiva se entrelaça estreitamente com a ‘nossa palavra’ [...] Nossa transformação ideológica é justamente um conflito tenso no nosso interior pela supremacia dos diferentes pontos de vista verbais e ideológicos, aproximações, tendências, avaliações”.

<sup>5</sup> As citações das falas dos sujeitos da pesquisa estão em itálico.

<sup>6</sup> Fazemos uma ressalva às palavras do autor, pois compreendemos que *o perfil é homogêneo* do ponto de vista da pobreza, uma vez que a categoria *classe* unifica, mas não homogeneiza. Segundo Thompson (2004, p. 9): “**Classe** (grifo do autor), e não classes [...] Evidentemente, há uma diferença. [...] Por classe, entendo um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos dispare e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência como na consciência. Ressalto que é um fenômeno **histórico** (grifo do autor). Não vemos a classe como uma “estrutura”, nem como uma “categoria”, mas como algo que ocorre efetivamente (e cuja ocorrência pode ser demonstrada) nas relações humanas”.

## O analfabetismo no Brasil, a realidade política do Rio Grande do Norte e dos sujeitos da pesquisa

Os estudos do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, com resultados divulgados no Censo 2010<sup>7</sup>, apontam que houve no país uma redução da taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de 13,63%, no ano de 2000, para 9,6%, em 2010. Entretanto, tal taxa atinge 28% nos municípios com até 50 mil habitantes<sup>8</sup> na região Nordeste. O estudo revela também que, na região do Semiárido, a taxa de analfabetismo se mostrou bem mais elevada do que a média obtida para o país, porém houve uma redução de 32,6%, em 2000, para 24,3%, em 2010. Além disso, 65% dos residentes nessa região eram pessoas maiores de 60 anos de idade.

A Tabela 1<sup>9</sup>, a seguir, mostra que, no estado do Rio Grande do Norte, 24,3% da população de 40 a 59 anos são analfabetos. Para a população com mais de 60 anos, essa taxa é de 45,3%. Se compararmos ainda a taxa de analfabetismo no estado do Rio Grande do Norte, 18,5%, perceberemos que é quase o dobro da apresentada no Brasil, 9,6%, e mais que o dobro em relação à capital do estado, Natal, que é de 8,3%.

Segundo os Indicadores Sociais Municipais 2010<sup>10</sup>, os resultados do Censo Demográfico de 2010 mostram também que ainda é bastante acentuada a desigualdade de renda no Brasil.

Ferraro (2009) alerta para o fato de que as informações obtidas nos levantamentos censitários têm como fonte as pessoas entrevistadas, e que não é possível verificar a veracidade ou não das informações prestadas. Um agravante no fato é que há uma avaliação socialmente negativa das pessoas analfabetas, o que pode levar à omissão de tal condição quando entrevistadas. “O que pode ser medido não é o que importa [...] O problema que permanece é saber se essas estatísticas são indicadores seguros de alfabetização”, afirma Burke (1997 apud FERRARO, op. cit., p. 15).

<sup>7</sup> Censo 2010 disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 21 nov. 2011.

<sup>8</sup> O município de Açu, onde se localiza o Assentamento Palheiros I, se enquadra nessa faixa.

<sup>9</sup> Tabela construída com base na Tabela 6 dos Indicadores Sociais Municipais 2010. Vide nota de rodapé 13.

<sup>10</sup> Indicadores Sociais Municipais 2010 – Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores\\_sociais\\_municipais/indicadores\\_sociais\\_municipais.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/indicadores_sociais_municipais.pdf)>. Acesso em: 21 nov. 2011.

**Tabela 1** – Pessoas de 15 anos ou mais de idade que não sabem ler e escrever, total e respectivas taxas de analfabetismo, segundo as Unidades da Federação e os municípios das capitais – 2010

Pessoas de 15 anos ou mais de idade que não sabem ler e escrever, total e respectivas taxas de analfabetismo, por grupos de idade (%)										
UN (*)	15 anos ou mais		15 a 24 anos		25 a 39 anos		40 a 59 anos		60 anos ou mais	
	Total	Taxa %	Total	Taxa %	Total	Taxa %	Total	Taxa %	Total	Taxa %
<b>BR</b>	13.933.173	9,6	851.062	2,5	2.623.813	5,6	4.997.340	11,6	5.460.958	26,5
<b>RN</b>	441.723	18,5	30.615	5,0	93.923	12,3	161.900	24,3	155.285	45,3
<b>N</b>	52.311	8,3	4.074	2,7	10.761	5,3	19.160	10,2	18.316	21,8

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

(\*) Legenda: UN: Unidades da Federação e municípios da capital / BR: Brasil / RN: Rio Grande do Norte / N: Natal

Assim como Britto (2003), citado anteriormente, Ferraro (2009) também afirma que não é suficiente que tenhamos a informação de quantos são os analfabetos, mas é necessário saber também quem são esses analfabetos. Os sujeitos da presente pesquisa vivem no Nordeste, na zona rural, logo, na região que concentra a maior taxa de analfabetismo do país.

Considerando-se os anos de escolaridade dos oito sujeitos investigados (deixando-se de fora a professora), sete seriam declarados analfabetos, já que a partir da década de 1990, por recomendação da UNESCO<sup>11</sup>, o IBGE passou a considerar analfabetas funcionais as pessoas com menos de quatro anos de escolaridade. Dessa maneira, quatro se enquadram na faixa de população com mais de 60 anos (Benedito, José, Maria Cassimiro e Maria do Socorro), dois (Antônia e Maria Goretti), na de 40 a 59 anos e um (Edivaldo), na de 25 a 39 anos. João Batista, embora participasse da turma de alfabetização, cursou até a sexta série (o que atualmente equivale ao sétimo ano).

Tais dados<sup>12</sup> corroboram uma afirmação recorrente nos discursos do trabalhador:

Seu José<sup>13</sup>: Porque aqui, até os anos de 48, a gente não tinha direito de estudar (16/05/2006). Antão nós fomo criado arnafarbeta, todo esse pessoal de 48, essa geração de 48, o homi do campo, quase todos são anarfabeto um pelo outro, muito pouco sabe ler (02/08/2008).

<sup>11</sup> UNESCO – Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas.

<sup>12</sup> Ressalva-se que em termos percentuais o analfabetismo se apresenta como um fenômeno marcadamente rural. Entretanto, em números absolutos, o total de pessoas não alfabetizadas na região urbana é superior ao da rural. Vide Censo demográfico 2010, conforme nota de rodapé 68.

<sup>13</sup> Vale ressaltar que, na dimensão teórica adotada por este estudo, a transcrição dos discursos dos sujeitos manteve a variedade linguística por eles utilizada como forma de respeito, de reconhecimento e de legitimação dos seus falares, pois postulamos, como Geraldí (2010, p. 61), que “interditar formas linguísticas é interditar sujeitos”. Os trechos/fragmentos relativos às falas dos sujeitos, citados no corpo do texto, aparecerão sempre com a letra em itálico para se diferenciarem da escrita das autoras.

Ressalta-se que Seu José se refere ao homem do campo e, na Tabela 1, acima, nota-se que, em relação à capital, Natal, que apresenta uma taxa de analfabetismo de 21,8%, o estado revela uma taxa de 45,3%. No caso da população do campo, caso das pessoas aqui estudadas, pode-se afirmar que sempre esteve à margem do sistema educacional brasileiro, um grupo que sempre viveu a marca da destituição de seus direitos (cf. ARROYO, 2004, 2011; RIBEIRO, 2010; RUMMERT, 2007a; 2007b; RUMMERT; CANÁRIO, 2007).

As raízes do analfabetismo<sup>14</sup> são históricas. No Brasil, trata-se de uma questão antiga e nova. Nova, porque só foi tratada como analfabetismo a partir do século XIX e antiga, porque desde sua origem sempre esteve associada a diversos fatores sociais e demográficos como: gênero, localização geográfica, faixa etária, renda familiar etc. Segundo Galvão (2007, p. 11), o Brasil foi marcado pela oralidade e pelo analfabetismo até meados do século XX, e que na maior parte do País, somente no século XX, o papel da escola passou a ser central, no que diz respeito aos processos de transmissão dos saberes.

Os sujeitos desta pesquisa não estudaram, ou porque o acesso à escola era difícil, ou porque ingressaram muito precocemente no mundo do trabalho, como repetiu Seu José, algumas vezes, dizendo que quem tinha direito ao estudo eram os filhos dos fazendeiros. No seu tempo de criança, diariamente quando os trabalhadores e seus filhos iam para a lavoura, encontravam-se com os filhos dos fazendeiros que iam para a escola. Segundo ele, o fazendeiro alertava os pais:

Seu José: “Rapaz, eu não quero você não, que os seus filhos num trabalha, num vale... é um bocado de vagabundo, vá embora!” Por quê? Porque botava os fio pra estudar. (26/02/2009)

A luta pelo direito à educação<sup>15</sup> foi e continua a ser um processo de construção. Os relatos dos sujeitos apontaram, em diversos momentos, que, se estudar era preciso, como um desejo dos trabalhadores rurais, sobreviver também era preciso: *É uma experiência, é uma luta prum anarfabeto que nem eu ter essa coragem de enfrentar um pessoal desse.*

Analfabeto, segundo as definições no dicionário Aurélio, significa, em sua origem etimológica, do grego, “aquele que não sabe nem o alfa nem o beta;

<sup>14</sup> Dados sobre o analfabetismo no Brasil estão disponíveis no Mapa do Analfabetismo no Brasil, uma iniciativa do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B3d805070-d9d0-42dc-97ac-5524e567fc02%7D\\_mapa%20do%20analfabetismo%20no%20brasil.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B3d805070-d9d0-42dc-97ac-5524e567fc02%7D_mapa%20do%20analfabetismo%20no%20brasil.pdf)>. Acesso em: 21 nov. 2011.

<sup>15</sup> No artigo “Movimento sindical e políticas públicas para a educação da classe trabalhadora no Brasil atual”, Rummert (2007a) faz um breve estudo em que dá uma visão geral das lutas da classe trabalhadora brasileira voltadas para a conquista de direitos no campo da educação.

que não conhece o alfabeto; que não sabe ler e escrever; absolutamente ou muito ignorante; que desconhece determinado assunto ou matéria; indivíduo ignorante, sem nenhuma instrução”. Tais definições nos ajudam a compreender o motivo pelo qual Seu José, ao se reportar à participação em reuniões com representantes do INCRA<sup>16</sup>, FETARN<sup>17</sup> e de outras entidades, sobre seu trabalho como presidente da associação dos moradores, nos dois mandatos que exerceu como vereador, afirmou: *É uma experiência, é uma luta prum anarfabeto que nem eu ter essa coragem de enfrentar um pessoal desse.*

A atribuição de um sentido negativo ao analfabetismo pela população em geral, segundo Cipolla (1970 apud FERRARO, 2009, p. 37), vem de longa data: desde quando pequenas escolas de ensino laico foram abertas na segunda metade do século XII, época em que houve interesse pela leitura e escrita. No Brasil, o preconceito em relação à pessoa analfabeta emergiu no final do Império, com a reforma estabelecida pela Lei Saraiva (1881), que proibiu o voto do analfabeto<sup>18</sup>. A partir de então, não saber ler e escrever passou a significar incapacidade, ignorância, pessoa sem discernimento (cf. FERRARO, 2009, *passim*).

Em diversos momentos de nossos encontros, Seu José sempre enfatizava sua condição de analfabeto. Durante algum tempo, chegamos a pensar que ele se sentia muito inferiorizado em relação às pessoas escolarizadas. Entretanto, após várias reuniões e leituras de seus discursos, começamos a compreender que tal referência era uma estratégia para chamar a atenção sobre si e suas ações. Quer superar a imagem do analfabeto, muitas vezes ainda visto como alguém que não tem conhecimentos e experiências relevantes. Quer ser reconhecido como alguém que teve muitos direitos negados, mas que sempre esteve à frente de sua comunidade na luta por melhores condições de vida. Assim, se em alguns momentos, como afirmou em nosso primeiro encontro: *É, realmente, muito triste você não saber ler* (16/05/2006), em outra ocasião enfatizou:

Seu José: Eu num tenho medo de chegar em Brasília, pegar um microfone daquele e desabafar, dizer o que eu tenho vontade de dizer, não. Num tenho que ter vergonha. Se o Lula<sup>19</sup> me chamasse pra eu ir lá conversar com uma pessoa dele no congresso, qualquer coisa, eu ia. (26/02/2009)

Em outro encontro, ocasião em que novamente foi retomado o tema leitura e escrita, Seu José relatou outro episódio, quando, numa época em que passavam

<sup>16</sup> INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

<sup>17</sup> FETARN – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Rio Grande do Norte.

<sup>18</sup> A emergência do analfabetismo como problema nacional pode ser encontrada na obra de Ferraro (2009).

<sup>19</sup> Seu José refere-se ao ex-presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva.

dificuldades, através de sua iniciativa, conseguiu cestas básicas para os moradores do assentamento, pelo período de um ano, conforme fragmentos a seguir:

Pesquisadora: Então, quer dizer que pro senhor, se realmente o senhor lesse e escrevesse, o que ia ser diferente era no sentido de conseguir mais recursos e uma vida melhor aqui pro Palheiros? (18/01/2010)

Seu José: É. Realmente era. Porque eu com meu saber eu ia pra diálogos diferentes pra minha comunidade, pra o povo da minha comunidade. Ora, analfabeto que nem eu sou, que nem eu canso de dizer ali em reunião: “Vocês são sabido aqui, vocês são sabido, tem pessoas formada aqui, mas num tiveram a coragem de ir a Mossoró lutar pela nossa comunidade [...] Foi eu que fui lá atrás de feira<sup>20</sup>, um ano de feira pra vocês...” E quando eu cheguei aqui que eu contei a verdade, com 15 dias, tudo desesperado morrendo de fome aí, aí foram e disseram: “O Zé Brito foi – com ‘com licença da palavra’ da senhora – foi conversar merda em Mossoró e chegou mentindo”. Quando completou 30 dias, chegou o recado: “Diga ao seu Zé Brito e ao Antonio Luís que venha buscar a feira” – e foi um ano de feira, né, pra vocês. [...] Aí quando eu vim de lá pra cá, como estava dizendo pra senhora, e torno a dizer de novo, aí era cheia de carne de jabá por todo canto. Aí eu cheguei numa horta, ali num plantio que a gente tinha ali, aí eu fui e disse: “Olha, vocês me chamaram de merda naquele dia, que eu fui só conversar merda em Mossoró, mas eu vou passando aí, e a merda tá cheirando e vocês tão comendo a merda. E quem arrumou foi Zé Brito, em Mossoró. Agora num é merda não, é alimentação. Vocês têm direito um ano. Agora essa feira vocês vão pagar com o serviço de vocês, trabalhando, com o serviço de vocês.” (18/01/2010)

Mesmo afirmando ser um analfabeto, que se lesse e escrevesse iria para *diálogos diferentes*, Seu José mais uma vez ressaltou sua iniciativa e sua coragem, atitudes essas que outras pessoas da comunidade não foram capazes de ter. Ele não se sente subalternizado, intimidado perante as pessoas que considera *sabidas, formadas*, isto é, com escolarização, ensino fundamental concluído.

A declaração de Seu José remeteu-me a um trecho do discurso de José Bonifácio, proferido em 1879, na Câmara dos Deputados, ao defender o voto das pessoas analfabetas:

[...] porque nem a leitura por si só significa instrução, podendo o analfabeto mais do que o que escreve e lê, aprendendo pela palavra falada; nem tampouco o discernimento e a vontade dependem da

<sup>20</sup> Feira tem o mesmo significado de cesta básica.

imaginada condição [...] analfabetos [...] por que excluí-los cruelmente do exercício da vida pública? (BRASIL, 2007 apud FERRARO, 2009, p. 62).

O preconceito em relação ao analfabeto é uma construção social no sentido de associar à apropriação da leitura e da escrita a condição de independência.

Vejamos o que nos conta D. Antônia sobre seu trabalho como agente de Pastoral da Criança<sup>21</sup>, atividade que, segundo ela, exigia saber ler e escrever, o que ela afirmou não saber fazer. Mesmo assim, participou do curso de capacitação e assumiu o trabalho voluntário, conforme fragmento, a seguir:

D. Antônia: Aí ela<sup>22</sup> disse: “Antonia, vai haver uma reunião muito boa na pastoral, você quer ir comigo?” Eu digo: vou. Aí eu disse, comade, isso num vai prodijicar a vocês, não? Porque eu num sei ler nem escrever e eu sei que isso vai ser coisa de ler e escrever. Aí ela disse: “- não, deixe comigo”. Aí, quando eu cheguei lá que se aproximou-se todo mundo, a gente ficou tudo em circo assim, aí ela disse: “- pronto, agora a gente vai distribuir os livro, caderno e os lápi”. Aí, os cartazes tudo pra lê, aquilo ali que a pessoa ser capacitado, tava os cartazes tudo nas parede pra pessoa ler e ir escrevendo. Aí eu disse... Aí eu fiquei assim, eu disse: e agora? Eu num vou pegar esses livro, esses material não. “- Pegue, eu ajudo a você, eu fico aqui pertim de você, eu ajudo a você” [...] “- Não, mulher, isso, você num vai sair de casa pra canto nenhum, nem nada não, você vai trabalhar na comunidade mesmo da gente”. Aí eu disse: ah, assim tá certo, eu aceito. Aí eu fiquei... (02/08/2008)

O trabalho de D. Antônia consistia em visitar, semanalmente, as casas cadastradas, conversar e orientar as mães sobre a alimentação e cuidados com as crianças e anotar as casas que foram visitadas. Mensalmente, havia uma reunião na capela em que se verificava o peso de todas as crianças e faziam-se os registros necessários numa caderneta própria. Contou-nos também que, além de escrever, em todas as visitas que realizava tinha que fazer uma leitura, conforme excertos a seguir:

<sup>21</sup> Na página oficial da Pastoral encontra-se: “A Pastoral da Criança, organismo de ação social da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), é uma instituição de base comunitária. Tem como objetivo promover o desenvolvimento integral das crianças pobres, da concepção aos seis anos de idade, em seu contexto familiar e comunitário, a partir de ações preventivas de saúde, nutrição, educação e cidadania. Os líderes (voluntários) da Pastoral da Criança atuam na sua própria comunidade”. Disponível em: <<https://www.pastoraldacrianca.org.br/>>. Acesso em: 30 nov. 2011.

<sup>22</sup> D. Antônia se refere à coordenadora da Pastoral.

Pesquisadora: Aí a senhora tinha que escrever, então, toda vez que passava numa casa, tinha que escrever.

D. Antônia: Era. E ler aquele livro... que também que a pessoa que tem essa missão, tem que ler primeiro a história da Bíblia, num sabe? Que a pessoa, o líder da pastoral faz a mesma missão que Jesus fazia. Chega na casa – se ele for bem recebido tudo bem, se ele não for, ele bate a poerinha das alpragata<sup>23</sup> e se manda de novo. E assim eu fazia. Aí, graças a Deus, na minha caminhada, toda vez eu fui bem recebida. Dessa comunidade eu tenho orgulho de dizer, numa ponta a outra, todo mundo me arrecebe bem, graças a Deus. (02/08/2008)

Mesmo afirmando não saber ler e escrever, vão emergindo nos discursos de D. Antônia, conforme fragmentos acima, indícios dos usos e das apropriações que fez da leitura e da escrita em suas atividades cotidianas. As expressões *tava os cartazes tudo nas parede pra pessoa ler e ir escrevendo e ler aquele livro... Bíblia* demonstram sua familiaridade com situações de uso da leitura e a escrita.

Após três anos de trabalho voluntário, contou-nos que, por motivos de saúde, precisou parar. Entretanto, fez questão de ressaltar que sua falta foi muito sentida e que a coordenadora da Pastoral, ao se encontrar com ela, declarou:

Antônia: “Dona Antônia, a senhora tá fazendo uma falta tão grande na pastoral, mulher, por que que você desistiu?” Sei que ela disse que sentiu uma falta muito grande, me abraçou e disse: “Dona Antônia, tá um vazio o canto da senhora”. (02/08/2008)

As declarações de D. Antônia ratificam sua liderança na comunidade. Ela própria comparou seu trabalho à missão de Jesus e fez questão de afirmar que sempre foi bem recebida por todos no assentamento.

A condição de assentados exigiu das trabalhadoras e dos trabalhadores novos papéis, uma vez que passaram a desempenhar novas funções sociais, já que representam sua comunidade em outras associações, participam de fóruns diversos de discussões, assumem cargos na associação de moradores e também em outras entidades. Todas essas mudanças significativas que foram acontecendo na vida dos sujeitos da pesquisa, reveladas por seus próprios

<sup>23</sup> D. Antônia se refere a uma passagem do Evangelho de Lucas, capítulo 9, versículos 1-5: “– A missão dos discípulos - Jesus convocou os Doze, e lhes deu poder e autoridade sobre os demônios e para curar as doenças. E os enviou para pregar o Reino de Deus e curar. E disse-lhes: “Não levem nada para o caminho: nem bastão, nem sacola, nem pão, nem dinheiro, nem duas túnicas. Em, qualquer casa onde vocês entrarem, fiquem aí, até vocês se retirarem do lugar. E todos aqueles que não os acolherem, vocês, ao sair sacudam a poeira dos pés, como protesto contra eles. Os discípulos partiram, e percorriam os povoados, anunciando a Boa Notícia, e fazendo curas em todos os lugares” (BÍBLIA SAGRADA, 1990).

discursos, nos fizeram compreender que “a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais” (Cf. BAKHTIN, 1988, p. 41).

D. Antônia, ao contar sobre como aprendeu a ler e a escrever, relatou:

D. Antônia: Foi assim que eu aprendi... ensinando... A professora pegando nos meus dedos e ensinando. O lápi... Escrever... Num instante, com pouca lição eu aprendi o meu nome e do meu nome já repassei pro meus fio. Que as professora, entrava ano, saía ano, meus fio nunca... Eu perguntava: que letra é essa do seu nome: “sei não”. E como é que você faz? “Pelo quadro”. Num adianta. Adianta você aprender. E eu, toda boca de noite, toda noitezinha, eu tirava assim três minutos ou mais, quando terminava a minha luta... “Chegue pra cá!” Chamava eles à atenção... Ai... O meu pouco saber, que só sabia meu nome mesmo e o alfabeto... eu ia lendo, escrevia o nome dele todinho, ia dizendo letra por letra e assim foi que quando eles chegaram na escola que a professora mandava eles lê o nome deles, eles dizia, eles lia todim, correto, bem corretozím. “- Ocê tá aprendendo em casa, né?” “- É, mamãe tá ensinando”. O pouco que eu sabia eu repassei pros meus filhos. (26/02/2009)

D. Antônia relata sobre sua aprendizagem que se faz também fora do espaço escolar. Seu empenho pessoal não apenas em aprender, mas também em ensinar seus filhos, mostra que seu esforço produz resultados, pois quando as crianças chegam à escola, a professora se surpreende ao perceber que já escrevem seus nomes.

Seu José afirmou: *Eu tô pronto pra debater assim umas coisas... E se quiser contar até a vida de Pedro Álvares Cabral* (26/02/2009), conforme se lê no excerto a seguir:

Seu José: Já tive um debate ali, uma noite ali, a gente reunido numa reunião com o INCRA, perguntei: Por que foi que Pedro Álvares Cabral veio ao Brasil e num teve o direito de pôr os pés na santa areia da praia pela primeira vez? E um olhava pro outro, olhava pro outro, ninguém me respondeu. Eu digo: Mas será possível? É uma vergonha. Vocês serem uns homi formado, uns homi sabido, não saber [...]. E um olhava pro outro, olhava pro outro e ninguém soube me responder. Ah, vocês já estudaram isso! Só se vocês num tão lembrado, mas vocês estudaram isso. “Não, num tô sabendo”. É simples, homi. Apois, eu sou um homi analfaberto na frente de vocês, eu sou um homi analfaberto, mas eu sei por qual foi o motivo. Eles disse: “Por que foi”? Eu disse: Sabe por quê? Porque o nosso Brasil já era descoberto com o índio nacional. Foi por isso que ele não pôde pôr os pés na santa areia da praia [...] (26/02/2009)

Após contar-nos esse episódio, questionamos Seu José sobre seus conhecimentos. Ele respondeu-nos: *Quem contou isso pra mim? Foi a luta trabalhista. As pessoa da luta trabalhista, as freira, eu aprendi com esse povo.* Para enfatizar seu aprendizado feito através de sua participação no movimento social e sindical, prossegue explicando e faz uma referência a Isabel, a professora alfabetizadora:

Seu José: Nós temos um exemplo aqui, pessoa, como essa menina aí (refere-se a Isabel, a alfabetizadora), que ela tá crente de confessar à gente, que ela começou a ver o mundo diferente quando entrou na associação<sup>24</sup>. Começou a conhecer a amizade, começou a conhecer a senhora também, né? [...] Mas chegou onde ela queria. E o primeiro passo dela, que ela confessa, que nasceu daqui. (02/08/2008)

Isabel destaca sua militância nos movimentos sociais a partir de sua atividade como presidente da associação de moradores do Palheiros I e de seu ingresso no curso Pedagogia da Terra: *dentro desse conhecimento, Pedagogia da Terra, da associação, participei da formação da Agenda 21<sup>25</sup> aqui do Açu.* (16/10/2009)

Isabel também declarou que, ao atuar na formação da Agenda 21, conheceu novos movimentos, como o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA. Contou também que teve a oportunidade de participar de vários encontros realizados em Brasília (DF), inclusive de uma Assembleia Popular, que aconteceu no ano de 2005.

Os sujeitos participaram e participam das lutas em escalas diferenciadas, pois suas histórias e trajetórias de vida não são semelhantes. Seu José, que sempre destacou sua participação e seu envolvimento na luta trabalhista, afirmou: *eu sou do PT desde muitos ano, desde rapaz com 14 anos<sup>26</sup> que eu entrei na luta do partido dos trabalhadores.* (18/01/2010). Também me contou: *Aqui em Palheiros já fui representante também por três mandatos, vai fazer quatro, sou vice-presidente hoje da associação aqui...* (26/02/2009).

Ao chegar ao assentamento, Seu José vinha de uma trajetória de participação na vida político-partidária, conforme fragmento a seguir:

<sup>24</sup> Associação – Seu José refere-se à Associação de Moradores do Assentamento Palheiros I.

<sup>25</sup> Agenda 21 é o documento principal da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Humano – Rio-92, conferência organizada pela ONU (Organização das Nações Unidas). Disponível em: <<http://www.ecolnews.com.br/agenda21/>>. Acesso em: 3 mar. 2011.

<sup>26</sup> Seu José, para enfatizar que se encontra na luta há muitos anos, afirma que participa do PT – Partido dos Trabalhadores – desde os 14 anos de idade, o que não seria possível, já que nasceu em 1948 e o partido foi lançado em 1980, época em que já contava com 32 anos de idade.

Seu José: Mas tenho sido reconhecido até pela vida política também, já fui candidato à política também, pelo Partido dos Trabalhadores e louvo a Deus por isso, fui representante<sup>27</sup> da minha cidade Riachuelo por dois mandatos... (26/02/2009)

Seu José sempre faz questão de resgatar o passado, de não apagá-lo, como se quisesse sempre nos alertar sobre o seu protagonismo e, ao mesmo tempo, enfatizar que sua trajetória política é antiga. Tal indício despertou-nos a atenção para não correr o risco de valorizar e potencializar apenas as lutas presentes, mas atentar também para as experiências que os sujeitos desta pesquisa revelaram ter, pois, como afirma Thompson (2004, p. 23), “é muito frequente, visto que toda narrativa tem de começar de algum ponto, que vejamos as coisas novas”.

## **Valores, usos e funções sociais da escrita e oportunidades de estudo**

Na seção anterior, fica clara a imersão das trabalhadoras e trabalhadores, e seus trânsitos, pelo mundo social da escrita, ainda que nem sempre textos escritos estejam presentes (leis, normas, a Bíblia, regulamentos, entre outros). A sociedade organizada pela escrita é inclusive desafiada por Seu José, quando discute a interpretação dada ao “descobrimento” do Brasil. Muitos espaços sociais formam e marcam a vida desses sujeitos, para além dos espaços formais de estudo, de alfabetização.

Esses espaços de participação desafiam os trabalhadores e são importantes porque podem ajudá-los no processo organizativo, na articulação com outras comunidades, associações e movimentos e muitas vezes possibilitam uma participação dos trabalhadores em decisões, que podem trazer benefícios à comunidade, gerando novos valores e sentidos para a vida no assentamento, vencendo as barreiras de práticas clientelistas, além de poderem fortalecê-los nas demandas ao poder público por seus direitos: produção, comercialização, escolas, saúde, transporte.

Para superarem as condições de existência, muitas vezes precárias, se organizam e se unem através das novas redes de sociabilidade formadas para reivindicar que o Estado assuma a sua face social. Assim, temos algumas ações como resposta governamental às reivindicações dos movimentos dos

---

<sup>27</sup> Seu José, antes de fixar moradia no Palheiros I, exerceu dois mandatos como vereador no município de Riachuelo, que dista 13 km de São Paulo do Potengi, local em que nasceu.

trabalhadores, entre as quais podemos citar: Programa Nacional da Agricultura Familiar (Pronaf)<sup>28</sup> e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)<sup>29</sup> (cf. SILVA, 2006).

Os discursos das trabalhadoras e dos trabalhadores ratificam que os processos de aprendizagem acontecem de modos heterogêneos e plurais, muitas vezes de maneiras não deliberadas, e que os conhecimentos são diversos e oriundos de diferentes práticas.

Vejamos o que nos diz D. Maria do Socorro, quando questionada sobre seu aprendizado decorrente de sua participação em programas de alfabetização:

Pesquisadora: Aí eu queria perguntar uma coisa, então: ter participado do Letras do Campo<sup>30</sup>, do Lendo e Aprendendo no ano de 2006, mudou alguma coisa na vida da senhora, Dona Socorro?

D. Maria do Socorro: Mudou.

Pesquisadora: O quê?

D. Maria do Socorro: Mudou por causa do ensino... Eu não sabia ler nem o nome, e aprendi, né, a ler, um pouquim [...] Assim que eu vou ler, né, num consigo, aí eu penso assim, fico assim preocupada: meu Deus, será que eu tenho um problema, num posso, num sei ler... É nada! É que o estudo foi pouco.

D. Maria do Socorro valoriza o aprendizado que fez no processo de alfabetização, mas compreende que, pelo fato de não fazer um uso no seu cotidiano da leitura e da escrita, acaba se esquecendo do que aprendeu. Saber ler e escrever o seu nome já significa muito para a trabalhadora. Na sua concepção, isso já a livra de ser considerada analfabeta. Importante também ressaltar que a trabalhadora entende que apenas participar de processos de alfabetização com pouco tempo de duração, sem que haja uma continuidade, não é suficiente para que de fato se aproprie da leitura e da escrita.

<sup>28</sup> O Pronaf é uma das políticas públicas do Governo Federal para apoiar os agricultores familiares. A coordenação do Programa é do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). A execução é feita de forma descentralizada e conta com a parceria das organizações dos agricultores familiares, dos governos estaduais e municipais, das organizações governamentais e não governamentais de assistência técnica e extensão rural, das cooperativas de crédito e de produção, dos agentes financeiros, do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e outros (BRASIL, 2011). Foi instituído pelo Decreto 1964 de 28 de junho de 1996.

<sup>29</sup> O Pronera tem a missão de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados. Propõe e apoia projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. Os jovens e adultos de assentamentos participam de cursos de educação básica (alfabetização, ensino fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio e diferentes cursos superiores e de especialização (BRASIL, 2010, p. 8).

<sup>30</sup> Letras do Campo é um programa de alfabetização para jovens e adultos da zona rural. Foi concebido e é coordenado pela Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural, EMATER, do estado do Rio Grande do Norte. No ano de 2005, os sujeitos desta pesquisa participaram de um processo de alfabetização que aconteceu no Palheiros I.

D. Maria Cassimiro, Mocinha, é reconhecida pelos outros sujeitos como alguém que sabe ler e escrever. Durante o período da investigação, em determinado dia, estávamos com uma cópia de um texto que ela havia escrito em 2006, quando participou de um curso de alfabetização. Neste dia, travamos um diálogo com ela do qual apresentamos uma parte a seguir:

- Pesquisadora: E a questão da senhora na escola? Como é que foi?  
D. Mocinha: Na escola? Na escola, eu, quando era menina eu ia, mas nem me importava, não aprendi... Só fazer o meu nome, eu aprendi com sete anos, fazer o meu nome, mas ler, eu li muito pouco. Eu vim aprender mais quando eu comecei... Apareceu o MOBREAL, aí eu vim desarnar<sup>31</sup> mais um pouquinho. E eu ainda tenho fé ainda de aprender mais. Tá bom?  
Pesquisadora: E aí, com Isabel, como é que foi?  
D. Mocinha: Com Isabel foi melhor, o estudo foi melhor com ela. Desenvolvi mais.  
Pesquisadora: E pra que a senhora quer aprender a escrever? Pra quê?  
D. Mocinha: Porque é tão bom a gente saber escrever. Eu tenho vontade de escrever. Mas eu não sei escrever. Eu sei ler um pouquinho, mas escrever, falta as letra.

Nesse momento, entregamos a D. Mocinha uma cópia do texto que escreveu:

7. C - ESCREVA UMA PEQUENA CARTA PARA QUEM VOCÊ GOSTA MUITO.

26-DO 8-2006.  
ISABEL eu gosto de  
VOCÔ MAS me su  
nto Rada não APADO  
A SERCUE

Fonte: Banco de dados de GARCIA, Inez Helena Muniz.

<sup>31</sup> Desarnar, termo muito utilizado pelos moradores da zona rural no Rio Grande do Norte, é o mesmo que desasnar, isto é, tirar o asno que vive em cada um. Segundo o Novo Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1985), desasnar significa: “tirar da ignorância; ensinar; tirar de engano ou erro”.

Informamos-lhe que o lemos e solicitamos a ela que o lesse. Ela lê: *Isabel, eu gosto muito de você, mas eu sou muito ruda, não aprendo a escrever.*

Novamente, questionamos:

Pesquisadora: E o que a senhora escreve que a gente lê, a senhora acha que é o quê, então, se a gente consegue ler?

D. Mocinha: Consegue ler, mas eu tenho certeza como tá faltando letra.

Pesquisadora: A senhora tem certeza que tá faltando letra?

D. Mocinha: Tenho. Mas eu não sei colocar a letra.

D. Mocinha tem convicção de que sua escrita não é aquela socialmente legitimada. Ela busca compreender como a escrita se organiza, esforça-se para escrever da maneira que sabe, mesmo afirmando, diversas vezes, que não sabe ler e escrever. Nosso diálogo prossegue:

D. Mocinha: Porque eu quero fazer uma letra e não sei fazer, faço só pela metade.

Pesquisadora: Quer dizer que a senhora acha que faz uma palavra que as pessoas não compreendem.

D. Mocinha: Não compreende. (02/08/2008)

Em pesquisa com mulheres adultas, que vivem em Duque de Caixas (RJ), Souza (2011, p. 168) também destaca que uma das senhoras entrevistadas afirma: “Eu sinto que eu escrevo errado, conforme tá faltando aí”.

Os discursos nos mostram que as mulheres entendem que a escrita hegemônica, valorizada socialmente, requer o conhecimento de convenções ortográficas e de outros dispositivos que a padronizam. D. Mocinha demonstra isso quando afirma, conforme já citado anteriormente: *Porque eu ia saber uma palavra que todo mundo compreendesse o que era.*

No decorrer dos anos em que realizamos o trabalho de campo no Palheiros, por duas vezes em que estivemos no assentamento, os sujeitos se encontravam num espaço formal de aprendizagem, conforme já explicitado antes – no ano de 2006 –, época do acompanhamento pedagógico a um programa de alfabetização de jovens e adultos. Nos demais encontros realizados (nos anos de 2008, 2009, 2010 e 2011), eles não mais frequentavam a sala de aula. Mesmo que o desejassem, não haveria possibilidades, visto que só havia programas de alfabetização de adultos de curta duração. Não há no assentamento uma escola que ofereça educação de jovens e adultos – EJA. Entretanto, as referências à escola, aos processos de escolarização sempre estiveram presentes em seus discursos, seja provocados por mim, seja porque é algo que lhes interessa, que é importante para eles.

D. Antônia ratifica seu desejo de aprender, sua perseverança em processos de alfabetização de adultos, conforme fragmento de sua fala, a seguir:

D. Antônia: Eu aprendi através de... Já participei aqui no Palheiro de três escola, já. De três escola! Na Elisanja<sup>32</sup> passei, parece que seis mês. E na de Isa também. E nouta vez na de Isa também. E foi desenvolvendo, desenvolvendo... (26/02/2009)

A declaração de D. Antônia comprova que ainda nos dias atuais a alfabetização de jovens e adultos é pensada em forma de campanha. As ofertas educativas que visam à alfabetização de adultos são marcadas por programas e campanhas descontínuos no decorrer da história do país. De um modo geral, a Educação de Jovens e Adultos – EJA recebe um tratamento de educação compensatória, sendo inserida de forma marginal nas políticas públicas. A intenção não é analisar políticas e práticas de educação dirigidas a adultos, mas faz-se necessário sinalizar algumas questões que são essenciais para se compreenderem os discursos dos sujeitos. Embora muitas ações venham sendo propostas, ao longo dos anos, elas tiveram em grande parte um cunho salvacionista e nem sempre lograram o êxito que pretendiam (cf. RUMMERT, 2007a; 2007b).

## **Reflexões finais**

A realidade das estatísticas e dos discursos analisados aponta que, em relação aos trabalhadores e trabalhadoras adultos que tiveram o direito negado ou violado ao acesso à escolaridade, o país ainda tem uma grande dívida social.

Os discursos dos sujeitos são recorrentes. Na época em que se encontravam em processo de alfabetização conseguiam se apropriar melhor da escrita e da leitura nas atividades demandadas pelo cotidiano. Reconhecem, contudo, que investimentos parciais somente nos processos de alfabetização não são suficientes, desejam dar continuidade aos estudos, precisam ter uma escola que não seja “à prestação”, conforme a fala de Maria Goretti, a seguir:

Maria Goretti: Eu aprendi um bocado de coisa, agora, só que eu já me esqueci de tudo que eu aprendi. Eu achei muito bom a escola. Já era pra ter de novo. (26/02/2009)

---

<sup>32</sup> D. Antônia se refere a Elisângela, que foi alfabetizadora em outro programa de alfabetização; e Isa, a Isabel, a alfabetizadora.

Os sujeitos afirmam que aprendem em situações político-sociais diversas. Revelam sentir um desejo, uma motivação em aprender, para resolverem questões do dia a dia, como ler a fatura de uma conta de água ou de luz, escrever uma carta, assinar um documento, efetuar controle, através de registros, da venda de produtos que produzem, autonomia para identificarem um ônibus quando viajam para a capital e precisam se deslocar na cidade. E podem ampliar este espectro de necessidades.

Práticas escolares devem se constituir intimamente ligadas a práticas sociais, portanto impregnadas de sentido, condicionadas pelos contextos específicos em que são produzidas. Investigá-las implica abrir-se tanto para o estável quanto para o instável, heterogêneo, tanto para o singular quanto para o geral. Os sujeitos, jovens e adultos, explicitam, por meio do discurso, diferentes visões de mundo, de classe ou segmento de classe em um dado momento histórico e, portanto, marcado também por coerções ideológicas. Tal afirmação me leva à reflexão: existe separação entre projeto societário e projeto pedagógico-educativo para esse Outro, jovem e adulto, em processo de alfabetização e/ou escolarização? Ou, valendo-me de uma expressão de Willinsky (2003), “*quem-é-de-que-lugar*” na elaboração dos projetos educacionais?

As reflexões e questionamentos mostram que são necessárias pesquisas no campo da Educação, voltadas para os assentamentos rurais, em que trabalhadoras e trabalhadores rurais sejam ouvidos. Que se investiguem seus discursos para conhecê-los e a suas histórias, desejos, conhecimentos e desigualdades históricas sofridas, de forma a subsidiar a elaboração de políticas públicas específicas, de maneira a propiciar melhores condições de vida para todas e todos.

## Referências

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004, 405p.

\_\_\_\_\_. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, 374p.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988, 196p.

\_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução do russo por Aurora Bernadini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Nazário e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Hucitec: UNESP, 1998, 440p.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução do francês de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000, 421p.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 476p.

\_\_\_\_\_. *Problemas da poética em Dostoiévski*. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, 341p.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009, 203p.

\_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução do russo por Aurora Bernadini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Nazário e Homero Freitas de Andrade. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010, 439p.

\_\_\_\_\_; DUVAKIN, Viktor. *Mikhail Bakhtin em diálogo: conversas de 1973 com Viktor Duvakin*. Tradução de Daniela Miotello Mondardo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008, 326p.

\_\_\_\_\_; VOLOCHÍNOV, Valentin N. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. Tradução do russo para o italiano de Luciano Ponzio. Equipe de tradução e revisão do italiano: organização aos cuidados de Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, 81p.

BÍBLIA SAGRADA (Edição Pastoral). Tradução de Ivo Storniolo e Euclides Martins Balancin. São Paulo: Sociedade Bíblica Católica Internacional e Edições Paulinas, 1990, 1631p.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Anais. 1878 a 1880, de 29 jun. 2007*. Disponível em: <[http://imagem.camara.gov.br/pesquisa\\_diario\\_basica.asp](http://imagem.camara.gov.br/pesquisa_diario_basica.asp)>. Acesso em: 15 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário/ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *Reforma agrária: o caminho para o desenvolvimento sustentável*. Brasília: INCRA, 2010.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Alfabetização e diversidade. Mesa-redonda: Definindo a alfabetização. In: TELECONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 3, Brasília: SESI Nacional, 2003.

BURKE, Peter. *A escola dos annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: Fundação Ed. da UNESP, 1997, 153p.

CIPOLLA, Carlo. *Educación y desarrollo em Occidente*. Barcelona: Ariel, 1970, 167p.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004, 381p.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003, 136p.

\_\_\_\_\_. O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 95-111, 251p.

FERRARO, Alceu Ravello. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009, 207p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 1. ed. 15. reimpr. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985, 1499p.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001, 120p.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira et al (Orgs.). *História da cultura escrita: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, 438p.

- GERALDI, João Wanderley. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, 175p.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais – morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. 2. ed. 3. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, 281p.
- GOULART, Cecília M. A *et al.* *Processos de letramento na infância: modos de letrar e ser letrado na família e no espaço educativo formal*. Relatório Final de Pesquisa – CNPq. Niterói-RJ: Universidade Federal Fluminense, 2005. Mimeo, 116p.
- PONZIO, Augusto. Problemas da sintaxe para uma linguística da escuta. In: BAKHTIN, Mikhail M.; VOLOCHÍNOV, Valentin N. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. Tradução do russo para o italiano de Luciano Ponzio. Equipe de tradução e revisão do italiano para o português: organização aos cuidados de Valdemir Miotello. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2011. p. 7-57, 181p.
- RIBEIRO, Marlene. *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação – princípios/fins da formação humana*. São Paulo: Expressão Popular, 2010, 455p.
- RUMMERT, Sonia Maria. Movimento sindical e políticas públicas para a educação da classe trabalhadora no Brasil atual. In: CANÁRIO, Rui. (Org.). *Educação Popular & Movimentos Sociais*. Lisboa: Unidade de I & D de Ciências da Educação, 2007a, p. 81-105, 169p.
- \_\_\_\_\_. Gramsci, trabalho e educação: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual. *Cadernos Sísifo 4*. Lisboa: Educa: Unidade de I & D de Ciências da Educação, 2007b, 86 p.
- \_\_\_\_\_; CANÁRIO, Rui. *Trabalho e formação de jovens e adultos trabalhadores com baixa escolarização: políticas e práticas no Brasil e em Portugal*. Convênio CAPES/GRICES. Intercâmbio Brasil-Portugal, 2007.
- SÉRIOT, Patrick. Bakhtin no contexto: diálogo de vozes e hibridação das línguas: o problema dos limites. In: ZANDWAIS, Ana (Org.). *Mikhail Bakhtin: contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2005. p. 59-72, 159p.
- SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 60-93, 152p.
- SOUZA, Marta Lima de. *Os sentidos da escrita para mulheres adultas: família, religião e trabalho*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2011.
- THOMPSON, Edward P. *A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade*. Tradução de Denise Bottmann. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. v. 1, 100p.
- VOLOSHINOV, V. N. ¿Que es el lenguaje? In: SILVESTRI, A.; BLANCK, G. *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Antrophos, 1993. p. 217-243, 283p.
- WILLINSKY, J. O Estado-Nação após o globalismo. In: GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. (organizadores). *Currículo na contemporaneidade: desafios e incertezas*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 81-114, 344p.

# COMO FORMAR UM PROFESSOR ALFABETIZADOR NO CURSO DE PEDAGOGIA? DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO SUL DO BRASIL

## HOW TO TRAIN A LITERACY TEACHER AT THE FACULTY OF PEDAGOGY? DISCUSSIONS ON INITIAL TRAINING AT THE FEDERAL UNIVERSITIES OF SOUTHERN BRAZIL

**Luciana Piccoli**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
luciana.piccoli@ufrgs.br*

### Resumo

Neste texto, discute-se a formação inicial do professor alfabetizador nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais da Região Sul do Brasil. Faz-se uma caracterização curricular das disciplinas mais diretamente relacionadas à formação do alfabetizador para problematizar os limites de tal formação nos currículos vigentes. Argumenta-se que o professor alfabetizador se constitui, ao longo da graduação, quando se dirige a essa área específica como preferencial, canalizando suas atuações para turmas de alfabetização, o que não ocorre com todos os licenciandos em Pedagogia. Em decorrência, entende-se que se garante, de modo parcial, a formação do pedagogo como alfabetizador, devido ao próprio caráter generalista dos currículos.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Professor alfabetizador. Formação inicial. Currículo. Curso de Pedagogia.

### Abstract

In this paper, we address the issue of the initial training of literacy teachers in Pedagogy courses at the Federal Universities of Southern Brazil. A curriculum characterization of the disciplines most directly related to the training of literacy teachers is made in order to question the limits of such training in the existing curricula. It is argued that the literacy teacher is trained, during the graduation course, by addressing this particular area as a preferred one, thus channeling his/her performance towards literacy classes, which does not occur with all undergraduates in Pedagogy. As a result, it is understood that the training of the pedagogue as literacy teacher is only partly ensured, due to the very nature of the generalized curriculum.

**Keywords:** Literacy. Literacy teacher. Initial training. Curriculum. Faculty of Pedagogy.

## Introdução

No momento em que os holofotes se voltam à formação continuada do professor alfabetizador, discuto, neste texto, sua formação inicial, por meio de um mapeamento sobre como ela vem sendo proposta nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais da Região Sul do Brasil e, em especial, no da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Argumentarei que há, ao menos, dois momentos cruciais durante a graduação que mais diretamente se relacionam à formação do alfabetizador: as disciplinas obrigatórias que tematizam alfabetização e o estágio curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais argumentos serão tramados por meio de análises de dois conjuntos empíricos: um de dados curriculares e outro de relatos de alunas do curso de Pedagogia sobre sua formação como alfabetizadoras. Ao longo da discussão, traçarei um paralelo às ações de formação continuada promovidas pelo Ministério da Educação (MEC), circunscrevendo-me ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa<sup>1</sup> (PNAIC).

Este texto tem origem não apenas em uma problematização, mas em um incômodo gerado pelo discurso corrente de que a formação inicial do alfabetizador é insuficiente e, portanto, não consegue suprir as necessidades da profissão. Publicações voltadas ao professor acumulam enunciados nas vozes de alfabetizadores, formadores e especialistas, que denunciam “lacunas da formação inicial”, “formação inicial insuficiente”, “lacunas formativas”, o que resultaria em uma “formação precária”<sup>2</sup>. Foi este incômodo discursivo, então, que me mobilizou a analisar a formação inicial do alfabetizador.

Antecipo que minha posição é a de que nem a formação inicial nem a continuada irão, algum dia, suprir todas as exigências da formação docente e, muito menos, esgotar a necessidade de estudo constante por parte do professor que se relaciona à sempre inacabada e mais ampla formação cultural. Logo, entendo que os limites são inerentes a qualquer formação e, para assumi-los, é preciso identificá-los e discuti-los. Este é, também, o propósito do presente texto cujo protagonista, o professor alfabetizador, será tematizado nas próximas linhas.

---

<sup>1</sup> O PNAIC é “um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012a, p. 5). A formação continuada dos professores alfabetizadores é o eixo principal do PNAIC.

<sup>2</sup> Enunciados como esses circulam nos números 34, 37 e 38 do *Letra A, o jornal do Alfabetizador*, conforme <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/jornal-letra-a-1.html>. Tal publicação bimestral é produzida pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale/FaE/UFMG) e voltada a profissionais interessados por temas ligados à alfabetização.

Em vários países, o professor que atua na escolarização inicial não recebe uma denominação particular, tal como ocorre com “alfabetizador” no Brasil. Essa especificidade, abordada em reportagem de destaque do Jornal *Letra A* (Marques, 2014) por meio da chamada “Alfabetizador: uma figura brasileira?”, coloca em pauta a identidade do professor que “ensina a ler e a escrever”. Tratar dessa identidade docente é transitar sobre um terreno instável e complexo porque a figura do alfabetizador se funde com a do professor dos anos iniciais, um professor polivalente que precisa atuar em várias áreas do conhecimento. A complexidade dessa formação, portanto, reside em, ao menos, duas situações. A primeira trata-se de um paradoxo: ao mesmo tempo em que é requisitado do professor trânsito em todas as áreas que compõem os currículos da escolarização inicial, é exigida a *expertise* desta área em particular, que é a alfabetização. A segunda refere-se ao que já abordei em outro momento, isto é, ao alargamento de sentido do que significa alfabetizar na contemporaneidade, o que recai nas crescentes expectativas depositadas em relação ao trabalho do alfabetizador (Piccoli; Camini, 2012). Se, da alfabetização que focaliza apenas a aprendizagem inicial do sistema de escrita, passou-se à alfabetização que permite ler com autonomia diferentes gêneros textuais e escrever atendendo a diferentes finalidades sócio discursivas, tal qual orientam as políticas públicas nacionais<sup>3</sup>, o alfabetizador é convocado a assumir, em sua prática pedagógica, ambas as dimensões.

Feito este preâmbulo, delimito que, neste texto, tratarei da formação do professor alfabetizador, considerando seu ofício junto a esse conjunto mais amplo de habilidades de leitura, escrita e oralidade, hoje demandado, e cuja atuação mais intensiva dá-se no atual “ciclo de alfabetização”<sup>4</sup>, ou seja, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

## Desenhos curriculares

São os cursos de Pedagogia que se encarregam, em larga escala, da formação inicial dos alfabetizadores. O que discuto, agora, é o espaço para, de fato, garantir esta formação. A partir da resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as diretrizes curriculares

<sup>3</sup> Conforme concepção de “alfabetizado” proposta pelo PNAIC (Brasil, 2012b, p. 17).

<sup>4</sup> Nos currículos escolares, o “ciclo de alfabetização” passa a ser o alvo do PNAIC como política pública voltada ao professor alfabetizador, por ser considerado como “[...] o tempo necessário para que meninos e meninas consolidem suas aprendizagens sobre o sistema de escrita, possam produzir e compreender textos orais e escritos com autonomia e compreender conceitos básicos das diferentes áreas de conhecimento” (Brasil, 2012a, p. 22).

nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia<sup>5</sup>, foram necessárias reformulações nos currículos para atender às exigências legais. Mesmo uma rápida leitura em alguns artigos da resolução evidencia a profusão das áreas nas quais o licenciado pode atuar, sendo necessário, em uma carga horária mínima de 3.200 horas de trabalho acadêmico, dar conta da formação do pedagogo que dificilmente terá outro perfil, considerando-se tais diretrizes, que não o de um generalista.

**Art. 4º** O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na **Educação Infantil** e nos **anos iniciais do Ensino Fundamental**, nos cursos de **Ensino Médio, na modalidade Normal**, de **Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar** e em **outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos**. [grifos meus]

Nessa carga horária mínima prevista, a diversidade de áreas também se espalha nas 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado, que, segundo a resolução, deverá ser realizado priorizando-se atuações em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

IV – estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a **assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional**, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na **Educação Infantil** e nos **anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;**
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos **de Ensino Médio, na modalidade Normal;**
- c) na **Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;**
- d) na **Educação de Jovens e Adultos;**
- e) na participação em atividades da **gestão de processos educativos**, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em **reuniões de formação pedagógica**. [grifos meus]

<sup>5</sup> Essa é a última resolução em vigência. Em uma reunião promovida pela Faced/UFRGS em março de 2015, o relator no CNE, Luiz Dourado, disponibilizou uma proposta preliminar da resolução que define diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial, em cursos de licenciatura, de profissionais de magistério para a educação básica. Mesmo tal documento ainda estando em processo de aprovação no CNE, indica-se que nele não estão abordadas as especificidades da formação docente na Licenciatura em Pedagogia.

A partir desse breve apanhado em relação às diretrizes legais, passo às análises curriculares. Dentre as Universidades Federais da Região Sul que oferecem Licenciatura em Pedagogia, foram selecionados para análise aqueles cursos de caráter presencial e ofertados diuturnamente, critérios abarcados por todos eles. A procura se deu pelas Universidades que tinham seus currículos<sup>6</sup> disponibilizados *online*, sendo um deles desconsiderado em razão de que as informações disponíveis não permitiam, de forma suficiente, o acesso aos dados requisitados. Compuseram o estudo, então, os currículos de sete Universidades Federais localizadas nos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

O acesso aos dados curriculares<sup>7</sup> deu-se por meio dos sites das Universidades e, quando existentes, dos sites dos cursos. Dentre os vários documentos disponíveis, a busca incidiu na estrutura curricular, contendo majoritariamente o elenco de disciplinas, as correspondentes cargas horárias e a periodização recomendada. Em alguns casos, a matriz curricular foi obtida diretamente via *link* disponível; em outros<sup>8</sup>, tornou-se necessário acessá-la por meio do Projeto Político Pedagógico do curso. Foi possível também ter conhecimento das súmulas das disciplinas, o que se considerou relevante para o foco deste texto, especialmente porque, como se verá adiante, na maioria das vezes, os nomes das disciplinas são genéricos e, em decorrência, não suficientemente informativos sobre seu conteúdo. Em algumas situações, houve a possibilidade de acessar itens que usualmente compõem o plano de ensino, quais sejam: ementa, objetivo, bibliografia básica e complementar de cada disciplina e, em apenas uma única ocorrência, o programa.

De posse desses materiais, procedeu-se ao exame da grade curricular dos cursos à procura dos títulos das disciplinas obrigatórias que, inicialmente, poderiam ser abrigadas sob o guarda-chuva da “Linguagem”, passando-se, em seguida, a refinar a busca por aquelas que mais diretamente se relacionam à formação do professor alfabetizador<sup>9</sup>, estendendo-a à docência em Língua Portuguesa<sup>10</sup> demandada dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, foram excluídas disciplinas usualmente vinculadas à área de Linguagem, mas que apresentam focos distintos, tais como a leitura e a produção de gêneros da esfera acadêmica do ponto de vista da apropriação pelo licenciando, requisitadas durante a graduação.

<sup>6</sup> Neste texto não faço uma discussão conceitual sobre currículo, apenas refiro que uso o termo em uma acepção alargada que contempla desde as práticas até grades curriculares dos cursos de graduação.

<sup>7</sup> Ocorrido durante o mês de maio do ano de 2015.

<sup>8</sup> O acesso aos dados curriculares nem sempre é óbvio e direto, sendo, muitas vezes, exigido realizar um tortuoso caminho pelos meandros dos *sites*.

<sup>9</sup> Considero que todas as disciplinas do curso de Pedagogia, de modo geral, formam o alfabetizador, mas aqui reitero o critério de seleção àquelas que mais especificamente tratam da alfabetização.

<sup>10</sup> O PNAIC apresenta os direitos de aprendizagem na alfabetização agrupados em quatro eixos de “ensino da Língua Portuguesa”: leitura, produção de textos escritos, oralidade, análise linguística. (BRASIL, 2012c, p. 31)

No quadro abaixo apresento o rol, em ordem alfabética, das trinta disciplinas selecionadas que compõem o estudo, sendo duas intencionalmente repetidas por constarem, sob o mesmo título, em instituições diferentes.

Alfabetização  
Alfabetização  
Alfabetização: teoria e prática I  
Alfabetização: teoria e prática II  
Ensino de Língua Portuguesa: conteúdo e metodologia  
História e Metodologia da Alfabetização para Crianças, Jovens e Adultos  
Língua Portuguesa  
Língua Portuguesa e Educação  
Língua Portuguesa e Ensino  
Linguagem e Educação  
Linguagem e Educação I  
Linguagem e Educação II  
Linguagem e Educação III  
Linguagem Escrita e Criança  
Linguística e Alfabetização  
Literatura e Educação  
Literatura e Educação  
Literatura e Infância  
Literatura Infantil  
Literatura Infantil e Juvenil  
Literatura Infanto-juvenil  
Metodologia da Alfabetização para Crianças, Jovens e Adultos  
Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa  
Metodologia do Ensino em Língua Portuguesa para Crianças,  
Jovens e Adultos I  
Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa para Crianças,  
Jovens e Adultos II  
Oralidade, Leitura e Escrita  
Processos da Leitura e da Escrita I  
Processos da Leitura e da Escrita II  
Teorias e Práticas Alfabetizadoras I  
Teorias e Práticas Alfabetizadoras II

Se o currículo é sempre decorrência de escolhas, cabe indagar quais são as presenças e ausências, que conhecimentos são valorizados em detrimento de outros. Em uma primeira aproximação ao léxico constante na lista, destacam-se os seguintes vocábulos que apresentaram, no mínimo, quatro ocorrências, organizados agora por campos semânticos: 1) alfabetização, língua portuguesa, literatura, linguagem; 2) educação, ensino, metodologia, teoria, prática; 3) crianças, jovens, adultos. Um jogo semântico permite interpretar, com todos

os riscos implicados, que os títulos das disciplinas sugerem que grande parte delas centra-se na ação pedagógica na alfabetização e na língua portuguesa com crianças, jovens e adultos. Certamente um exame acurado das ementas das disciplinas seria produtivo, mas, por ora, posso afirmar que, sob uma rápida análise das súmulas, foram identificadas múltiplas abordagens, tanto do ponto de vista da aquisição da linguagem quanto de seu ensino, quais sejam, linguísticas, fonológicas, cognitivas, psicogenéticas, psicolinguísticas, socioculturais, sociolinguísticas, entre outras.

É interessante reparar que a palavra “Alfabetização” foi contabilizada sete vezes, o mesmo número de “Língua Portuguesa”, sendo essa expressão constantemente referida junto a “Ensino” ou “Educação” (com exceção de uma vez). Tal aproximação levou-me a buscar, no Glossário Ceale<sup>11</sup>, o verbete “Ensino de Língua Portuguesa”, que considere esclarecedor para a discussão dos currículos de Pedagogia aqui em pauta:

Os processos de escolarização e de alfabetização sempre elegeram o ensino do “ler e do escrever” como um de seus objetivos centrais. Por tal razão, o currículo escolar dedica um tempo e um espaço específicos para o que se chama atualmente de “ensino de Língua Portuguesa”, isto é, o ensino formal e planejado que almeja formar leitores e produtores competentes de textos verbais e visuais, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio (Bunzen, 2014, p. 97).

O autor prossegue apontando, nas propostas curriculares contemporâneas, a centralidade do texto como unidade de ensino de Língua Portuguesa, posição também defendida por Mortatti (2014), ao tematizar a clássica coletânea *O texto na sala de aula*, organizada por Geraldini (1985a). A autora discute, historicamente, a relação entre ensino de língua portuguesa, literatura e alfabetização no Brasil abrangendo o período entre final do século XIX, no curso primário, até a atualidade, nos anos iniciais, apontando os diferentes sentidos conferidos a este ensino. Essa análise histórica interessa a este texto porque permitirá, em oportunidade futura, a discussão das permanências e rupturas das disciplinas nos currículos de formação docente: quais foram, por exemplo, herdadas de reformulações curriculares anteriores, quais são atualizadas ou criadas para atender a novas demandas de formação. Já em uma abordagem mais propositiva, Mortatti (2013, p. 14), em situação de entrevista, defende a criação da disciplina “Ensino da língua portuguesa e alfabetização”, argumentando tal fusão, pois, segundo ela, “[...] quando se alfabetiza, ensina-se a língua materna na modalidade escrita (ler e escrever) ”.

<sup>11</sup> Glossário de termos de Alfabetização, Leitura e Escrita destinado a professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Frade, Costa Val, Bregunci, 2014).

Tomada como raridade na lista, a disciplina “Linguística e Alfabetização” pode ser entendida como uma resposta a uma provável necessidade de formação linguística do alfabetizador. Tal imperativo parece ter exigido, no curso em questão, a criação de uma disciplina específica sobre linguística<sup>12</sup>. Um retorno aos dados curriculares permitiu identificá-la como uma disciplina de origem no Instituto de Letras, mas que não consta no currículo desse curso. Ainda que não se tenha acesso ao programa da disciplina, esse é um dado relevante que merece ser discutido: parece não se tratar aqui da simples “importação” de disciplinas de linguística, mas de uma provável abordagem linguística “aplicada” ao ensino na alfabetização. Defendo tal posição porque considero necessárias abordagens linguísticas que articulem esses conhecimentos às práticas de alfabetização, sendo passíveis de serem acionados na ação pedagógica, seja no planejamento de propostas didáticas, seja na avaliação da produção oral e escrita das crianças. Saliento, então, que a “análise linguística” – para fazer jus ao termo difundido a partir do texto de Geraldi (1985b) sobre as unidades básicas do ensino de português – precisa estar “encaixada em práticas de linguagem” (Simões, 2015), isto é, contextualizada em situações didáticas que levem os alunos a “[... ] refletir sobre as palavras, brincando, curiosamente, com sua dimensão sonora e gráfica”<sup>13</sup> (Morais, 2012, p. 116), situações essas exploradas por esse autor.

É diante desta “raridade curricular”, então, que se avolumam mais enunciados<sup>14</sup> sobre as ausências na formação docente, tais como: “lacunas deixadas pela escassez de conteúdos de Linguística na graduação em Pedagogia”, “número pequeno de disciplinas voltadas à Linguística”, “ele [o alfabetizador] chega apenas a ‘ter notícias’ de como a língua funciona”. A menção genérica a este caráter “lacunoso” decorrente da ausência da formação linguística pode referenciar um vasto conjunto de saberes que supostamente estão uns mais, outros menos contemplados nos currículos. Bagno (2014, p. 191), ao apresentar distintas perspectivas sobre a língua, faz alusão a uma delas em que seu estudo se dá “[... ] não só como estrutura *fonomorfofossintática*, mas sobretudo em seus aspectos *semânticos, pragmáticos e discursivos*” [grifos no original]. Cabe indicar, por exemplo, que, dentro da estrutura fonomorfofossintática, podem ser identificados conhecimentos de fonética, fonologia, morfologia e sintaxe. Torna-se urgente localizar, então, quais subáreas da linguística são as mais carentes de investimento nos currículos dos cursos de Pedagogia, já que, diante de tantas especificidades, precisa-se priorizar o que é considerado fundamental na formação docente.

<sup>12</sup> O que discuto se centra nos indícios recolhidos apenas nos dados por ora mencionados. Assim, não posso afirmar em quais outras disciplinas tal abordagem é contemplada, mas o que interessa aqui é justamente discutir o fato de a linguística encabeçar uma disciplina.

<sup>13</sup> Na página 17 deste texto há exemplos de produções orais de crianças registradas por professoras em seus diários de classe.

<sup>14</sup> Extraídos do número 38 do *Jornal Letra A*.

Concordo que pouco se tem investido na formação do alfabetizador no que se refere aos aspectos linguísticos para o ensino da leitura e da escrita, sendo essa sim, sob meu ponto de vista, uma das lacunas a serem superadas. Ainda precisa ser fortalecida a ideia de que o alfabetizador é um professor de língua e, para tanto, precisa dominar seu objeto de ensino – a língua portuguesa – no que se refere às suas características, estrutura e funcionamento. Ressalto que tais conhecimentos são essenciais à ação alfabetizadora para o planejamento das constantes reflexões linguísticas que devem ser promovidas pelo professor junto aos alunos e, igualmente, para a compreensão e análise das “soluções de escrita” das crianças encontradas em suas produções.

O casamento entre linguística e alfabetização ronda a formação do alfabetizador há tempos e, muito ainda ofuscado pela hegemonia do discurso psicogenético, luta para não entrar em divórcio. Tal relação já foi privilegiada nos clássicos *Alfabetização e Linguística* (Cagliari, 1989), *Guia teórico do alfabetizador* (Lemle, 1987), *Ortografia: ensinar e aprender* (Morais, 1998) e no recente *Sistema de escrita alfabética* (Morais, 2012), apenas para citar alguns impressos que circulam nas disciplinas voltadas à formação do alfabetizador. Há mais de uma década, Soares (2004, p. 11) conclamou os alfabetizadores à necessidade de “reinventar a alfabetização”, cuja “faceta linguística – fonética e fonológica” estava (e cabe perguntar se ainda não está) obscurecida por sua “faceta psicológica”. A resposta, de ordem pública e coletiva (leia-se MEC), parece ser localizável no destaque conferido à “análise linguística”, como eixo de ensino de Língua Portuguesa no PNAIC (Brasil, 2012c), por meio de diversos desdobramentos organizados em dois grupos: 1) Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e 2) Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade. Diante dos trinta aspectos<sup>15</sup> listados que demandam investimento por parte dos professores, os estudos sobre consciência fonológica parecem ter sido os eleitos para imprimir força à face linguística da alfabetização, talvez em razão do produtivo paralelo traçado aos níveis psicogenéticos de escrita (Morais, 2012). Felizmente, os estudos sobre consciência fonológica parecem ter tomado força didática – e não apenas diagnóstica –, ou seja, propostas pedagógicas envolvendo consciência fonológica nos seus diferentes níveis têm conseguido responder aos professores “o que fazer didaticamente” a partir da identificação das hipóteses psicogenéticas.

Para encerrar esta análise<sup>16</sup>, faço um último destaque às disciplinas “Processos da Leitura e da Escrita I” e “Processos da Leitura e da Escrita II”, cujos títulos dão pistas de vinculação a uma abordagem psicogenética devido ao caráter “processual” da aquisição da leitura e da escrita exaustivamente

<sup>15</sup> Neste *link* encontram-se os cadernos de formação “Alfabetização em língua portuguesa”: <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>

<sup>16</sup> Certamente outras singularidades presentes nos títulos das disciplinas poderiam ser comentadas nesta seção, mas não o farei devido aos limites deste texto.

descrito em Ferreiro e Teberosky (1985). Atendo-me aos documentos acessados de tais disciplinas (objetivo, programa e bibliografia), nota-se que os tópicos apresentados e as referências incluídas como básicas ou complementares privilegiam discussões psicogenéticas e psicolinguísticas em comparação a outras abordagens. Isso sugere a forte herança da Psicologia que nossos cursos de graduação ainda carregam, tomando espaço de discussões próprias da Educação e de outras áreas que poderiam também contribuir para o ensino da leitura e da escrita. Camini (2015, p. 100), ao problematizar o dispositivo psicogenético na alfabetização, salienta a saturação de estudos psicológicos nos currículos em detrimento aos didáticos, denunciando haver “[... ] um amplo investimento na instrumentalização do olhar para enxergar as possíveis disposições mentais, hipóteses e interesses das crianças”. Esse exercício de diagnóstico e da classificação das escritas infantis em níveis, ensaiado durante a graduação, torna-se, por si só, estéril e contribui para a manutenção do corolário psicogenético, se não for pautado por discussões sobre o ensino na alfabetização que levem em conta, também, outras abordagens.

O quadro abaixo apresenta, de forma quantitativa, os dados levantados durante as análises curriculares, considerando-se as disciplinas selecionadas. Cabem alguns esclarecimentos: 1) manteve-se a indicação do número mínimo de semestres para a integralização do curso em todas as instituições, fazendo-se a transposição necessária para uma delas que adota o regime anual; 2) em uma das instituições, havia mais de uma indicação de carga horária total em diferentes documentos, sendo considerada a que constava no Projeto Político Pedagógico do curso; 3) para contabilizar a carga horária total das disciplinas, manteve-se a equação estabelecida pelas instituições de 1 crédito para cada 15 horas-aula, excetuando-se uma delas cuja relação é de 1 crédito para cada 18 horas-aula; 4) na porcentagem final que representa a relação entre a carga horária total do curso e as disciplinas direcionadas à formação do alfabetizador, foram preservadas apenas as duas primeiras casas decimais; 5) os nomes das instituições foram substituídos por siglas que representam os supostos nomes Universidade Federal 1, Universidade Federal 2, ordenados do maior percentual ao menor, conforme apontado na última coluna.

Universidade	Número mínimo de semestres do curso	Carga horária total do curso	Disciplinas direcionadas à formação do alfabetizador			Representatividade das disciplinas direcionadas à formação do alfabetizador em relação à carga horária total do curso (%)
			Número	Total de créditos	Carga horária total	
UF1	8	3.225	6	18	270	8,37
UF2	8	3.295	4	18	270	8,19
UF3	8	3.250	6	16	240	7,38
UF4	9	3.375	4	16	240	7,11
UF5	8	3.200	4	13	195	6,09
UF6	9	3.672	4	12	216	5,88
UF7	10	3.200	2	7	105	3,28

Ao analisar os dados acima, nota-se uma diferença marcante e considerada, por mim, problemática no que se refere às disciplinas em foco: as quatro primeiras instituições têm mais que o dobro de carga horária e de créditos do que a última. Saliento que não se trata aqui de discutir qual instituição tem menos ou mais disciplinas, mas de dar visibilidade a esses dados quantitativos que sinalizam que o investimento na formação inicial do alfabetizador é inconstante e desigual desde a “largada”. É preciso destacar, igualmente, a última coluna do quadro, que expressa o percentual da carga horária das disciplinas mais especificamente dedicadas à formação do alfabetizador em relação à carga horária total do curso. Se considerarmos o vasto terreno conceitual e metodológico acerca da leitura e da escrita que cabe ao licenciando se apropriar, contar com uma média, para a Região Sul, de 6, 61% de carga horária investida nas disciplinas, certamente não é suficiente para abordar e, muito menos, aprofundar os conhecimentos necessários à ação alfabetizadora.

Em situação de entrevista, Soares é convidada a discutir a formação inicial do professor alfabetizador. Argumenta que ele deveria ter uma formação específica ou, se essa fosse na Pedagogia, que tivesse uma carga horária maior de disciplinas durante o curso, devido aos numerosos e complexos fundamentos da alfabetização. Abaixo, a autora (2010, p. 10-11) cita aspectos que considera essenciais para o ensino da língua escrita:

[... ] o professor tem de, primeiro, dominar muito bem a língua portuguesa, formação que não é dada de forma adequada para que saiba usar a língua escrita nas suas diferentes variantes; tem de ter formação sociolinguística; psicolinguística; de fonologia – sem o que é impossível entender o processo da criança para relacionar fonemas com grafemas; tem de conhecer literatura infantil, que é com o que se deve trabalhar para que a criança aprenda a língua escrita; gêneros textuais, teorias da leitura e diferentes estratégias exigidas por diferentes gêneros textuais.

Qualquer um que tenha dimensão das múltiplas atribuições e exigências endereçadas ao professor alfabetizador ficaria espantado ao comparar este manancial teórico aos percentuais anteriormente apresentados. É justamente no intervalo entre esses distanciados contextos, porém, que os alfabetizadores vêm sendo formados. Desafiada por compreender como, na convivência com as ausências do currículo, essa formação ocorre é que me volto, a partir de agora, a investigar a trajetória de alunas<sup>17</sup> que, ao longo da graduação, se dirigem à alfabetização como área preferencial. Tomo tal decisão porque parece residir aí, nesta escolha deliberada, a possibilidade mais efetiva para a formação inicial do alfabetizador nos currículos generalistas que hoje temos.

<sup>17</sup> Passo a usar agora o feminino porque estou me referindo às participantes do estudo.

## A trajetória das alunas no curso de Pedagogia e a opção pela alfabetização

Para dar visibilidade aos enunciados “locais”, foi realizado um estudo sobre a trajetória de doze alunas do curso de Pedagogia da UFRGS que realizaram a graduação no currículo aqui sob análise<sup>18</sup> e que atuaram ou atuam como alfabetizadoras. Foram convidadas alunas que cursaram sua graduação integralmente ou na maior parte durante a vigência do atual currículo de Pedagogia e que fizeram o estágio de docência em turmas de alfabetização<sup>19</sup>. Para a geração dos dados, elas foram solicitadas a narrar, por escrito, sua trajetória no curso na relação com sua formação como alfabetizadoras. Tomei, portanto, tais relatos como representativos de movimentos de licenciandas, em direção a sua formação como alfabetizadoras, que venho acompanhando desde a implantação do currículo vigente. Como qualquer situação de interlocução, considero o endereçamento do relato como constituinte dos dados, uma vez que as narrativas são construídas levando-se em conta o destinatário (Silveira, 2007).

Dentro de vários aspectos citados, darei destaque aos que tiveram mais força: as disciplinas cursadas e a opção pelo estágio curricular dos anos iniciais em turmas de alfabetização. Outros aspectos também foram enumerados, mas em menor ocorrência, tais como a atuação em monitorias, pesquisas de iniciação científica, programas de extensão universitária, programas de iniciação à docência; a realização de estágios extracurriculares; a pesquisa empreendida como trabalho de conclusão de curso. Irei me dedicar, então, aos dois primeiros aspectos, buscando compreender o que mobilizou mais intensamente as alunas a direcionarem sua trajetória à alfabetização.

Este primeiro conjunto de excertos<sup>20</sup> e nota que há uma construção do interesse pessoal para atuar na alfabetização. Os aspectos mais afetivos, pelos sentimentos despertados durante as disciplinas que “marcaram o curso” e suscitaram “encantamento e paixão por alfabetizar”, parecem ser um disparador para sustentar a predileção pela área.

<sup>18</sup> Instituído no ano de 2007 em função da resolução exposta na primeira seção deste texto.

<sup>19</sup> No curso de Pedagogia da UFRGS, o Estágio de Docência caracteriza-se por ser uma disciplina obrigatória/alternativa, já que é possível realizá-lo em Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental ou na Educação de Jovens e Adultos. No estágio nos anos iniciais para crianças, considera-se que as turmas de alfabetização são as que compõem o já referido “ciclo de alfabetização”, ou seja, do 1º ao 3º ano.

<sup>20</sup> Todos os nomes apresentados são fictícios, mantendo-se apenas a letra inicial. Os reais feitos nos extratos são grifos meus.

Cursar a disciplina [nome da disciplina] contribuiu muito para a construção de uma opinião diferente sobre a alfabetização. [...] através dela que me apaixonei pela alfabetização. (Érica)

Entrei na Pedagogia e logo percebi que me sentia mais à vontade nas turmas de alfabetização. Foi nas disciplinas [nome das disciplinas] que me encantei com o alfabetizar [...], através das qualificadas discussões e relatos de experiências das professoras e dos colegas. (Mariana)

Seria impossível eu descrever minha trajetória como alfabetizadora sem mencionar a disciplina do 2º semestre do curso, [nome da disciplina], uma das mais marcantes do curso para mim. (Natália)

Tendo as preferências pessoais como “porta de entrada” à alfabetização, as alunas ampliam suas justificativas para as abordagens teórico-metodológicas variadas das disciplinas, as quais se colocam como outro fator decisório:

Foi, então, nas disciplinas [nomes das disciplinas] que realmente **me vi e me descobri na carreira de ser professora alfabetizadora**. Durante as aulas foram-nos apresentados novos estudos na área, diversas estratégias de como ensinar os alunos a desenvolverem habilidades relacionadas à alfabetização, como planejar aulas de linguagem, entre tantos outros estudos que permeavam meu pensamento dia após dia e que só acrescentavam “bagagem” para futuras práticas docentes. Assim, os estudos na área me envolveram de tal maneira que **tinha certeza do que eu queria como docente: ensinar crianças a ler e escrever** (Carina)

Durante a graduação tive a oportunidade de ter tido contato, mais do que isso, estudar e aprofundar-me no tema da Alfabetização e Letramento, nas aulas de [nomes das disciplinas]. As passagens nestas disciplinas agregaram muito aos meus saberes e conhecimentos docentes, pois pude realizar desde leituras, pesquisas de campo (testagens), trabalhos teóricos e reflexivos, assim como discutir e construir propostas e intervenções didáticas adequadas ao grupo de alfabetizandos. Além disso, pude me posicionar criticamente acerca de todas as discussões e problematizações teóricas e metodológicas estudadas. **A partir disso aprendi a ser uma professora alfabetizadora, sentindo-me apta a este exercício**. (Gisele)

O contato com práticas alfabetizadoras e com o planejamento didático é outro indício mobilizador referido pelas alunas. A possibilidade de planejar para a alfabetização – incluindo nessa ação o exercício de equilibrar diferentes

práticas de linguagem, de antever intervenções pedagógicas, de elaborar propostas diferenciadas e de produzir de materiais didáticos – parece funcionar, para as alunas, como um “ensaio” do que é ser professor alfabetizador e, a partir disso, é possível, então, sentir-se competente para tanto, como já sinalizam os destaques no extrato anterior.

A [nome da disciplina] me colocou em contato com práticas alfabetizadoras que demonstravam o desafio e, concomitantemente, o prazer em **montar um planejamento** que oportunizasse boas aulas para as crianças. A importância de solicitar produções escritas desde cedo, o equilíbrio das propostas e as atividades diferenciadas se mostraram aspectos indispensáveis para ter um bom planejamento de alfabetização. (Érica)

No quarto semestre, ao cursar a disciplina [nome da disciplina] me encantei totalmente pelo assunto, por vários motivos: o entusiasmo com o qual a professora ministrava suas aulas, os textos lidos e a **possibilidade de realizar um planejamento de uma semana e produzir os materiais**. Essa atividade me mostrou muitas possibilidades para se trabalhar com esta etapa, foi um trabalho prazeroso, tanto a organização do planejamento e distribuição das atividades na semana quanto a confecção dos materiais. (Sandra)

Foi ao cursar a disciplina [nome da disciplina] que me encantei pela alfabetização e, a partir daí, direcionei meus investimentos acadêmicos para essa área. Considero que esse “encantamento” se produziu, especialmente, por dois elementos que estão diretamente relacionados entre si: 1) a professora da disciplina e 2) o que aprendi na disciplina. A professora, além de toda a apropriação teórica que demonstrava ter durante as aulas, trazia muito da “verdade” da sala de aula (das belezas e das dificuldades). Além disso, **foi nessa disciplina que aprendi a planejar aulas para crianças**. Apesar de o foco ser no planejamento para alfabetização, **muito do que aprendi sobre planejar nessa área utilizo para pensar o planejamento de outras**. Especialmente no que se refere à importância da intervenção pedagógica do professor no momento do desenvolvimento das propostas em sala de aula. A opção pelo estágio nos anos iniciais foi, também, decorrência dos aprendizados nessa disciplina. (Roberta)

A escolha pela realização do estágio curricular em turmas de alfabetização parece decorrer do já experienciado em relação às disciplinas cursadas na graduação. Assim, o estágio funciona mais como *locus* de confirmação das escolhas feitas nesse momento da graduação e das expectativas lançadas, asseguradas, então, pela intensa experiência de imersão na sala de aula:

A prática do estágio curricular do curso de Pedagogia em uma turma de primeiro ano me proporcionou importantes reflexões e aprendizagens para meu processo de formação, bem como **me deram a certeza de onde queria estar: nos anos iniciais.** (Carina)

A opção pelos anos iniciais e, mais especificamente, por uma turma de alfabetização, foi inevitável e **correspondeu em todos os sentidos às minhas expectativas e construções adquiridas ao longo do curso de Pedagogia.** A realização do estágio trouxe muitos desafios. Agora, além das incertezas, tenho mais uma grande certeza: é trabalhoso, desafiador, difícil e uma responsabilidade enorme, mas vale a pena. Tudo vale a pena. A satisfação de acompanhar os avanços das crianças, o processo delas, cada pequena conquista, a primeira palavra, primeira leitura: aprender a ser alfabetizadora é indescritível. É bom demais! (Érica)

O processo de orientação também é referido como importante durante o estágio. Veem-se envolvidos nessa relação predados como cumplicidade e acolhimento, tanto pelas ousadias quanto pelas inseguranças inerentes ao momento de estágio.

No 7º semestre, de olhos fechados, optei por realizar meu estágio obrigatório nos anos iniciais. [...] Que experiência incrível! Eu tinha alunos queridos, uma professora titular que me abraçou (temos contato até hoje) e uma super orientadora que **me auxiliou a realizar todas as ideias mirabolantes que eu tinha.** O estágio foi o momento mais especial de toda a universidade. Guardo todo meu material com muito carinho e zelo. (Carolina)

Com tantos conhecimentos em mente e cada vez mais interessada em compreender como este processo de alfabetização é construído, optei por realizar meu estágio obrigatório em uma turma de alfabetização. Escolhi uma turma de 1º ano e a maioria das crianças ainda não sabia escrever ou ler seu próprio nome. [...] Tive medo no começo, por eu não possuir experiência, que os meus alunos talvez não conseguissem aprender; mas mesmo com medo (mais de mim como professora sem experiência do que deles como alunos), eu fui em frente e, nesta hora, **o papel da orientadora é muito importante para a alfabetizadora em processo de formação.** Por mais que não seja “falado abertamente”, dá medo possuir uma turma na qual tu és a principal responsável pela alfabetização. E acredito que **este “medo” inicial possui um lado muito positivo; é o “medo” de perceber como a alfabetização é complexa** (ainda bem que percebemos isso!) **e como demanda esforço tanto de aluno quanto de professor.** Mas todo este “medo” inicial vai embora quando começamos a colher os frutos do nosso trabalho. (Natália)

Foi a partir desse conjunto de relatos que pincei, então, o que considereirei como experiências que atraíram as alunas para a área de alfabetização. Vê-se que há um caminho, canalizando estudos e atividades de formação, o qual é eleito pelas licenciandas que, por interesse pessoal, optam pela alfabetização. Mesmo que com o esperado (e produtivo) temor inicial em relação às responsabilidades do estágio, especialmente no que se refere às aprendizagens das crianças, os relatos das alunas estão marcados por experiências positivas que sinalizam que a formação do alfabetizador na Faced/UFRGS, considerando-se os limites do curso, vem sendo realizada de forma satisfatória. A questão é que apenas uma parcela das alunas realiza estágio em turmas de alfabetização. Sobre este tópico tratarei a seguir.

### **O estágio curricular dos anos iniciais com crianças de 6 a 10 anos**

Como ressaltei, a opção pelo estágio dos anos iniciais se colocou como um aspecto marcante para a formação inicial do alfabetizador. Considerando as alternativas de estágio, não são todas as alunas quem optam pela sua realização em turmas de alfabetização. O estágio é um momento privilegiado por ser o único do curso e, provavelmente, das carreiras docentes, em que as alunas terão duas professoras acompanhando a prática pedagógica: a titular da turma e a orientadora. Por isso considero que a situação que temos presenciado na Faced/UFRGS merece certa vigilância: alunas que realizam estágio de docência fora do ciclo de alfabetização, quando licenciadas, podem exercer suas atividades profissionais como alfabetizadoras sem ter se aproximado, durante a graduação, dessa experiência<sup>21</sup>. Vale ressaltar que esta formação poderá acontecer sim no exercício continuado da docência; entretanto, chamo a atenção, aqui, para uma trajetória cuja opção já foi sendo construída, de maneira sistemática, desde a graduação.

Ao longo do curso, percebe-se, então, o movimento das alunas que vão direcionando suas escolhas para desenvolver práticas docentes<sup>22</sup> em alfabetização e optam pela realização do estágio curricular nos anos iniciais, supervisionado por uma orientadora que realiza um acompanhamento intenso e sistemático dessa experiência pedagógica. É disso que vou me ocupar agora,

---

<sup>21</sup> Obviamente, essa mesma situação pode ocorrer em qualquer outra etapa da escolarização na qual o estágio de docência for realizado.

<sup>22</sup> Na 4ª, 5ª e 6ª etapa do curso de Pedagogia da UFRGS, com vistas à aproximação aos espaços do exercício profissional, as alunas realizam observações e práticas docentes de uma semana cada em turmas de Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental ou Educação de Jovens e Adultos.

a partir da descrição dos modos de funcionamento de duas disciplinas que ocorrem paralelamente durante a sétima etapa do curso, quais sejam, “Estágio de Docência: 6 a 10 anos” e “Seminário de Prática Docente: 6 a 10 anos”.

O Estágio de Docência é realizado durante um semestre letivo de segundas a quintas-feiras nos turnos manhã ou tarde em escolas da rede pública, localizadas em Porto Alegre/RS. A carga horária de 300 horas é dividida entre 40 horas de observação e 260 horas de prática docente, resultando em, ao menos, quatro meses de plena inserção no campo de trabalho. Nas primeiras semanas, as alunas mantêm-se na condição de observadoras, acompanhando a turma e a professora titular em suas atividades usuais, e elaboram um relatório de observação. Tal produção é composta por três partes principais: dados referentes à instituição em que o estágio é realizado, tanto em seus aspectos físicos quanto administrativos e pedagógicos, concernentes sobretudo ao ano-ciclo de atuação da estagiária; dados referentes à sala de aula, a partir da caracterização dos tempos, espaços e rotinas escolares, incluindo também a apresentação da professora titulaire de suas práticas de planejamento e avaliação; dados referentes aos alunos, momento em que é realizada uma breve descrição, com função diagnóstica, das aprendizagens das crianças e suas peculiaridades. Nessa ocasião, de posse dos objetivos da escola traçados para o ano-ciclo – presentes no Plano de Estudos, concernentes ao período de prática docente – e dos direitos de aprendizagem constantes nos documentos do PNAIC, entre outros analisados durante a graduação<sup>23</sup>, as alunas elaboram um documento no qual constam as metas de aprendizagem nas diferentes áreas de conhecimento, com a indicação diagnóstica dos objetivos atingidos ou não pelos alunos. Tal relatório é acompanhado por produções iniciais das crianças que documentam o rendimento das mesmas por ocasião do início do período de prática docente.

A partir dessas semanas de observação, inicia-se o período de docência em que as alunas assumem a regência da turma, sendo preferencialmente realizada de forma compartilhada com a professora titular. É desejável e, inclusive, recomendada a parceria entre professora titular e estagiária, já que as trocas de informações constantes sobre a turma e sobre as propostas de trabalho são essenciais à ação pedagógica. A acolhida da professora titular que recebe a professora-estagiária tem se mostrado fator de potencialização para a formação das licenciandas porque, em grande parte dos casos que tenho acompanhado, ocorrem parcerias produtivas, não apenas na execução das propostas, mas no próprio planejamento da prática pedagógica que passa a ser discutido e

<sup>23</sup> Nota-se, neste aspecto, o reflexo da formação continuada na formação inicial, uma vez que as alunas realizam o estágio em escolas públicas cujas professoras titulares participaram das formações do PNAIC.

compartilhado. No que se refere à presença da orientadora no local de estágio, cabe informar que isso ocorre, no mínimo, três vezes dentro do período de prática docente, com a finalidade de estabelecer interlocução sobre os variados aspectos que compõem a prática docente e sua relação interinstitucional.

As alunas realizam o planejamento das aulas sempre por um período de uma semana, sendo composto por um quadro-síntese semanal e pelos planos diários, os quais apresentam o roteiro do dia, os objetivos, a descrição das estratégias de ensino e exemplares dos materiais didáticos a serem utilizados, majoritariamente produzidos pelas próprias estagiárias. Todos esses documentos vão compondo o diário de classe, no qual também há espaço reservado para o registro do ocorrido a partir de comentários e anotações sobre fatos vivenciados no dia e para a inclusão de produções orais das crianças. Nesses registros diários, não há apenas anotações em relação ao que foi cumprido ou não do planejamento, atividades que precisarão ser transferidas ou retomadas, mas também indicações de situações não previstas, desafios superados, avanços, descobertas e falas das crianças em contextos de aprendizagem, tais como:

Anelise e Pedro: avanços fonológicos, lendo palavras pequenas! Atenção: Pedro precisa de mais intervenções nos momentos de leitura. Daniel está perdendo aos poucos o medo de ler.

“Se as palavras se desjuntam, acontecem outras palavras!” – Daniel, em proposta de encontrar palavras dentro de palavras, após a análise de “macacão”.

(Érica, Diário de Classe, 2015, 2º ano)

“Primeiro a gente dá oi, depois conta o que fizemos, depois a gente agradece e dá tchau. Assim que é carta, né sora?” – Mônica, durante a exploração inicial do gênero carta.

“O R e o L se metem e criam um novo som, não é que nem o CH que rouba o som do X.” – Leonardo, ao analisar palavras com R e L intrometido.

(Adriana, Diário de Classe, 2015, 3º ano)

Ao final de cada semana, as estagiárias elaboram uma reflexão, tal como ilustra o excerto que segue, em que analisam aspectos que consideram ter se sobressaído no período, especialmente no que tange à articulação entre as aprendizagens docentes e as dos alunos. Também documentam o trabalho semanal realizado com exemplos de produções escritas das crianças e fotografias legendadas de momentos que narram o percurso desenvolvido pela professora-estagiária e pela turma.

Outro aspecto que me ajudou a contornar as dificuldades foi a percepção dos avanços das crianças: ainda que com imprevistos nos planejamentos e remanejamento de atividades, a turma demonstrou grandes avanços em suas aprendizagens, principalmente no que diz respeito à leitura. Os grupos específicos, organizados mais frequentemente nesses últimos dias, foram uma boa oportunidade para acompanhar de perto o desenvolvimento das crianças e também para realizar intervenções pontuais com aquelas que apresentam mais dificuldades. A meta é tentar tornar isto algo cada vez mais frequente até o final do estágio. Penso que estes últimos quinze dias foram muito importantes e, de certa forma, um marco para o estágio: passar pelas situações, aprender a lidar com elas, compreender seus motivos e consequências, com certeza, tudo isso me constituiu como uma professora diferente da que eu era quando iniciei o estágio. (Érica, Diário de Classe, 2015)

Ao término do período de docência, é solicitada uma reflexão final a qual deve apresentar um balanço geral da prática docente, das aprendizagens da turma e da professora em formação, com a atualização do diagnóstico realizado no início da prática docente. O objetivo é que haja, além do acompanhamento, o registro sistemático das aprendizagens da turma, com inclusões de produções do período do início e do final do estágio que comprovem os avanços conquistados, mas também os limites dos alunos os quais nortearão as ações docentes.

Outro requisito a ser cumprido durante o estágio é o planejamento de um projeto didático, de caráter interdisciplinar, a ser desenvolvido no período de docência. Tal produção pode emergir tanto de uma temática selecionada pela professora-estagiária a partir das observações da turma quanto indicada pela escola. No projeto, as alunas apresentam o tema, justificativa para a temática escolhida, objetivos, princípios orientadores e conteúdos das diferentes áreas de conhecimento contempladas no referido projeto, cronograma semanal de estratégias pedagógicas e respectivos recursos, princípios avaliativos e instrumentos de avaliação.

Apresentadas as produções escritas requisitadas durante o estágio de docência, passo a descrever os procedimentos de assessoramento às estagiárias. O planejamento semanal é enviado eletronicamente à orientadora de estágio às quintas-feiras, sendo neste dia analisado e devolvido às estagiárias com revisões, comentários, inclusões e sugestões. Este é um trabalho minucioso que demanda tempo e investimento de ambas as partes, já que há a necessidade de explicitação detalhada das estratégias didáticas e o planejamento de intervenções pedagógicas a serem realizadas<sup>24</sup>. Além desse contato virtual, ocorre, na sexta-feira pela manhã, o encontro presencial entre orientadoras e estagiárias para

<sup>24</sup> Para fins de exemplificação da descrição das propostas e intervenções, sugere-se a leitura do texto “Planejar para incluir a todos: por que precisamos discutir ‘como’ diferenciar o ensino no ciclo de alfabetização” (Piccoli, no prelo).

o assessoramento individual acerca do planejamento já revisado, análise das produções das crianças, encaminhamento de ações prioritárias para o ensino. Tal encontro tem lugar na disciplina Seminário de Prática Docente, cuja carga horária é de 90 horas-aula, e se caracteriza por acompanhar a de Estágio de Docência. Além desses momentos individuais que costumam ocupar a parte final da manhã, semanalmente há a retomada de tópicos específicos, sejam eles de diferentes áreas do conhecimento estudadas ao longo da graduação ou de exigências específicas do estágio: alfabetização, sócio-história, matemática, ciências naturais, projetos didáticos, gestão da sala de aula – no sentido da organização das ações pedagógicas nos tempos e espaços escolares – entre outros.

O Seminário de Docência também é o espaço legítimo para as apresentações orais públicas que são requisitos da disciplina: a mostra de atividades e o relato da prática docente. A primeira acontece ainda no decorrer do período de prática e se caracteriza pela apresentação de uma sequência didática desenvolvida, por meio de um relato oral e visual, contendo o título e o tema da sequência, o contexto da atividade, os objetivos, a descrição das etapas, os recursos materiais produzidos e os resultados alcançados por meio da análise das produções dos alunos. A segunda ocorre logo após o término do período de docência e conta com a presença das professoras titulares e coordenação pedagógica das escolas que acolheram as estagiárias, assim como com alguns alunos do curso interessados em realizar seus estágios com crianças de 6 a 10 anos. O relato final deve apresentar, em suma, o projeto didático empreendido com a turma: justificativa e contexto do projeto, objetivos e estratégias realizadas a partir da seleção de recortes significativos e marcas importantes da prática, ambos articulados com comentários analíticos, que também devem constar na parte final em que são apresentadas as aprendizagens docentes e discentes construídas no estágio.

Finalizada esta descrição, pode-se afirmar que o estágio é um momento em que as alunas vivenciam múltiplas exigências de várias áreas do conhecimento que as fazem buscar e acessar o que estudaram no decorrer do curso. Face às ausências, inerentes a qualquer proposta curricular, o estudo e a pesquisa sobre determinado conhecimento, assim como sobre sua necessária recontextualização didática, são constantemente demandados. O estágio pressupõe, então, o desenvolvimento de uma postura de autonomia para a busca de fundamentos e ações pedagógicas capazes de contemplar as complexidades da escolarização inicial e, neste caso, do ciclo de alfabetização.

## **Para provisoriamente finalizar**

Neste texto, além de problematizar a formação do alfabetizador, busquei fazer uma defesa: a de que, em uma análise mais alargada dos currículos da Região Sul, não restam dúvidas de que são necessários investimentos quantitativos nas

disciplinas quando nos deparamos com a pequena carga horária especificamente destinada à formação do alfabetizador. Qualitativamente, a desconfiança gerada pela escassez de estudos linguísticos nos currículos soa como sinal de alerta para a necessidade de equilíbrio de abordagens na formação docente.

Frente a essas lacunas, aponto, porém, que os limites são sensivelmente minimizados quando as alunas elegem turmas de alfabetização para realizar o estágio de docência, tendo esta etapa curricular especial e central importância na formação do alfabetizador. Entendo, portanto, que se constitui “professor alfabetizador”, entre outras possibilidades de formação, quem constrói sua trajetória em turmas de alfabetização, experiência intensa, o corrida sob os muitos malabarismos que equacionam as inúmeras exigências sofridas por um professor polivalente. Como esse não é o percurso de todos os licenciandos, considera-se que se garante, de modo parcial, a formação do pedagogo como alfabetizador, devido ao próprio caráter generalista dos currículos.

Este texto foi produzido no momento em que os investimentos públicos estão majoritariamente canalizados às formações continuadas de alfabetizadores, em razão, justamente, das lacunas na formação inicial. O PNAIC passa a condicionar a atuação em turmas de alfabetização à realização da formação continuada, o que não acontecia nos programas anteriores<sup>25</sup>. Tal necessidade de obrigatoriedade é mais um indício de que, em geral no Brasil, a formação inicial é problemática e um alerta de que é preciso alavancar discussões sobre ela. Nesse sentido, Soares, em reportagem de Marques (2014, p. 10), é categórica: “os programas de formação continuada apenas preenchem em parte as lacunas da formação inicial, mas sem de fato corrigi-la. Não se pode deixar de reparar a graduação apenas porque ela poderá ser melhorada por um programa”.

Talvez, daqui a algum tempo, consigamos responder com um sonoro e concreto “sim” a contundente pergunta de Gatti (2008, p. 12): “[... ] não seria melhor investir mais orçamento público para formar licenciados e investir na qualificação desses cursos, em termos de projetos, de docentes, de infraestrutura, deixando para a educação continuada realmente os aperfeiçoamentos ou especializações?”.

Até lá, resta travar embates nas Universidades a que pertencemos para a revisão dos currículos e para garantir que haja mais aproximações entre os caminhos acadêmicos e a futura atuação docente. Se o currículo é, como o concebo, espaço de luta, é preciso, como foi proposto neste texto, levantar argumentos e listar prioridades para que a formação inicial encontre eco no exercício profissional. Seguramente, essa discussão é crucial a cada revisão curricular promovida nos cursos de Pedagogia, na qual cada área do conhecimento quer, merecidamente, garantir seu espaço.

<sup>25</sup> A exemplo do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e do Programa Pró-Letramento.

## Referências

BAGNO, Marcos. Língua. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 190-192.

BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. *Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

BRASIL. *Manual do Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. *Currículo na alfabetização: concepções e princípios*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 29 mar. 2012.

BUNZEN, Clecio. Ensino de Língua Portuguesa. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 97-98.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.

CAMINI, Patrícia. *Por uma problematização da classificação das escritas infantis em níveis psicogenéticos*. Porto Alegre, 2015. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

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

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan. /abr. 2008.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1985a.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1985b. p. 49-69.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1987.

MARQUES, João Vítor. Quem é o professor alfabetizador? *Letra A: o jornal do alfabetizador*, Belo Horizonte, n. 38, p. 8-11, maio/jun. 2014.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1998.

MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Aprender com o passado: movimento crucial para a melhoria da alfabetização. *Letra A: o jornal do alfabetizador*, Belo Horizonte, n. 34, p. 12-14, maio/jun. 2013. (Entrevista concedida a Júlia Pelinson).

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. O texto na sala de aula: uma revolução conceitual na história do ensino de língua e literatura no Brasil. In: SILVA, Lilian Lopes Martins da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (orgs.). *O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 5-28.

PICCOLI, Luciana. *Planejar para incluir a todos: por que precisamos discutir “como” diferenciar o ensino no ciclo de alfabetização (no prelo)*.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. *Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade*. Erechim: Edelbra, 2012.

SIMÕES, Luciene. Reflexão linguística e práticas discursivas na infância e na escola. In: *III Encontro Nacional sobre a Linguagem da Criança: saberes em contraponto*. Porto Alegre: UFRGS, 2015. (Comunicação oral).

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Maria Vorraber (org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. P. 116-138.

SOARES, Magda. Simplificar sem falsificar. *Guia da alfabetização: os caminhos para ensinar a língua escrita*. São Paulo: Segmento, n. 1, p. 6-11, 2010. (Entrevista).

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan. /abr. 2004.

# AS CARTILHAS DE JOÃO KÖPKE PARA O ENSINO DA LEITURA

---

## JOÃO KÖPKE'S BOOKLETS FOR TEACHING READING

**Norma Sandra de Almeida Ferreira**

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)  
normasandra@yahoo.com.br

### Resumo

Apresentamos um estudo, de natureza exploratória, sobre as cartilhas impressas e manuscritas produzidas por João Köpke (1852-1926). Para tanto, reunimos as seguintes fontes documentais: *Methodo rápido para aprender a ler sem soletrar* (1879); *O Livro das Mães* (1890); *O livro Infantil* (1890) e *O livro de Hilda* (1902). Reunidas pela mesma finalidade prevista pelo autor – alfabetizar as crianças –, essas obras de Köpke, tomadas em seu conjunto, foram pouco exploradas pelos seus pesquisadores. Apresentar e discutir aspectos sobre essas cartilhas – em seu conteúdo e materialidade – permite elaborar uma compreensão sobre os modos de processar os métodos propostos por João Köpke para o ensino da leitura, especialmente o analítico, assim como sua relação com outros educadores de sua época.

**Palavras-chave:** Métodos de leitura. João Köpke. Cartilhas. Alfabetização.

### Abstract

We present a study of exploratory nature on the printed and handwritten booklets produced by João Köpke (1852-1926). Therefore, we selected the following documentary sources: *Methodo rápido para aprender a ler sem soletrar* (1879); *O Livro das Mães* (1890); *O livro Infantil* (1890) e *O livro de Hilda* (1902). The sources were collected given the similar purpose intended by the author – children literacy – these Köpke's works, taken as a whole, have been little explored by researchers. By introducing and discussing aspects of these booklets – its content and relevance – we might be able to elaborate an understanding of the ways of processing methods proposed by João Köpke for teaching reading, especially the analytical as well as his relationship with other educators of his time.

**Keywords:** Reading methods. João Köpke. Booklets.

## Uma apresentação

João Köpke (1852-1926) é um educador que angariou, ao longo do tempo, vários estudos que destacaram, principalmente, sua importância na história da educação e da alfabetização, do Brasil, no final do século XIX e início do XX.

Os estudos de Mortatti (2000 e 2002), de Ribeiro (2001), Panizzolo (2006) e de Santos (2013) contribuíram para construir a figura importante que ele foi na história da alfabetização, como intelectual atuante, polêmico, firme em suas convicções, principalmente nos debates instaurados em torno da questão dos métodos de alfabetização (MORTATTI, 2000 e 2002).

Juntamente com Mortatti, o trabalho de Ribeiro apresenta um conjunto significativo de referências bibliográficas de e sobre o próprio João Köpke, no período de 1874 a 1945, destacando-o como um educador que se diferencia do conjunto de autores de cartilhas analíticas, especialmente pelo modo como ele concebe o método analítico em suas *Cartilha n° 1* e *Cartilha n° 2*, “(...) escritas em 1916 como concretização dos estudos e experiências do autor, e submetidas à apreciação das autoridades escolares paulistas, são elas o pivô de uma das mais explícitas polêmicas revelando a disputa entre mais modernos e modernos” (Mortatti, 2000, p. 113).

A tese de doutorado de Panizzolo (2006) traz um exaustivo estudo sobre o percurso pessoal, intelectual e profissional de João Köpke, ao longo de sua vida. Panizzolo (2006) dedica um capítulo à análise das obras publicadas por Köpke, inclusive a cartilha *Methodo rápido para aprender a ler* (1876) e sua versão revista e ampliada, o *Methodo rápido para aprender a ler sem soletrar* (1879).

A pesquisa de Santos (2013) descreve e analisa *O livro de Hilda – o ensino da leitura pelo método analítico*<sup>1</sup>, em sua materialidade e conteúdo. Apresenta, pela primeira vez, uma cartilha analítica de João Köpke, comparando-a com as *Cartilhas n° 1* e *n° 2*, tais como foram apresentadas nas conferências proferidas por João Köpke (1896 e 1916), destacando tratar-se de uma outra obra produzida pelo autor.

Todos estes trabalhos, além dos de Hilsdorf (1981) e Meneses (1981), entre outros, colocam João Köpke como um bacharel que, optando por ser “mestre escola”, forma várias gerações de crianças das elites paulista e fluminense, em escolas particulares ou em aulas ministradas em sua própria residência. Todos estes trabalhos o colocam como precursor (Conferência em 1896), como fervoroso defensor do método analítico e um autor que, segundo Meneses (1981), teve muitas obras aprovadas para uso nas escolas públicas em São Paulo e no Rio de Janeiro, das quais se registram dezenas de edições, “mais de setenta até 1927 e com incessantes revisões do autor” (s/p).

<sup>1</sup> Essa cartilha pertence ao acervo pessoal da família Köpke.

No entanto, desconheço pesquisas que buscam compor a figura de João Köpke com foco no conjunto de suas obras (impresas e manuscritas) voltadas para o ensino da leitura no momento inicial de aquisição da língua escrita pela criança.

Assim, neste texto reunimos e selecionamos como fontes documentais as seguintes cartilhas produzidas por João Köpke: *Methodo rápido para aprender a ler sem soletrar* (1879); *O Livro das Mães* (1890); *O livro Infantil* (1890) e *O livro de Hilda* (1902). Reunidas e manuseadas, uma a uma, pretendemos revisitar as concepções e práticas ligadas ao ensino da leitura nelas concretizadas por João Köpke, inclusive em relação a sua materialidade. Reunidas, pretendemos colaborar para situar diferentes versões elaboradas por Köpke sobre os métodos de alfabetização (principalmente o analítico) ao longo de três décadas, buscando distinções e continuidades entre elas e entre os autores de outras cartilhas produzidas no mesmo período. Pretendemos destacar aspectos sobre estas cartilhas – em seu conteúdo e materialidade–, diferentemente de outros pesquisadores que se apoiaram principalmente em referências bibliográficas e outras fontes documentais, como artigos e conferências publicadas por Köpke.

## Uma primeira cartilha para aprender a ler

João Köpke publica sua primeira cartilha quando ainda era estudante da Academia de Direito. Trata-se do *Método Rápido para aprender a ler*, publicado em 1874, pela Laemmert, que se destinava aos alunos da Escola Americana de São Paulo. Esgotada a primeira edição e sendo autorizada sua adoção pelas escolas primárias paulistas, por insistência do autor junto à presidência da província (PANIZZOLO, 2006), em 1879 a cartilha é publicada pela Casa Garraux, sob o título de *Methodo racional e rápido para aprender a ler sem soletrar – dedicado à infancia e ao povo brasileiro*, em edição revista e ampliada.

Os títulos dados a essa cartilha - *Método Rápido para aprender a ler* (1874) e *Método racional e rápido para aprender a ler sem soletrar* (1879) – sugerem sentidos de um tempo em que a escola torna-se bandeira de luta para um país que discute formas de governo e que busca seu reconhecimento como nação “independente” de Portugal. Riquezas acumuladas graças à expansão do café plantado nas terras do oeste paulista e transportado pelas estradas de ferro desequilibram o poder econômico da monarquia, criam e fortalecem instituições que promovem debates públicos (faculdades, escolas, revistas, almanaques, jornais etc.) e impulsionam a urbanização das cidades, com a implantação de sistemas de iluminação, de distribuição de água e de coleta de esgoto domiciliar. Nesse cenário, inclui-se também o surgimento das políticas de imigração como opção de obtenção de mão de obra para a agricultura e das fábricas, entre outros.

Sentidos ligados à ideia de modernidade e progresso passam a ser uma constante nos discursos sociais, que combinam com os ideais liberais e nacionalistas, em defesa da liberdade e da ordem social.

Nesse universo de ideias e práticas, ser “rápido” (ligeiro, veloz) é ser moderno, porque se opõe a outras propostas demoradas e morosas (antigas e tradicionais) quanto ao tempo de aprendizagem por parte do aluno e de ensino pelo professor, num processo que poderia se estender por muitos meses ou até mesmo anos<sup>2</sup>. Um exemplo da valorização e importância dada socialmente à ideia de “rapidez” ligada à qualidade e eficiência do método pode ser vista na matéria com o título “Methodo de leitura”, publicada no jornal *A Província de São Paulo*. Nesta, segundo o jornal, o próprio João Köpke comunicara haver recebido uma carta do professor público da 2ª cadeira de Itapetininga, dizendo “que tendo recebido um exemplar do ‘Methodo Racional e Rápido de Leitura’ começou com muito aproveitamento a ensinar por elle, sobresahindo entre outros um discípulo que em **dousmezes** habilitou-se a ler correntemente qualquer manuscrito” (grifo nosso) (Seção “Noticiário”, de 16/05/1879, p. 2).

Ser “racional” (incluído no título dado à segunda edição da cartilha) pressupõe um método porque acompanha uma lógica “científica” (filosofia positivista), sistematizada através de passos (degraus) e orientada principalmente pela “experiência” (didática) de sua aplicabilidade, comprovada pelo próprio autor. As (poucas) orientações dadas por Köpke no 2º Exercício do *Método racional e rápido para aprender a ler sem soletrar* (1879) são indicativas dessa sistematização dos passos. Para ele, o mestre tem liberdade para subdividir as lições conforme o grau de inteligência de seus alunos, no entanto deve atentar-se a “(...) não passar aos exercícios posteriores, em quanto sobre estes não houver completo desembaraço, observação (...)” (KÖPKE, p. 8).

Também a inclusão do “sem soletrar”, na forma de nomear a segunda edição dessa obra, agrega ao “aprender a ler” uma especificidade que Köpke parece querer ressaltar como um “avanço” na perspectiva teórico-metodológica assumida por ele. A expressão “sem soletrar sugere uma distinção em relação à decoração do abecedário e do ‘bê-a-bá’ (prática da soletração), usual e tradicionalmente posto no ensino pela carta dos nomes, que pela insistência estúpida, mecânica e sem sentido imposta à criança, não aguça sua curiosidade e torna-se responsável pelo seu choro e pelo uso da palmatória e do croque” (MORTATTI, 2000, p. 53).

<sup>2</sup> Os títulos dados às cartilhas se repetem com pequenas variações, em meados do século XIX e início do XX. É o caso daquela escrita pelo português Antonio F. de Castilho intitulada *Metodo Castilho para o ensino Rápido e Aprazível do Ler impresso, Manuscrito e numeração do escrever* (1846) (PFROMM NETTO, 1974, p. 157).

O seu método rápido para aprender a ler apresenta, no “primeiro exercício”, o ensino das vogais, primeiramente ordenadas segundo o abecedário, depois colocadas de forma salteada e dispostas em quatro linhas horizontais, na letra impressa minúscula. Segundo Panizzollo (2006, p. 186), essa disposição é justificada por João Köpke para que o aluno que não sabe de coras vogais possa, pelo som que cada uma delas simboliza, distingui-las umas das outras, na ordem em que são apresentadas. Uma proposta que, como vemos, busca embaralhar as vogais evitando uma imediata memorização em uma única sequência, o que remete ao não soletrar ou decorar, já criticados por ele.

Quando manuseamos essa Cartilha, identificamos desde o 2º Exercício (KÖPKE, 1879, p. 188) uma única letra destacada (por exemplo, “d”), seguida de palavras formadas por sílabas (dada, dodo, didi, dudu, dede) e de um conjunto de “frases”, como, por exemplo, “didi dá a dudu”; “didi dá o dedo”; ou ainda, como vemos em letra cursiva, na página 35: “Quero que o Roque leve o bote do velho ao dique e que vire de quilha para cima”; “Quero que o Roque seque a quina, fique no carro, pique a mula e toque o sino” (KÖPKE, 1879). Frases que também vão se complexificando em extensão, no uso de outro tipo de letra (de imprensa para manuscrita); de pontuação (vírgula, travessão na função de separar); de minúscula para maiúscula; de sentido marcado pela sequência de um mesmo sujeito (o Roque) em várias ações, etc.

E se compararmos, por exemplo, com a *Cartilha Maternal*, de João de Deus (1878), lemos, em suas orientações, que este método “funda-se na língua viva” (p. XVII), e que juntando-se as consoantes formam-se palavras, permitindo um reconhecimento pela criança daquilo que ela adquiriu oralmente na família, como, por exemplo, “ai, eu, ui, eu, ia” (p. 3) ou “pá; pó; pé, pua, pia, papa, papava, papada” (p. 23). Uma proposta do ensino da leitura pela palavra como ponto de partida e de chegada, com destaque, em negrito, para a sílaba estudada em cada lição.

Segundo Panizzollo (2006) e Santos (2013), João Köpke escreveu um longo artigo na “Secção Instrução Pública” do *Jornal Província de São Paulo* (KÖPKE, 1879), com o intuito de esclarecer a população sobre seu método e seu modo de trabalho. Nesse artigo, ele enaltece a qualidade de seu método em relação ao de João de Deus porque, diferentemente deste, o aumento do grau de dificuldade na apresentação das sílabas mais fáceis às mais difíceis vem acompanhado não só pelas palavras, mas também pela introdução de pequenas frases, fundamentais para a compreensão da leitura.

A presença de frases e de textos que compõem pequenos enredos é um significativo diferencial entre esta cartilha de Köpke (1879) e a de João de Deus (1878), como de fato pudemos constatar ao manusear o material, de que é exemplo este provérbio: “Acantele a galinha porque o francello anda peneirando para vê se agarra algum pinto” (KÖPKE, 1879, p. 75).

No artigo citado por Panizzolo (2006) e por Santos (2013), não só João Köpke afirma que sua cartilha é uma proposta diferente (melhor) do que a de João de Deus, como também vai reivindicar um pioneirismo na produção de material brasileiro destinado à escola.

Criticando as cartilhas de A. Freire da Silva e de Abílio César Borges, ele também se queixa do fato de o governo ter rejeitado seu pedido de utilização do método nas escolas públicas, em favor da adoção da *Cartilha Maternal ou Arte da leitura*<sup>3</sup>, de João de Deus. Seu método, segundo ele, era muito mais antigo – datava de 1874 –, enquanto o de João de Deus tinha sido publicado em 1876, em Portugal.

Um outro aspecto que ainda quero destacar é em relação às ilustrações que acompanham o ensino da leitura proposto em *Methodo racional e rapido para aprender a ler sem soletrar*, por João Köpke.

No primeiro exercício destinado ao ensino das vogais (p. 7), uma imagem cristã, no alto, ocupa praticamente metade da página (KÖPKE, 1879). Nela, identificamos a cena em que Jesus, sentado, acaricia as crianças que o rodeiam, imagem esta ligada a passagens registradas por vários apóstolos, como Marcos, Lucas, Tomé e que, com pequenas variações, expressa a frase: “Vinde a mim as criancinhas”. Trata-se da abertura de um material de leitura acompanhado daquilo que, nos anos 70 do século XIX, agregava à defesa do ensino para toda a população (pelos positivistas) também a religiosidade valorizada pela sociedade. Talvez resquício de uma prática de ensino da leitura que após o domínio das cartas dos nomes vinha acompanhada do estudo da Cartilha da Doutrina Cristã, preparando a criança para a participação nos rituais religiosos. Talvez uma preferência declarada de João Köpke por um ensino que tem como centralidade as crianças, em atitude de acolhida e de convite para a entrada em um outro mundo.

As demais imagens que vêm juntas a cada exercício proposto por Köpke são em tamanho bem menor que essa primeira e colocadas ao pé da página, indiciando a função de adornar o texto verbal. São clichês tipográficos tematizando cenas bucólicas (flores, árvores, pássaros, bichos, lagos etc.), próximas do imaginário europeu, com finalidade meramente decorativa, sugerindo leveza para um estudo que pressupõe um leitor iniciante no trato com o texto verbal.

Segundo D’Ávila (1964), os livros de João Köpke são pioneiros na inclusão de reproduções (xilografuras ou litografuras), em preto e branco, mas “falhavam”, nas primeiras edições, quanto à qualidade da impressão e em sua função junto ao texto. Utilizadas muitas vezes com o intuito de fragmentar visualmente a página, estas ilustrações muitas vezes não dialogavam com o assunto tratado no texto, como vemos nessas primeiras cartilhas de Köpke.

<sup>3</sup> Sobre a *Cartilha Maternal ou a Arte da Leitura*, ler Mortatti (2000, p. 59-73).

De qualquer forma, a presença da ilustração marca distinção em relação à *Cartilha de João de Deus*, que não traz qualquer imagem e se limita a apresentar um único tipo de letra “(...) um, do typo mais frequente (...)” (DEUS, 1878, p. 10). E também em relação à *Cartilha Maternal*, de Thomaz Galhardo (1939)<sup>4</sup>, em que as imagens aparecem apenas nos cinco únicos textos, presentes no final da obra, acompanhando o assunto anunciado nos títulos.

Parece que o “sentido”, entendido e defendido por Köpke em suas conferências e artigos, e responsável por aguçar a curiosidade e o interesse da criança para aprender a ler, é matizado singularmente em relação a outros autores de seu tempo. Desde essa primeira cartilha, seu método – pela silabação – é construído com textos acompanhados de palavras e sílabas, além de contar com a inclusão de ilustrações junto à linguagem verbal, entre outros. Ainda que seus “textos” se apresentem com repetições dos mesmos vocábulos ou de sílabas dobradas nas mesmas palavras, percebemos que há uma preocupação em incluir frases em todos os exercícios, em compor “textos” menos artificiais ou sem uso social. Bem diferente, por exemplo, dos textos propostos por Thomas Galhardo, para o também “método silábico”, na segunda lição: “vo-vó viu aa-ve; vo-vó vê o o-vo; vi-va a vo-vó” (GALHARDO, 1939, p. 11).

*O Método racional e rápido para ler sem soletrar* (1879) foi amplamente divulgado por matérias publicadas por ocasião de sua edição (assim como a cartilha de 1874), e pelas informações sobre o local para compra, entre 1874 a 1879, no jornal *A Província de São Paulo*. Uma divulgação que indicia uma disputa entre os autores na preferência pela adoção do seu material em um mercado editorial em ascensão e atento à demanda escolar junto a outros autores.

Ao lado de matérias elogiosas sobre a produção de Köpke – que apontam para uma rede de intelectuais que o apoiam e dão sustentação ao seu trabalho – encontramos outras que sugerem a resistência das instâncias públicas em aceitá-lo como o autor de uma cartilha possível de ser adotada nas escolas paulistas, como a de 05/06/1875, na seção “Atos Oficiais – Expediente da Presidência, 1ª seção – Ofícios e Despachos”, que informa: “não há verba [para atender ao pedido de adoção nas escolas paulistas] no orçamento” (p. 3).

Talvez o modo de João Köpke conceber e concretizar o método pela silabação seja uma possível explicação para a não aceitação tão “natural” dessas cartilhas, assim como para a sua pouca repercussão editorial. Ou talvez sua aproximação das “novas pedagogias norte-americanas e europeias, como as de Fröebel, Meiklejohn, Stanley Hall, Claubb Carpenter” (MORTATTI, 2002, p. 550) e,

<sup>4</sup> Thomaz Galhardo, educador paulista, publicou sua *Cartilha Nacional*, provavelmente nos anos seguintes à conclusão do curso na Escola Normal de São Paulo, em 1876 (PFROMM, 1974, p. 159).

principalmente, dos estudos sobre o método intuitivo<sup>5</sup>, além do conhecimento das críticas ao método da soletração, especialmente aquelas que vinham de Silva Jardim – que propunha a palavrção (método analítico) como a maneira mais indicada de ensinar a leitura (MORTATTI, 2000) – tenham contribuído para “abortar” o desejo de João Köpke de publicar outras edições de *O Methodo racional e rápido para aprender ler sem soletrar*.

De fato, à medida que João Köpke atua junto às escolas de São Paulo e de Campinas, no período entre 1874-1886, ele se alimenta de novos estudos e se reconhece na rede formada por intelectuais em defesa do ideário positivista e da república (HILSDORF, 1988). São anos que sedimentam sua opção pelo magistério, em detrimento da carreira de magistratura, e que lhe permitem construir a fama de talentoso mestre de reconhecida cultura humanística e de polêmico intelectual em defesa de suas obras e de suas convicções.

Durante os vinte anos seguintes, após sua mudança definitiva para o Rio de Janeiro em 1886, João Köpke publicará artigos, conferências e livros escolares, fazendo ainda a revisão de suas (re) edições. Fundará e será diretor do Instituto Henrique Köpke (1888-1896), e para uso dos alunos dessa instituição elaborará o *Curso Sistemático da Língua Materna*, composto por seis livros, além de livros avulsos, como *Leituras Práticas, Fábulas, A Grande Pátria* (FERREIRA, 2014). Também produzirá as cartilhas analíticas, o que o colocará novamente em luta como governo de S. Paulo para a adoção de suas publicações.

É neste período que ele ministra a conferência de 01/03/1886, “Leitura Analítica”, no Instituto Pedagógico Paulista (*Revista de Ensino*, p. 13-16, número 1, março de 1910)<sup>6</sup>, o que lhe dá o lugar de autor da “primeira exposição sistemática a respeito desse método em São Paulo” (PFROMM NETTO, 1974, p. 162).

Em 1890, ele escreve *Livro das Mães e Livro infantil – Primeiras leituras*, propondo um ensino da leitura pelo processo analítico. Tais publicações o colocam como, provavelmente, um dos primeiros autores de cartilhas analíticas, complementando informações, como as de Pfromm Netto (1974): “(...) a cartilha de Guilhermina de Andrade parece ter sido o primeiro texto brasileiro baseado na marcha analítica do ensino da leitura (...)” (p. 162)<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> Para Valdemarin (2006), o método intuitivo pressupõe uma educação com o objetivo de despertar e aguçar o sentido da observação através dos cinco sentidos (visão, audição, tato, paladar, olfato), colocando a criança diante de um objeto (ou imagem dele), de modo que ela pudesse observá-lo, elaborar comparações, distinções, nomeando-o e descrevendo-o, aprendendo uma coisa/fato/fenômeno e seu nome/expressão, passando enfim da intuição dos sentidos para a intuição intelectual, mais abstrata. O método intuitivo teve grande importância na reformulação da instrução do nosso país no final do século XIX e início do XX, tendo Rui Barbosa como um dos principais divulgadores através de sua tradução de *Lições de Coisas*, de Calkins.

<sup>6</sup> O método analítico concebido por João Köpke está amplamente analisado e situado nos estudos de Mortatti (2000), Ribeiro (2001), Panizzolo (2006).

<sup>7</sup> São cartilhas analíticas publicadas, nessa mesma época: o *Primeiro livro de leitura*, de Maria Guilhermina L. de Andrade, escrita provavelmente na década de 1890 (MORTATTI, 2000, p. 87-95); a *Cartilha Moderna*, de Ramon Roca Dordal, que parece ter sido publicada em 1902.

## ***Livro das mães e Livro infantil***

Segundo Ferreira (2014), vários anúncios feitos pelo próprio João Köpke (ou pela sua editora) divulgam a publicação de *Livro das Mães* e *Livro infantil – Primeiras leituras*.

Um desses anúncios se encontra no texto de apresentação do livro *Curso da Língua Materna – Notas para a sua direcção* (1892), em que Köpke cita suas obras já publicadas e a publicar, como forma de melhor desenvolver um ensino da língua materna, em um ambiente de poucas publicações de qualidade destinadas ao ambiente escolar:

Devemos advertir que, com a falta de bons livros escolares, mais se dificulta a realização do programma aqui esboçado. Na nossa pratica, servimo-nos, nos primeiros annos, dos nossos “Livros de leituras moraes e instructivas” de que estão publicados, e em via de reedição, o 1º e 2º, (...). Para o ensino de leitura analytica, estamos publicando na ‘Revista Pedagogium’, **O Livro das Mães** e, na Imprensa Nacional, **o Livro Infantil**. No correr do anno próximo (...) os mesmos Senhores Teixeira e Irmãos darão a lume as Fabulas e as Leituras Práticas. (...) (KÖPKE, 1892, p. 104-105) (grifo nosso).

Também *O Livro Infantil* e *O Livro das Mães* (reedição não avulsa) encontram-se divulgados na quarta capa e no verso da página de rosto do *Curso de Língua Materna* (1892), como estratégia de propaganda da editora Teixeira & Irmãos.

Destinadas, como vimos nas diferentes citações, especialmente para o Instituto Henrique Köpke, essas cartilhas parecem não ter tido outras edições que abrangessem uma circulação maior, além do Instituto.

## ***O Livro das mães***

*Livro das mães*, já no título, convoca como destinatário deste material primeiramente as mães, situando um tipo de ensino que pode acontecer no lar, antes mesmo da escola. Também João de Deus traz, no título de sua cartilha, um endereçamento às mães.

Na apresentação da obra, assim ele se dirige:

às mães que do coração professam a religião da adorável innocencia, e até por instincto sabem que em cérebros tão tenros e mimosos todo o cansaço e violência pôde deixar vestígios indeléveis, offerecemos, neste systema profundamente práctico, o meio de evitar a seus filhos o flagello da cartilha tradicional. (DEUS, 1880, p. VIII).

Talvez a reincidência de títulos de cartilhas destinadas ao ensino da leitura que destacam a figura das mães possa ser explicada pelo que Mortatti (2000) traz como referência a uma época de transitoriedade “da escola primária como instituição e do homem como professor primário e preposto das mães. Do ponto de vista do ideário positivista comtiano, o papel da mulher é ressaltado como superior ao do homem porque é “(...) a quem, dada a sua admirável intuições científica fornecida pelo sentimento, cabe preferencialmente a função educadora e a direção do ensino das crianças, no lar” (p. 66).

*O Livro das Mães – Ensino da Leitura* é publicado em duas partes, na Revista Pedagógica do Rio de Janeiro. A primeira parte ocupa as páginas 78-86 do Tomo 1º, nº 1, de 15/11/1890; e a segunda (continuação) se encontra às páginas 175 a 180, do Tomo 1º, nº 3, de 15/12/1890.

Nesses dois números, o “*Livro das Mães – O ensino da leitura analytica*” se encontra na seção “Pedagogia”. Ele abre com uma “apresentação” de uma página e meia, em inglês, com vários parágrafos entre aspas indicando as referências aos autores citados: Jolionnot (1882), J. Stuart (s/d), Payne (1883), entre outros.

Este texto é construído apontando princípios que orientam o modo de Köpke de pensar e conduzir o ensino da leitura, sustentado teoricamente por estudos de educadores estrangeiros (os quais ele lê na língua original), conforme já apontaram Ribeiro (2001) e Panizzolo (2006):

Os alunos devem ser ensinados a ler pelos métodos da palavra ou sentença. A unidade de atenção no primeiro é a palavra; neste último, a sentença. O primeiro é o mais conhecido e mais amplamente praticado; mas o último é relativamente novo e é, sem dúvida, mais filosófico, e conduzirá a melhores resultados quando adotados. Os detalhes destes métodos devem ser obtidos a partir das instruções nos manuais de ou pelos professores que os vivenciam. Por qualquer um deles as letras são aprendidas incidentalmente, aliás, enquanto o aluno tem a intenção de a idéia ou pensamento representada, e a menor quantidade possível de tempo é diretamente passado. *Jolionnot, princípios e prática de ensino*. Jolionnot Pincipels and practice of teaching, p. 383-4 - Appleton & C New York, 1882. (KÖPKE, 1890, p. 78 – tradução livre).

Também as citações compõem um modo de pensar de Köpke sobre como acriança aprende, e o papel do mestre neste processo:

Para ensinar meninos como instruir-se – que, afinal, é o grande fim do trabalho de escola (...) O objeto de toda a educação é ensinar as pessoas a pensar por si mesmos. (...) o melhor cultivo da mente de uma criança é obtida por esforços próprios da criança e o sucesso do mestre pode ser medido pelo grau em que ele pode trazer seus alunos para fazer tais esforços absolutamente sem ajuda. (...) um bom método favorece a auto-ensino (...). (KÖPKE, 1890, p. 78 – tradução livre).

João Köpke finaliza essa “introdução” com uma frase de Émile Rousseau: “Qu’il n’apprenepaslascience – qu’il invente”, em uma associação bastante coerente com os princípios que pretende defender: uma educação que promova a autogestão pedagógica pelos métodos ativos e que incentive a liberdade e autonomia da criança, totalmente contrária à pedagogia autoritária, mecânica, imposta pela memorização.

Diferentemente da primeira cartilha, *O Methodo racional e rapido para aprender a ler*, em que as “instruções” são mínimas e calcadas na própria prática docente, em *O Livro das Mães* João Köpke se apresenta como um educador que transita por diferentes autores estrangeiros e que assume uma determinada concepção de ensino em que o mestre é aquele que deve incitar a curiosidade da criança e ajudá-la no auto ensino. Também neste Livro, Köpke posiciona-se como defensor do método analítico como o melhor entre os demais em circulação, superados estes pelas novas contribuições vindas da linguística e da pedagogia (MORTATTI, 2000).

Assim, no prefácio de quatro páginas, novamente Köpke recorre a educadores (Jacotot, Payne) apontando assim os modernos princípios que conduzem à elaboração desta Cartilha: “(...) A leitura, isto é, a compreensão e o uso da linguagem escripta, tem por ponto de partida, não a lettra, não a palavra, com que a criança não fala, mas a sentença, vehiculo do seu e do alheio pensamento (...)”.

Citando Payne, ele distingue dois modos de considerar a concepção do que se ensina na relação mestre e discípulo: 1. considerando o discípulo como uma “tabula rasa”, “tratando-o como um recipiente passivo” e “sem liberdade de ação (...)” (KÖPKE, 1890, p. 80); 2. considerando a capacidade mental do aluno, empenhando-se para que ele se instrua por si, “apto para observar bem os fatos, compará-los e tirar deles as consequências, nunca lhe dizendo o que por si pode descobrir, nem superficialmente explicando as relações entre os objetos e fatos (...)” (KÖPKE, 1890, p. 80).

Recorrendo novamente a Payne, Köpke expõe a importância do uso dos sentidos para os bebês, que aprendem a reconhecer, pela visão, os objetos e fatos no seu conjunto e não “a retalho”, não pelas partes antes do conhecimento do todo, como se faz pelo método sintético.

Ainda apoiado em Payne, ele se posiciona entre os dois métodos. Critica o sintético, que optando por começar suas lições pelo ABC ou pelas sílabas, ou ainda pelas palavras (“que é tudo a mesma coisa”, *op. cit.*, p. 82), torna a aprendizagem uma amargura para o aluno, um obstáculo difícil de ser superado, uma repetição rotineira de sons sem sentido. E argumenta em favor do método analítico, defendendo que a criança, naturalmente, ouvindo “a falla de quem a cerca e não a falla por lettras, syllabas, nem palavras, mas por sentenças, por conjunctos que ella, tenra como é, ouve e compara”, (KÖPKE, 1890, p. 82), pela

imitação, pela prática e pela sua faculdade analítica, entenderá e se servirá da linguagem em combinações de novos elementos.

Se, em *Méthodo racional e rapido para aprender a ler sem soletrar*, Köpke propõe o método silábico como o mais eficiente e menos demorado para a aprendizagem do aluno em oposição aos métodos da soletração, em *O Livro das Mães* ele destacará, com insistência, a importância da adoção de um método, o analítico, pela sua qualidade de proporcionar ao aluno um instrumento no campo de sua atividade mental e nos bons resultados que ele poderá trazer, como por exemplo, “a boa leitura” (KÖPKE, 1890, p. 83).

Além de se colocar como um autor conhecedor da nova pedagogia e dos avanços científicos na área da leitura, Köpke finaliza esse prefácio, colocando-se como o educador que angariou sucesso com a aplicação do método analítico no Instituto H. Köpke.

E, em tom formal (“vós”), ainda faz uma advertência: “Se é vosso proposito amoldar-vos ao que este livro vos indica, continuai. Se pretendeis alteral-o a juizo de vosso criterio, deixa-o em paz.” (KÖPKE, 1890, p. 83). Uma advertência que sugere traços de conduta desse educador, que também em outras situações negou-se a alterar ou adaptar seus textos de acordo com críticas vindas do meio educacional (MORTATTI, 2000, p. 141), obstinadamente crente nos princípios que defende e na coerência e consistência das propostas que elabora.

A estrutura deste livro se inicia com a indicação do autor, em nota de rodapé, a respeito da figura que acompanhará o primeiro conto: “este quadro representa o interior: Sobre uma mesa está um poleiro. Um cão abocanha uma arara que se debate no chão. Um menino entra correndo: revela, no rosto, a expressão de dor e indignação” (p. 83).

Mais uma vez, chamamos a atenção sobre o conto que será proposto a partir deste quadro (estampa). Como na cartilha anterior, identificamos (agora de forma mais nítida e bem acabada) a apresentação de uma história que não é um amontado de frases, destacando-se determinadas sílabas ou palavras repetidas ao longo do texto. Trata-se de uma história que, como tal, tem um personagem que participa do enredo (conflito e desenlace). No caso, esta narra sobre a tristeza (choro) de Carlos, o menino que, assistindo ao cão de seu vizinho matar sua bonita arara, que todos os dias lhe dizia bom dia, nunca mais quis saber do cão.

São quatro passos da “Marcha geral do Methodo” apresentados em *O Livro das Mães*. Os passos, coerentemente apresentados segundo o método intuitivo, são iniciados, portanto, pela observação da estampa e da orientação da mestra<sup>8</sup>

<sup>8</sup> A referência à mestra, ao invés de um tratamento neutro (o mestre), que também é feito em *O Livro Infantil*, parece supor o papel das mulheres no ensino da leitura, naquele momento histórico.

para que os alunos repitam o resumo do conto, apreendido pela observação dessa estampa. Em seguida, a mestra escreverá o conto claramente no quadro negro, proferindo todas as palavras à medida que for escrevendo; apontará uma palavra, proferindo-a enquanto os alunos deverão procurá-la na sua “coleção de blocs” que corresponde a esse conto, deixando-a marcada pelo indicador; percorrerá, a seguir, todas as palavras do conto. A mestra deverá ficar atenta aos equívocos dos alunos: incitando-os a fazer comparação entre as palavras que são destacadas, assinalando as diferenças e semelhanças que encontre; solicitando que os alunos identifiquem, sem hesitação, as palavras apontadas pela mestra em até três diferentes estruturas (variações) do conto, como por exemplo: “Carlos tinha uma arara muito bonita, que sabia falar” (p. 84), modificado para “Tinha Carlos uma muito bonita arara, que sabia falar” (p. 84), compondo novas sentenças com os elementos do conto em diferentes sequências narrativas, com pequenas alterações no interior de cada frase.

Portanto, no primeiro passo – ouvir o som, forma fônica (do conhecido), e identificar a forma gráfica (para o desconhecido) (p. 83) – temos uma seguinte ordem e sequência de orientações: partir do conto elaborado pela observação de um quadro; proferir as palavras, mostrando-as no conto; identificar a palavra proferida pela mestra; comparar palavras observando semelhanças e diferenças entre elas; identificar palavras dos contos, em versões modificadas; compor novas sentenças com as palavras do primeiro conto, que passam a formar contos em outras estruturas.

A segunda fase só poderá ser seguida caso a mestra esteja convencida da presteza e familiaridade com que os alunos identificam as formas gráficas à medida que as ouvem. Caso contrário, a mestra deverá insistir, “construindo novas series a que se prestem os elementos do conto” (KÖPKE, 1980, p. 86).

Os outros três passos do processo da leitura são publicados (em continuação) no número seguinte da *Revista Pedagógica*.

Os dois primeiros passos são apoiados ainda no primeiro conto. Nomeado como “ouvir o som e identifical-o com a forma (Do mais conhecido ‘a forma phonica’, para o menos conhecido ‘a forma graphica’)”. (p. 175), o segundo passo é proposto como continuação da marcha dos exercícios anteriores.

Assim que o aluno estiver familiarizado na associação da forma fônica (palavra falada pela mestra) à gráfica (palavra escrita), a mestra poderá passar ao terceiro passo: “ver a forma graphica e emitir o som correspondente (do mais conhecido para o menos conhecido)”. Nesse, os alunos são solicitados a fazer a leitura, com cuidado, do conto ou sentenças compostas com os seus elementos, escritos no quadro negro, de forma que não isolem palavras ou as separem inadequadamente, conforme as orientações: “Assim, por exemplo, devem ler: Carlos deixou/ a arara/ falar muito. E não, Carlos/deixou a/arara falar/ muito.” (KÖPKE, 1890, p. 175). Uma recomendação que, segundo o autor,

é pertinentíssima, devendo ser seguida com perseverança pela mestrapara que o aluno possa atingir o efeito da leitura expressiva.

Terminados os 2º e 3º passos relativos ao primeiro conto proposto pelo quadro (gravura) inicial, a mestra apresentará uma segunda história, agora apoiada em outra estampa: representação de uma cena de jardim com um lago no centro, de cujas águas uma menina está sendo retirada por algumas pessoas. Entre o grupo de pessoas, destaca-se um menino aflito e outro, que foge correndo (p. 176). A história criada, que sugere a imitação de bom comportamento à criança que corre sem salvar a amiga que caíra acidentalmente no lago e o menino que chamou gente para ajudá-la, termina perguntando ao leitor: “quem foi mais corajoso?” (KÖPKE, 1890, p. 176). Uma história que envolve crianças, amizade, brincadeiras infantis, perigos a serem evitados, condutas a serem aprendidas, muito ao gosto da produção voltada para crianças naquele período (LAJOLO e ZILBERMAN, 1988).

Com este segundo conto, a mestra deverá seguir a mesma marcha dos três passos desenvolvidos anteriormente. Nesse sentido, João Köpke insiste na leitura e identificação de palavras que compõem um conto em cinco diferentes versões, de sentenças que também variam, em que o processo de memorização das formas gráficas ouvidas e vistas é constituído de um sentido dado pelo enredo, diversamente apresentado em distintas estruturas.

A continuidade do processo com os dois passos (4º e 5º) será orientada pelo estudo das letras e dos sons, em que o autor destaca a vantagem de o professor escrever a inicial da palavra em cor diferente, ajudando deste modo o aluno a ter concentração e atenção. Um trabalho de “Identificar a forma das letras (do todo para as partes)” (p. 178), no 4º passo e como “Isolar o som das letras. (Do todo para as partes)”, no 5º. passo (KÖPKE, 1890, p. 179).

Da estampa para os contos em suas inúmeras variações, da composição e leitura de inúmeras sentenças, da identificação das palavras em diferentes estruturas de conto e sentenças, do reconhecimento das letras e do som inicial nas palavras, à emissão do som (menor parte, sem sentido para a criança), são as recomendações de João Köpke que finalizam os quatro primeiros passos da leitura analítica, em *O Livro das Mães*.

### ***O Livro Infantil – Primeiras Leituras***

*O Livro Infantil – Primeiras Leituras* (1890)<sup>9</sup> parece ter sido uma publicação diretamente destinada aos alunos do Instituto H. Köpke, conforme está anunciado na página de rosto desse exemplar.

<sup>9</sup> O exemplar que tenho em mãos é uma cópia que pertence ao prof. Dr. João Gualberto Meneses, a quem, mais uma vez, agradeço o empréstimo.

“Nas Instruções para o uso do ‘Livro Infantil’”, o autor que propõe a “Leitura Analytica”, assim orienta seu leitor: “Concluídos os exercícios que, no *Livro das Mães*, abrangem os quatro primeiros passos, poderão os alumnos encetar a leitura no *Livro Infantil*, segundo as recommendações, que adiante se fazem” (KÖPKE, 1890, p. 1).

São dez recomendações. E, como no *Livro das Mães*, este Livro parte do conto, para que os alunos identifiquem nele palavras apontadas (vistas no quadro negro e ouvidas pela emissão de voz da mestra), variando em diversidade e na ordem em que elas aparecem, situadas em novas sentenças. O ensino das letras aparece no interior de outras palavras criadas com a mudança da inicial (destacada pela mestra pela cor vermelha), que permitirá a análise que “(...) procede às suas investigações, observando semelhanças e diferenças, comparando, contrastando, e até certo, generalizando (...), até que as principaes distincções das fôrmas exteriores sejam compreendidas e as suas partes mais importantes reconhecidas como entidades distinctas, para serem subseqüentemente consideradas como todos e decompostas a seu turno. (...)” (KÖPKE, 1890, p. 81, *Livro das Mães*). “(...) o aluno aprende no grande livro, assenhoreando-se primeiro de algumas sentenças, depois de phrases e palavras, e, finalmente, das suas lettras em separado” (KÖPKE, 1890, p. 82, *Livro das Mães*).

A diferença entre esses dois livros é que o primeiro destina-se a contos criados e dispostos em diferentes variações estruturais, a partir de “quadros” (gravuras), como se propõe no ensino intuitivo. Em *O Livro Infantil* são narrativas, pequenas fábulas conhecidas popularmente, historietas cotidianas criadas pelo autor, ou ainda quadrinhas etc., escritas em uma primeira parte na letra cursiva (p. 3-35) e, na segunda, em letra de imprensa (p. 36-63).

Em *O Livro Infantil* (1890), os quinze contos que ganham em tamanho de linhas ao longo da obra são sempre elaborados com um enredo que pode cativar o leitor infantil. Não são textos artificialmente compostos por frases curtas, com limitado vocabulário de palavras e tampouco são descrições inspiradas em gravuras.

Em ambos os livros, que no total apresentam 17 contos, chama a atenção a diferença dos enredos em relação a outras cartilhas do mesmo período, como, por exemplo, *A Cartilha analytica*, de Arnaldo Barreto (1930)<sup>10</sup>.

Em Köpke, os aprendizes leem a fábula do rato esperto que foge do gato escondendo-se no buraco; da mariposa que não atende aos apelos das crianças e queima suas asas na vela em cima da mesa; da brincadeira que acaba porque os soldadinhos de chumbo, enfileirados em cima de um banquinho, e a marchar ao som da corneta (tre.. te.. te.. te.. tee. te.. tee... ee!!!) são derrubados pelo

<sup>10</sup> Sobre as cartilhas de Arnaldo Barreto, podem ser citadas as pesquisas de Mortatti (2000), Bernardes (2003) e Frade (2004 e 2011).

gato, que acordando e se espreguiçando os derruba, assustando uma mosca, alvo dos soldadinhos; a pulguinha que depois de brincar muito – saltar corda, correr, jogar cabra-cega – resolve almoçar e, surpreendentemente (para o leitor), quebra os dentinhos porque morde, ingenuamente, o braço da boneca de porcelana; ou, então, o cão do papai, que vira as páginas de um livro e ladra como se estivesse gostando do que vê: “quem sabe os cães podiam aprender a lêr, não é?” (p. 45). Histórias bem-humoradas, com final nem sempre previsto pelo leitor, com personagens (crianças e animais) em situações de brincadeiras, de repreensões, de escuta de histórias, de confusões em que adultos ensinam, surpreendem-se e riem com elas. Histórias que nos falam sobre as práticas culturais de um tempo, de uma sociedade, bem distintas das de hoje.

Assim, embora Köpke denomine seu método como “*analítico da palavração*”, este tem como centralidade a audição/leitura de uma historieta que cativa a criança (mais do que de um conjunto de sentenças descritivas sobre uma estampa), conforme já apontaram também Ribeiro (2001) e Mortatti (2000).

Mortatti (2000) já destacara que o método analítico apresentado por João Köpke, nas conferências de 1896 e 1916, tem como ponto de partida o todo – discurso:

(...) mais do que a sentença, é a fala, a decrição, a narração, o discurso, que a instruiu na língua em que entende e se faz entendida, e que sob a forma de conto ou historia escripta, se ha de traduzir a seus olhos, dando-lhe o segredo da representação gráfica, em que se entenda e se faça entendida. (...) (KÖPKE, *apud* MORTATTI, 2000, p. 114).

Até aqui estamos comentando as cartilhas que, de certa forma, foram publicadas e puderam ser divulgadas ao público, juntamente com os artigos e conferências proferidos por João Köpke. São cartilhas que “autorizam” João Köpke a colocar-se como precursor do método analítico, como um autor-educador de experiência comprovada no que diz respeito aos benefícios desse método, tendo direito a reivindicar dos governos a adoção de suas cartilhas, nas décadas seguintes, em São Paulo.

Mas, pelo empenho dispendido por João Köpke ao longo de mais de três décadas, podemos imaginar que essas obras também receberam críticas e tiveram pouca circulação, fora do circuito do Instituto Henrique Köpke.

## ***O Livro de Hilda***

O trabalho de Santos (2013) apresenta, de forma descritiva e analítica, uma cartilha manuscrita, do próprio punho de João Köpke, que tem o título *O Livro de Hilda – ensino da leitura pelo processo analítico*<sup>11</sup> e é datada em 1902.

<sup>11</sup> A análise do método analítico, tal como se apresenta em *O Livro de Hilda* (1902), pode ser acessada em Santos (2013) e Ferreira e Santos (2014).

O volume dessa obra (284 páginas), o tamanho do caderno em que ela se acha inscrita (23,5 cm de largura x 34 cm de altura), a complexidade de sua estrutura (três partes: “o livro de Hilda”, “o livro das bonecas”, “Instruções para seu uso”<sup>12</sup>); o capricho e a beleza da letra cursiva (caneta tinteiro) e dos desenhos (alguns inacabados) feitos com lápis colorido, e sua organização em um único volume, nos colocam diante de um material singular entre aqueles impressos e destinados ao ensino da leitura, já explorados por pesquisadores.

Não sabemos que materialidade tomaria, se publicado, *O Livro de Hilda - ensino da leitura pelo método analítico*. Tal como se apresenta, estamos diante de uma obra composta de três partes que materializam o processo analítico conforme idealizado por João Köpke: ensino da leitura e da escrita de frases, palavras, sílabas, letras, fonemas, acompanhado o tempo todo da leitura (oral do professor) e da audição de histórias pelos alunos.

São 20 episódios, chamados de “Lições” pelo autor, para serem lidos pelo professor e pelos alunos, em “o livro de Hilda”. Mais 31 Lições (com narrativas, palavras e letras), em “o livro das bonecas”, para o aluno. E, ainda, são 22 novas narrativas que devem ser lidas oralmente pelo professor (a inicial, as 1ª a 20ª, a final) e três outras narrativas – denominadas de “Recordação”, um conjunto grande de orientações dirigidas ao mestre, mentor, às mães (passos a serem seguidos para desenvolver as lições), “Cyclo de exercícios” para os alunos, na terceira parte nomeada como “O Livro de Hilda- Instruções para seu uso”.

Uma avalanche de narrativas que, em comum, apresentam os mesmos personagens que vivem uma história maior: duas crianças, amigas e vizinhas, se conhecem, passeiam juntas, frequentam a casa uma da outra, brincam de escolinha, em que Hilda, a mais velha, ensina Olga a ler e a escrever pelo método analítico. A história se inicia quando as crianças se conhecem e termina quando entre “uma salva de palmas seguiu-se à leitura de Olguita” para a sua família:

(...) e na 2ª feira, às 9 horas, Hilda e Olguita, com suas malinhas, saíram de casa, encaminharam-se à frente da Escola das Bonecas, e como boas amiguinhas, a Mestre, que ensinou brincando e a Discípula que aprendeu sem saber, seguiram com o Dindinho para a Escola de Verdade. (p. 274)

Um enredo que movimenta um jogo entre diferentes narradores: ora Hilda, ora Olga, ou ainda próprio autor dirigindo-se aos mestres. E, de forma mais acentuada que nas outras cartilhas anteriores elaboradas por João Köpke, em *O Livro de Hilda* essas narrativas são ainda mais ricas em detalhes, com recursos estilísticos diversos, com diferentes gêneros discursivos.

<sup>12</sup> Os títulos em iniciais minúsculas nas duas primeiras partes, com o uso de maiúsculas somente na última, respeita a forma original adotada por João Köpke. Indicaremos o nome da obra em itálico e o título homônimo da primeira parte, em letra minúscula, tal como o fez Köpke nesse manuscrito.

Segundo Santos (2013), são vários os cenários (desenhos) que compõem um Rio de Janeiro no final do século XIX e início do XX: meios de locomoção (carruagem, a galope); espaços comerciais (venda, barbeiro, armazém, lojinhas); personagens com suas vestimentas (ex-escravo, amas; profissionais: charreteiro, lavadeiras, vendedores); brincadeiras infantis; lugares de lazer: jardim público, praças, fontes etc. São imagens que ilustram e adornam as Lições, inicialmente formados por pequenas frases – ou, segundo o autor, “proposições” – que, num crescendo de complexidade e tamanho, compõem os episódios do enredo maior.

São desenhos, provavelmente com o intuito de aguçar a curiosidade da criança e “explorar os sentidos, conforme perspectiva epistemológica apoiada no método intuitivo de lições de coisas (FRADE, 2011), adotada por alguns educadores, como Arnaldo Barreto e o próprio Köpke, entre outros” (SANTOS, 2013, p. 119).

Se a quantidade e diversidade de narrativas em *O Livro de Hilda* são abundantes e diferentes entre si, também os recursos visuais presentes nesta obra são inúmeros e parecem atender a funções igualmente distintas entre si.

Nem sempre são recursos visuais tão distintos daqueles, por exemplo, que vemos na cartilha de Barreto (1930), na importância de destacar (em outra cor) as sílabas do início e final das palavras, na disposição em quadros para uso da separação das sílabas, na substituição da escrita pelas figuras. Porque em comum, ambos os autores, Köpke e Barreto, pretendem colocar em prática os preceitos do método intuitivo: observar para progredir, da percepção à ideia, dos sentidos para a inteligência, do concreto para o abstrato, conforme Valdemarim (2006).

Segundo Ferreira e Santos (2014), as primeiras lições são exemplares em recursos analíticos bastante comuns entre os autores que defendem o método intuitivo (FRADE, 2011, p. 9) e entre os demais textos que compõem *O Livro de Hilda*. Nelas, os recursos textuais – explicitados pelos advérbios e verbos – podem ser associados aos procedimentos mentais calcados na descrição de estampas e na observação de imagens através da visão, como temos em: “aqui está a minha mamãe”; “este é o meu vovô”) e pelos verbos (“olhenhônô”; “olhelili”) (grifo nosso) (Köpke, 1902, p. 2).

Mas, diferentemente de outros autores, João Köpke abusa (em quantidade e diversidade) de recursos visuais, especialmente de desenho dos objetos, explorando ludicamente o sentido da visão na perspectiva do método intuitivo. Ora os desenhos estão seguidos das palavras escritas que os representam, ora aparecem no interior de textos como pistas semânticas (no gênero que hoje conhecemos como “cartas enigmáticas”).

Os desenhos aparecem inteiros; cortados ao meio e juntos, eles preparam um novo (desenho), acompanhados sempre de seus nomes. Pela metade, os desenhos sugerem, no ensino das sílabas, uma tentativa de levar os aprendizes

a associar visualmente parte da imagem à própria divisão das sílabas, para “que ouçam e vejam syllaba a syllaba” (KÖPKE, 1902b, p. 226).

Também a disposição da escrita pelo espaço visual da página é um recurso presente em *O Livro de Hilda*. O destaque para o que se quer ensinar – letras, sílabas, palavras (matrizes), termos novos – aparece escrito entre os espaços vazios do texto, jogados pela página ou são expostos dentro de cavaletes, postos na parte inferior da página.

O ensino da leitura que transcorre pelas palavras, letras e fonemas é mobilizado também por recursos que integram o próprio enredo, como forma de o professor aproximar-se da criança, de maneira mais lúdica:

(...) Agora vamos cortar a cabeça... De quem, Meu Deus? Disse Olguita, assustada. E as bonecas também se assustaram, coitadinhas! De nenhuma de vocês, respondeu Hilda soceguem. Vamos cortar a cabeça das figuras e dos nomes. E não é preciso faca, nem tesoura: corta-se com a boca (...) (p. 210).

O enredo encena formas de ensinar que orientam didaticamente o professor, de forma mais descontraída, mas também mais pedagógico-científica:

Quando Olguita acabou, Hilda disse: Muito bem, menina! Vê que não não custa cortar cabeças. Mas eu disse cabeça da palavra só por brincadeira. Não devem dizer cabeça da palavra, mas primeira syllaba – primeira sy.. lla... ba, torna a abrir e diz... ci, labas. A gente abre a boca e diz ba, torna a abrir e diz ci, torna a abrir e diz a. Bacia tem tressyllabas. A Cabeça é a primeira syllaba: ba, as outras ci... e... asão o rabo. A primeira syllaba está escripta com tinta mais escura no Livro das Bonecas, as outras com tinta mais clara. Estão vendo?” (p. 218). (grifo do autor).

Segundo Ferreira e Santos (2014), o autor investe na oralização, solicitando atenção na emissão dos fonemas, como, por exemplo, na pronúncia dos sons ligados ao *m*; *b*; *p*: “que a gente fecha a boca e só abre para dizer a letra de diante (escrever e emitir muito accentuadamente) *mamá* – sem apertar quasi os beijos; *bacia* – apertando um pouco mais; *papai* apertando bastante” (KÖPKE, 1902, p. 244). Diferentemente, segundo Frade (2011), na *Cartilha Analytica*, Barreto pouco explora a análise sonora de partes das palavras. Para esta autora (*op. cit.*), “não são as palavras que são destrinchadas em seus componentes sonoros (...)” (p. 9). No quadro de apresentação das letras, em ordem alfabética, cada uma delas segue o seguinte padrão: letra de imprensa maiúscula; letra de imprensa “minúscula”, um desenho, uma afirmação como: “avestruz começa com a” (p. 29) ou “rato começa com ra” (p. 35).

Assim, *O Livro de Hilda pelo processo analytico*, em sua materialidade, ainda que não traga diferença entre as concepções e princípios defendidos por João Köpke em publicações de suas conferências e artigos, é uma cartilha bastante singular em relação ao que conhecemos impresso. Não só porque se encontra em versão manuscrita, mas pela riqueza e variedade dos recursos visuais e

textuais – jogo de cores, de tamanho e de forma das letras –, pela quantidade e diversidade de exercícios propostos em torno da oralização e visualização da escrita; pela alternância e combinação entre escrita e desenho; pelo número de histórias que a compõem em seus diversos gêneros (poemas, peça de teatro, narrativas, trava-línguas) e tamanhos de linhas. Ao longo de toda a obra, imagem e escrita fragmentam a densidade visualmente trazida pela escrita e, mais do que isto, complementam-se, criando um efeito de redundância que pode ajudar na memorização do texto e em uma compreensão mais significativa para o aluno. Cumprem um papel tanto pedagógico quanto estético, como diz o seu narrador: “aqui está um livro bonito. Veja que capa chique. E veja só que figuras! É meu. Foi mamãe que me deu no dia dos meus annos. Vovô já leu o meu livro todo, todinho!” (KÖPKE, 1902, p. 32).

## **Cartilhas um tanto esquecidas**

A leitura e análise deste material permite identificar a importância de João Köpke, no que se refere às inovadoras propostas para o ensino da língua materna no momento inicial de aquisição pelas crianças.

E nos coloca como questões: por que suas cartilhas (analíticas) parecem não ter alcançado o mesmo sucesso – algumas sem publicação, outra com poucas edições – que seus livros de leitura?

As razões para a não aceitação de adoção das Cartilhas nº 1 e 2, pelo governo paulista (MORTATTI, 2000) e a pouca circulação, basicamente restrita ao Instituto H. Köpke que parecem ter tido *O livro das Mães* e o *Livro Infantil*, de João Köpke, ainda precisam ser estudadas de modo mais profundo.

Talvez a pouca “acolhida” a essas obras possa ser explicada pelo que Mortatti (2000; 2002) nomeia como o acirrado debate entre o autor fluminense e os educadores paulistas sobre métodos de alfabetização, instaurado no final do século XIX (MORTATTI, 2000).

Talvez ele tenha criado certas “inimizades” nas críticas ferrenhas que fez, por exemplo, ao “plano pedagógico” quando da criação do Jardim da Infância, conforme matérias publicadas no *Estado de São Paulo*, nos anos de 1896 e 1897. Ou ele tenha insistido em denunciar o ambiente protecionista da instrução pública, caracterizada como aquela que interferia (por exigência dos pais) nas aprovações dos alunos; que indicava pessoas nem sempre preparadas intelectualmente para ocupar cargos públicos; que aprovava obras de qualidade questionável etc. (MORTATTI, 2000 e 2002; PANIZZOLO, 2006; SANTOS, 2013).

Talvez João Köpke tenha vivido o período da mudança do “polo produtor, propulsor e irradiador” das ideias e propostas de educação e ensino, do Largo São Francisco para a Escola Normal de São Paulo, berço dos educadores

paulistas, grupo que conquistou a hegemonia das tematizações e concretizações com relação ao ensino da leitura (MORTATTI, 2000, p. 85). Ou, então, que ele tenha assistido, como um educador de entresséculos, à defesa e criação do ensino público e gratuito para toda a população, posicionando-se, porém, a favor do ensino particular (PAULILO, 2004).

Pode ser que, em parte ou tudo isto junto, expliquem a pouca adesão às suas cartilhas. Mas, de qualquer maneira, este material assim reunido nos mostra um autor que não só escrevia cartilhas, mas que principalmente o fez em várias versões. Foram pelo menos duas cartilhas para o método da silabação. E, ao assumir o método analítico como sendo o melhor caminho para o ensino da leitura, não só fez sua defesa em artigos e conferências ministradas, mas produziu: *O Livro de Hilda*; *O Livro das mães – O Livro Infantil*; *Cartilhas n° 1 e n° 2*.

E mostrou-se um escritor inventivo, em que os métodos para o ensino da leitura são mobilizados pela audição/leitura/escrita de textos, mesmo que estes apenas acompanhem a silabação ou a palavra. Textos que civilizam, segundo valores concernentes ao modelo de obediência, generosidade e retidão moral de caráter. Mas que também são histórias que relativizam a ficção e a realidade, a seriedade e o humor e põem como centralidade uma criança viva, esperta, curiosa.

## Referências

- ANDRADE, M. G. L. *Methodopratico – synthetico – anlytico comprehendimento* – os methodos de sentença, de palavra, de sillabação, e do ABC para ensinar-se a ler. New York. American Book Company, 1894.
- BARRETO, A. *Cartilha analytica*. 32. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1930.
- BERNARDES, V. C. Um estudo sobre a Cartilha Analytica, de Arnaldo de Oliveira Barreto (1869 – 1925). *Revista de Iniciação Científica* da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília- SP, v. 8, n. 1, p. 8-17, 2008.
- DEUS, J. de. *Cartilha Maternal ou Arte de Leitura*. 3. ed. Lisboa. Imprensa Nacional. 1878.
- DORDAL, R. R. Pedagogia Prática – Métodos de leitura – Cartilha Moderna – Aos Mestres progressistas. *Revista de Ensino*, São Paulo, n. 2, anno I, p. 213-225, 1902.
- FERREIRA, N. S. A. *Um estudo sobre ‘Versos para os pequeninos’ – um manuscrito de João Köpke*. Tese (Livre docência, área Educação, conhecimento e Arte), 413f.. 2014, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – SP.
- FERREIRA, N. S. A. e SANTOS, M. L. K. O Livro de Hilda (1902), a cartilha do método analítico, por João Köpke. *Revista Pró-Posições*, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, vol. 26, n. 2, (75), set/dez. 2014.

- FRADE, I. C. Livros para ensinar a ler e a escrever: uma pequena análise da visualidade de livros produzidos no Brasil, em Portugal e na França, entre séculos XIX e XX. In: BRAGANÇA, A. R.; ABREU, M. (orgs.) *Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros*. São Paulo: Editora Unesp, 2010. p 171-190.
- FRADE, I. C. A. S. Arnaldo de Oliveira Barreto: um autor entre livros para alfabetizar e para desenvolvimento da leitura. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, São Luís, Maranhão. Texto cedido pela autora.
- GALHARDO, T. *Cartilha da Infância, Ensino da leitura*. 141. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1939.
- KÖPKE, J. *Methodo rationale* rapido para aprender a ler sem soletrar. Dedicado à infância e ao povo brasileiro. 2. ed. São Paulo: A. L. Garraux, 1879.
- KÖPKE, J. *O Livro de Hilda pelo processo analytico*. 1902b. (Manuscrito).
- KÖPKE, J. *O livro Infantil. Primeiras leituras*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890.
- KÖPKE, J. *O livro das Mães. Ensino da leitura analytica*. In: *Revista Pedagógica*. Rio de Janeiro: Livraria Clássica de Alves & Cia., Tomo 1, n. 1. 15 de novembro de 1890, p. 78-86. (microfilmado).
- KÖPKE, J. *O livro das Mães. Ensino da leitura analytica*. In: *Revista Pedagógica*. Rio de Janeiro: Livraria Clássica de Alves & Cia., Tomo 1, n. 3. 15 de dezembro de 1890, p. 175-180 (microfilmado).
- KÖPKE, João. *Tres conferencias: Educação Moral e Cívica; A Idea de Patria; O Ensino da Leitura*. São Paulo: O Estado. (Secção de Obras), 1916. 115p.
- KÖPKE, J. A leitura analytica (1ª. parte - Conferência proferida em 01 de março de 1896). *Revista de Ensino*, São Paulo, vol. 9, n. 1, p. 13-16, 1910.
- MORTATTI, M. R. do L. João Köpke. In: FÁVERO, M. de L. de A; BRITO, J. de M. (Org.). *Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.
- MORTATTI, M. R. do L. *Os sentidos da alfabetização* (São Paulo – 1876/1994). São Paulo: Editora da Unesp; Brasília: MEC/Inep/Conped, 2000.
- PANIZZOLO, C. *João Köpke e a escola republicana: criador de leituras, escritor da modernidade*. Tese (Doutorado em Educação). 2006, 358f., Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, SP.
- PAULILO, A. L. Projeto político e sistematização do ensino público brasileiro no século XIX. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. V. 34, n. 122, p. 467-496, maio/ago. 2004.
- PFROMM, NETTO, S. ZAKI, C. ROSAMILLA, N. *O Livro na Educação*. Rio de Janeiro: Primor, INL, 1974.
- RIBEIRO, N. R. *Um estudo sobre a Leitura Analytica (1896), de João Köpke*. 2001. 66f. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências-UNESP, Marília.
- SANTOS, M. L. K. *Lendo com Hilda, João Köpke, 1902*. Tese (Doutorado em Educação), 2013, 232f., Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- VALDEMARIN, V. T. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SAVIANI, Dermeval et. al. *O legado educacional do século XX*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

# CARTILHAS PRODUZIDAS POR AUTORAS GAÚCHAS: UM ESTUDO SOBRE A CIRCULAÇÃO E O USO EM ESCOLAS DO RIO GRANDE DO SUL (1940-1980)<sup>1</sup>

BOOKLETS PRODUCED BY AUTHORS IN RIO GRANDE DO SUL: A STUDY ON THEIR CIRCULATION AND USE IN SCHOOLS IN RIO GRANDE DO SUL (1940-1980)

**Eliane Peres**

*Universidade Federal de Pelotas (UFPe)  
etperes@terra.com.br*

**Chris de Azevedo Ramil**

*Universidade Federal de Pelotas (UFPe)  
chrisramil@gmail.com*

## Resumo

Este artigo é resultado de um projeto mais amplo que cruza dados obtidos em cartilhas produzidos no Rio Grande do Sul, entre os anos de 1940 a 1980, com cadernos de crianças em fase de alfabetização (Pré-escola, 1ª a 2ª série). Os documentos pertencem ao acervo do Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES-PPGE/FaE/UFPe). Neste artigo, o objetivo é apresentar os primeiros resultados da pesquisa, a partir do cruzamento dos dados de 16 cartilhas gaúchas com 57 cadernos de alunos, referentes ao período de 1940-1980, com o qual podemos apresentar algumas cartilhas gaúchas que circularam nas escolas do Rio Grande do Sul, em especial na Região Sul do estado, bem como alguns aspectos de *como* foram usadas pelas professoras e pelos alunos.

**Palavras-chave:** História da alfabetização. Cartilhas. Cadernos escolares. Rio Grande do Sul.

## Abstract

This article is an outcome of a broader project that crosses data from primers produced in the Brazilian state of Rio Grande do Sul between the years of 1940 and 1980 with notebooks of children learning how to read and write (Kindergarten, 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> grades). The documents belong to the archives of the *Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura,*

<sup>1</sup> Este trabalho é resultado do projeto de pesquisa intitulado Produção, circulação e uso de cartilhas e livros didáticos produzidos por autoras gaúchas (1940-1980), financiado pelo CNPq, Edital Chamada Universal MCTI/CNPQ Nº 14/2014.

*Escrita e dos Livros Escolares (HISALES-PPGE/FaE/UFPel)* [Reading, Writing, School Books, and History of Literacy Research Group]. The goal of this paper is to present the first results of the research, obtained from crossing data from 16 primers from Rio Grande do Sul with 57 children's notebooks from 1940 to 1980. Therefore, we may present some primers from Rio Grande do Sul that circulated in the schools of this state, especially in its Southern region, as well as some elements of *how* they were used by teachers and students.

**Keywords:** History of literacy. Primers. School notebooks. Rio Grande do Sul.

## Introdução

O grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES), cadastrado no CNPq desde 2006, é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FaE/UFPel). Além da investigação na área de alfabetização, leitura e escrita, livros didáticos, o referido grupo tem como um de seus objetivos fundamentais a constituição de acervos para manutenção da história e da memória da alfabetização e da escolarização primária do Rio Grande do Sul. O grupo possui, atualmente, um importante acervo que conta com: a) cartilhas e livros de alfabetização, do século XIX aos dias atuais; b) livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul, entre os anos de 1940 e 1980; c) cadernos de crianças em fase de alfabetização, do período de 1930 até a atualidade; d) cadernos de planejamento de professoras alfabetizadoras, dos anos de 1960 também até os dias atuais; e) materiais didático-pedagógicos escolares diversos. Contudo, nossa missão primeira é o desenvolvimento de investigações relativas às temáticas mencionadas.

Alguns dos integrantes do grupo têm desenvolvido pesquisas no campo da história da escolarização primária e da alfabetização gaúcha desde 1995<sup>2</sup>, e, nesse curso de investigação, a questão da produção de cartilhas e de livros didáticos escritos por autoras gaúchas tem sido central nas análises<sup>3</sup>.

Na tradição de pesquisa que temos realizado e para consolidar o grupo, um projeto amplo de investigação foi proposto em 2014 e está em andamento desde então, com os seguintes objetivos: 1) analisar as cartilhas e os livros didáticos

<sup>2</sup> Peres (1995; 2000).

<sup>3</sup> Peres & Cêzar (2003); Peres & Porto (2004); Peres & Facin (2010); Peres & Dietrich (2010); Peres (1999, 2006a, 2006b, 2006c, 2007, 2008a, 2008b; 2008c; 2011, 2014); Alves (2013); Ramil (2013).

de autoras gaúchas, produzidos entre 1940-1980, enfatizando aspectos da produção, da circulação e do uso nas escolas primárias do Rio Grande do Sul; 2) analisar aspectos pedagógicos, ideológicos, gráficos e editoriais da/na produção didática gaúcha do referido período; 3) identificar, nos cadernos de crianças e de planejamento de professoras, *quais e como* os livros gaúchos foram utilizados nas salas de aulas.

O recorte temporal do projeto de pesquisa mais amplo – do qual este trabalho decorre – deve-se principalmente ao fato de que o período de 1940 a 1980 é considerado o auge da produção didática no Rio Grande do Sul capitaneado pelo Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul (CPOE/SEC-RS), órgão que fomentou e influenciou a produção de obras didáticas de professoras, técnicas e orientadoras educacionais no Estado.

O CPOE atuou entre os anos de 1942 (ano de sua criação) e 1970, e exerceu relevante papel no contexto educacional gaúcho ao intervir na organização do ensino, centralizar atividades e coordenar a execução de políticas públicas. Foi responsável pela consolidação de um projeto político-pedagógico em que os saberes se afirmavam como novos e científicos (PERES, 2000; QUADROS, 2006).

Durante o período de atuação do CPOE, o movimento de renovação e modernização pedagógica procurou reestruturar a escola, reformulando os programas e os métodos de ensino. De acordo com outro estudo realizado (PERES, 2000, p. 401), “o discurso que se impôs como ordenador do mundo escolar foi o da ciência renovada. É preciso perceber, por um lado, que não era qualquer ciência: era moderna e renovada; por outro, não era qualquer renovação: era científica”.

Esse modelo escolar, que se afirmava como novo, moderno, científico e experimental, colocava os especialistas em educação como definidores e enunciadores das orientações, instituindo mecanismos reguladores em relação aos materiais didáticos, pois os mesmos, de acordo com o discurso do CPOE, não estavam acompanhando as mudanças que ocorriam na educação. A insatisfação com os livros didáticos existentes, por exemplo, pode ser percebida em um artigo publicado na *Revista do Ensino* do Rio Grande do Sul que afirmava o seguinte: “os livros didáticos são, em grande maioria, cansativos, pouco atraentes, apresentando concepções muito pessoais e asoberbando os alunos com elementos desnecessários” (CABEDA; SOUZA; BLANKENHEIN, 1965, p. 03).

A Comissão de Estudo do Livro Didático e do Material Didático do CPOE fiscalizava os materiais pedagógicos utilizados nas escolas. Esses deveriam estar “de acordo com os avanços das ciências, em todos os campos técnicos e científicos”, e eram avaliados conforme seus aspectos formativos (hábitos, atitudes e habilidades); informativos (estar de acordo com os avanços das ciências, nos campos técnicos e científicos); materiais (qualidade do material,

levando em consideração apresentação física e a adequação ao programa) e socioeconômicos (nível socioeconômico dos alunos e disponibilidade da obra) (CABEDA; LOPES; SOUZA; BLANKENHEIN, 1965, p. 2-3).

Devido à demanda por livros didáticos considerados de boa qualidade, ocorreu um processo de “profissionalização da/na produção didática gaúcha”, a partir das políticas do CPOE, especialmente entre os anos de 1950 e 1970 (PERES, 2006b, p. 171). Nessa “profissionalização da produção”, atuaram de forma ativa os técnicos em educação, como “detentores e porta-vozes do saber especializado e científico no âmbito da educação” (QUADROS, 2006, p. 284). Os técnicos em educação assumiram, muitas vezes, a tarefa de elaborar obras que estivessem de acordo com os novos preceitos educacionais, ou seja, “modernos e científicos”.

O cargo de “Técnico em Educação” do CPOE foi ocupado em sua maioria por professoras que tinham como formação o curso normal e a habilitação para lecionar no ensino primário. As técnicas educacionais desempenhavam um importante papel no campo educacional gaúcho, escrevendo os boletins do referido Centro com as prescrições das orientações, ministrando os cursos de formação para o magistério, organizando testes e avaliações para os alunos e, a partir de determinado momento, produzindo também materiais didáticos, com ênfase nos livros. Esse grupo de mulheres que assumiu a tarefa de elaborar obras didáticas que estivessem de acordo com os chamados novos preceitos educacionais desenvolveu expressiva produção de livros com destinação escolar e, de certo modo, se profissionalizou neste campo.

A produção de livros desse período, sob a política oficial do CPOE, tem estado entre os focos de interesse do grupo de pesquisa HISALES, especialmente pelas relações possíveis de serem analisadas (autoras, editoras, órgãos públicos, escolas etc.)<sup>4</sup>. Em relação aos livros didáticos, Batista (1999, p. 554) chama a atenção para o fato de que as

[...] diversidades de suas características materiais, discursivas e estruturais decorrem, fundamentalmente, do complexo inter-relacionamento de pelo menos três grandes conjuntos de condições: aquelas ligadas a (i) fatores de ordem econômica e tecnológica, (ii) de ordem educacional e pedagógica e (iii) de ordem social e política.

A complexidade e as diversidades na produção de livros didáticos, referidas pelo autor, têm sido foco de nossos estudos para o caso gaúcho. Demonstramos que a produção didática foi bastante numerosa entre as décadas de 1940 e 1980 no Rio Grande do Sul. Até o momento foi possível mapear, além das

<sup>4</sup> Estudos específicos sobre algumas coleções didáticas vêm sendo desenvolvidos no grupo de pesquisa. Entre eles, estão as dissertações de mestrado de Dietrich (2012) e Ramil (2013), além da tese de doutorado de Alves (2013).

cartilhas “isoladas”, trinta e quatro coleções didáticas (livros de 1º ano/1ª série ao 5º ano/5ª série e Exame de Admissão), tendo sido o auge dessa produção o período entre os anos de 1950 e 1960. Essas obras didáticas foram produzidas, predominantemente, por mulheres que tiveram, em algum momento de suas trajetórias profissionais, algum vínculo com o CPOE como, por exemplo: Nelly Cunha<sup>5</sup>, Cecy Cordeiro Thofehrn<sup>6</sup>, Helga Joana Trein, Zélia Maria Sequeira de Carvalho, Ada Vaz Cabeda, Eddy Flores Cabral, Rosa Maria Ruschel, Flávia E. Braun, Ruth Ivoty Torres da Silva, Gilda de Freitas Tomatis, Sydia Sant’Anna Bopp. As professoras gaúchas, autoras de livros didáticos, que não estiveram diretamente ligadas ao CPOE, como, por exemplo, as professoras Teresa Iara Palmini Fabretti e Maria de Lourdes Gastal, tiveram importantes posições no cenário educacional gaúcho. Gastal, por exemplo, foi diretora do mais importante periódico educacional gaúcho, a Revista do Ensino, por um longo período, entre 1951 e 1964.

As obras didáticas produzidas pelas *professoras-autoras* eram destinadas a diferentes séries escolares, abrangendo pré-livros, cartilhas, livros de leitura, cadernos de exercícios, livros para todas as séries do ensino primário, livros de Admissão ao Ginásio, entre outros. As coleções contemplam as diversas áreas do conhecimento, como Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Naturais. Com grande esforço, esses livros têm sido reunidos, catalogados e estudados pelo grupo de pesquisa HISALES, como afirmamos.

No que tange à produção didática gaúcha, é preciso salientar que há uma questão de pesquisa, no projeto mais amplo que vem sendo desenvolvido, que nos move, qual seja: *como* os livros didáticos produzidos por autoras gaúchas foram utilizados em sala de aula, no período em questão. Os cadernos das crianças e os de planejamento de professoras que reunimos ao longo desses nove anos de efetivo trabalho (desde 2006) apresentam muitos dados desses usos. Podemos, assim, além de analisar a produção (aspectos pedagógicos, ideológicos, editoriais e gráficos) – o que temos feito –, estudar aspectos da circulação e dos usos desses livros, ampliando de forma considerável a compreensão do circuito desses impressos pedagógicos (DARNTON, 2010; CHARTIER, 1990, 1996, 2000).

Darnton (2010), a partir da proposição do “circuito da comunicação”, auxilia na compreensão dessa intrincada relação que se estabelece em torno da produção, circulação e uso do livro, pois, segundo o autor, mesmo sabendo-se que o livro vem sendo concebido e difundido nas sociedades de formas variadas, de acordo com o lugar e a época, os livros impressos continuam passando pelo mesmo ciclo de comunicação:

<sup>5</sup> Sua trajetória como professora e autora de livros didáticos já foi objeto de uma dissertação de mestrado: Facin (2008).

<sup>6</sup> O grupo de pesquisa HISALES recebeu do neto da professora, Ricardo Thofehrn, parte de seu espólio, doado por ocasião do desenvolvimento da tese de doutorado de Alves (2013).

Os livros impressos passam aproximadamente pelo mesmo ciclo de vida. Este pode ser descrito como um circuito de comunicação que vai do autor ao editor (se não é o livreiro que assume esse papel), ao impressor, ao distribuidor, ao vendedor e chega ao leitor. O leitor encerra esse circuito porque ele influencia o autor tanto antes quanto depois do ato de composição. Os próprios autores são leitores. (...) Assim o circuito percorre um ciclo completo. A história do livro se interessa por cada fase desse processo e pelo processo como um todo, em todas as suas variações no tempo e no espaço, e em todas suas relações com outros sistemas, econômico, social, político e cultural, no meio circundante (DARNTON, 2010, p. 112).

Tais aspectos podem e devem ser considerados também no que tange às análises do livro didático. Os conceitos de Chartier (1990, 1996, 2000) também são essenciais para esta investigação, pois, segundo o autor, o livro é um objeto cujo ciclo envolve as práticas de produção, de circulação e de apropriação, que são interdependentes e essenciais para o conhecimento de vários aspectos que podem ser investigados a partir desse impresso e que revelam características de criação, fabricação e formas de uso, sempre relacionadas a um contexto histórico, econômico, cultural, educacional e mercadológico. No caso das cartilhas escolares, esses ciclos evidenciam a existência de etapas, técnicas e atividades humanas, que envolvem autores, editores e políticas editoriais, impressores, mercado, tendências pedagógicas, governo, escolas, professores, alunos, entre outros.

Partindo de alguns desses pressupostos, este artigo apresenta os primeiros resultados da investigação que procura identificar e analisar quais foram os livros para o ensino da leitura e escrita (cartilhas) produzidos por autoras gaúchas que efetivamente circularam e foram usados nas escolas do Rio Grande do Sul, com ênfase para as da Região Sul do Estado, pelas características do acervo (maior número de cadernos de alunos e professoras advindos de escolas desta Região). Um levantamento nos 57 cadernos de crianças em fase de alfabetização (Pré-escola, 1º ano/1ª série, 2º ano/ 2ª série) do período de abrangência da pesquisa (1940-1980) revela aspectos dessa circulação e uso.

Enfatizamos, antes de continuar, que temos separado as cartilhas gaúchas<sup>7</sup> dos demais livros produzidos no RS para diversas séries. Isso se explica por algumas razões: a) primeiro, pela especificidade do livro “cartilha”<sup>8</sup>; b) segundo,

<sup>7</sup> Salientamos que denominamos “cartilhas gaúchas ou publicações gaúchas” tanto os livros didáticos que foram publicadas por autoras gaúchas em editoras gaúchas, como aquelas que foram editadas por autoras gaúchas em editoras de outros estados brasileiros.

<sup>8</sup> Há várias denominações desses manuscritos ou impressos para ensino da leitura e da escrita: carta, cartinha, cartilha, silabários, abecedário, livro para ensino da leitura, livro de leitura, pré-livro, livro de alfabetização, ou seja, a denominação variou ao longo do tempo, mas o objetivo sempre foi o mesmo: introduzir as crianças e os jovens e adultos não-leitores na cultura escrita. Chartier, A. M. (2007, p. 69), referindo-se ao “livreto de alfabetização”, afirma que se trata de um “livro de iniciação cultural”, que coloca “em cena o ‘mundo da escrita’ proposto como referência aos leitores principiantes”.

muitas vezes ele é um livro “isolado”, ou seja, não faz parte de uma coleção, diferentemente dos demais livros produzidos por autoras gaúchas que compõem coleções, via de regra livros integrados, ou seja, compostos por várias disciplinas conjuntamente, sendo um livro para cada série (1º ano ao 5º ano até 1972, 1ª série até 4ª série após esse período).

A seguir, são apresentadas algumas informações sobre o *corpus* de pesquisa e como operamos metodologicamente, no intuito de explicar os dados produzidos e que são utilizados neste artigo.

## **O *corpus* de pesquisa e a metodologia de coleta de dados<sup>9</sup>**

A constituição dos acervos do grupo de pesquisa HISALES não tem sido tarefa fácil, por todos os fatores implicados nos procedimentos envolvidos. Neste sentido, em seus estudos, Choppin (2002, 2004, 2008, 2009) discorre a respeito das dificuldades e dos limites do estudo dos livros escolares, mostrando os problemas na pesquisa nessa área que se estendem desde a localização, a conservação, as condições materiais do objeto livro escolar até as fragilidades teóricas e metodológicas desses estudos. Suas afirmações podem ser aplicadas ainda mais para o caso dos cadernos dos alunos e dos cadernos de planejamento de professoras<sup>10</sup>. Material ordinário e de rápido descarte, os cadernos tanto de alunos como de professoras não têm facilmente resistido ao tempo. Mesmo assim, temos logrado êxito na tarefa de recolha e guarda desse tipo de material, nossos documentos de pesquisa: possuímos, ao todo, 563 cadernos de alunos já catalogados, das mais variadas séries escolares (com ênfase para as primeiras séries/anos escolares) e 156 cadernos de planejamento de professoras, além de 268 livros didáticos produzidos no RS e especificamente 27 cartilhas de autores/ editoras gaúchas para um período que vai além do tomado nesta pesquisa.

O *corpus* de pesquisa utilizado para este trabalho é formado, então, por uma seleção de 16 cartilhas de autoria de professoras gaúchas, produzidas entre os anos de 1940 e final dos anos de 1970, período de atuação mais sistemática do CPOE<sup>11</sup>, e pelos cadernos de alunos em fase de alfabetização (também referentes ao período específico da pesquisa, 1940-1980). As 16 cartilhas identificadas como tendo sido produzidas nessa época e que constituem a primeira parte do *corpus* de pesquisa estão detalhadas na Tabela 1.

<sup>9</sup> A etapa de coleta de dados contou com o trabalho das bolsistas de Iniciação Científica, Pâmela Kurz Alves e Tamires Tuane Fanka Dorneles,

<sup>10</sup> No RS esses planejamentos de aula diária, manuscritos e feitos em cadernos comuns, são denominados *Diário de Classe*.

<sup>11</sup> Embora o CPOE tenha sido extinto em 1971, sua influência ainda perdurou na educação gaúcha.

**Tabela 1** – Cartilhas gaúchas disponíveis no acervo HISALES e informações editoriais.

SELEÇÃO DE CARTILHAS GAÚCHAS DO ACERVO DO HISALES					
	TÍTULO	AUTOR	EDITORA	ED.	ANO
01	A cartilha de Zê-Toquinho	Odila Barros Xavier	Livraria do Globo (Porto Alegre/RS)	3ª	1948
02	As férias com vovô – Pré-livro	Angélica Serena Otto Beyer	Edições Tabajara (Porto Alegre/RS)	3ª	1967
				6ª	1968
03	Alegria, Alegria – Pré-livro Série 2001	Nelly Cunha, Teresa Iara Palmmini Fabreti & Zélia Maria Sequeira de Carvalho	Editora Globo (Porto Alegre/RS)	1ª	1973
04	Cartilha do Guri	Elbio N. Gonzalez, Rosa M. Ruschel & Flavia E. Braun	Edições Tabajara (Porto Alegre/RS)	8ª	1969
05	Céu Azul – Pré-livro	Rosa M. Ruschel & Flavia E. Braun	Edições Tabajara (Porto Alegre/RS)	1ª	1970
06	Dedê, José e Tião – Cartilha	Maria de Lourdes Gastal	Editora F. T. D. S.A. (São Paulo/SP)	3ª	1968
07	Estrada Iluminada – Série Nelci  Bichano e Zumbi – Primeiro Ano	Cecy Cordeiro Thofehrn e Nelly Cunha	Editora do Brasil S/A (São Paulo/SP)	s/e	1960
				11ª	1960
				14ª	1962
				24ª	1963
				33ª	1967
08	Juca e Zazá – Cartilha (capa) – Pré-livro (folha de rosto)	Eloah Ribeiro Kunz	Editora do Brasil (São Paulo/SP)	3ª	s/d
09	Marcelo, Vera e Faisca – Cartilha	Norma Menezes de Oliveira; Alsina Alves Lima; Eny Emília Dias da Silveira; Lilianna Tavares Rosa; Maria Flora de Menezes Ribeiro; Maria Heoniza Nascimento da Silva; Norma Nunes de Menezes; Marilena Tavares Rosa; Rachel Kier	Edições Tabajara (Porto Alegre/RS)	2ª	1962 (2 exs.)
				5ª	1970
10	Nossa Terra Nossa Gente – Pré livro	Nelly Cunha & Cecy Cordeiro Thofehrn	Editora do Brasil (São Paulo/SP)	2ª	1974
11	Nossa Terra Nossa Gente – 1º ano	Nelly Cunha & Cecy Cordeiro Thofehrn	Editora do Brasil (São Paulo/SP)	4ª	s/d
				18ª	s/d
12	Paralelas – Comunicação e Expressão – 1ª série	Iara Thofehrn Coelho & Nelly Cunha	Editora do Brasil (São Paulo/SP)	s/e e 2ª	1979 (7 exs.)
13	Sarita e seus amiguinhos – Cartilha	Cecy Cordeiro Thofehrn & Jandira Cárdis Szechir	Editora do Brasil (São Paulo/SP)	s/e	s/d
				26ª	1957
				54ª	1958
				109ª	s/d
14	Tapete Verde – Livro Integrado – 1ª série	Nelly Cunha e Teresa Iara Palmmini Fabretti	Editora Globo (Porto Alegre/RS)	1ª	1976
15	Tempo Presente. A escola da bicharada – 1ª série	Iara Thofehrn Coelho & Nelly Cunha	Editora do Brasil (São Paulo/SP)	2ª	1977
16	Viva o Circo – Pré-livro	Teresa Iara Palmmini Fabreti & Zélia Maria Sequeira de Carvalho	Editora Globo (Porto Alegre/RS)	s/e	1970

Fonte: Banco de dados da pesquisa. Acervo HISALES.

A seguir, apresentamos a segunda parte do *corpus* de pesquisa deste trabalho, que é formada pelos cadernos de alunos em fase de alfabetização, do qual estão sendo extraídos dados para a investigação em andamento, na relação com as cartilhas.

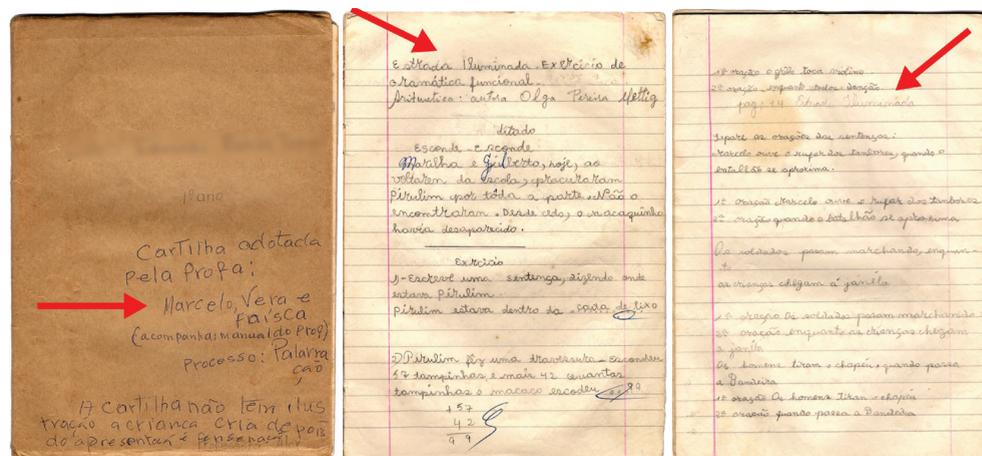
No geral, o acervo de cadernos de alunos compõe-se, atualmente, como afirmamos, de 563 exemplares, datados de 1930 a 2013<sup>12</sup>. Trabalhamos neste artigo com parte desse acervo, 57 deles (aqueles do período definido da pesquisa). Por cadernos de alfabetização compreendemos, para o período de abrangência desta pesquisa, 1940-1980, aqueles em que há registro do ensino sistemático da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização (Pré-escolar, 1º ano/1ª série, 2º ano/2ª série).

Chartier, A. M. (2007, p. 23) considera que o caderno escolar é, ao mesmo tempo, uma fonte ou objeto de investigação “[...] fascinante e enigmática, difícil de tratar e de interpretar, justamente por sua aparente banalidade”. Há muito a ser explorado nos cadernos de alunos disponíveis no acervo do HISALES e neste material temos buscado extrair, de forma articulada e comparativa, alguns elementos de análise, como por exemplo os utilizados para este trabalho, descritos a seguir.

Considerando os objetivos desta pesquisa, a primeira ação investigativa, do ponto de vista metodológico, foi a procura em cada um dos 57 cadernos de aluno por aquilo que denominamos de *referências explícitas* das 16 cartilhas produzidas no Rio Grande do Sul (títulos e/ou autores), uma vez que conhecemos bastante os livros produzidos por autoras gaúchas. Desse procedimento resultaram apenas duas referências no conjunto dos cadernos pesquisados. O primeiro caso foi encontrado em um caderno de aluno da 1ª série do ano de 1960, no qual consta na sua capa que a cartilha adotada pela professora era *Marcelo, Vera e Faísca*. O segundo caso é um caderno de aluno da 2ª série do ano de 1967, no qual consta a referência, em duas de suas páginas, do título da coleção *Estrada Iluminada*. A Figura 1 ilustra esses casos, de referências explícitas às cartilhas gaúchas.

<sup>12</sup> Autores como Chartier A. M. (2007), Viñao (2008) e Gvirtz (1999) têm contribuído com seus estudos sobre/ com cadernos como referencial teórico às pesquisas desenvolvidas no grupo de pesquisa HISALES. Os cadernos de alunos, em geral, já têm sido fonte e objeto de estudo no grupo de pesquisa há alguns anos (PERES & BARUM, 2008; PORTO & PERES, 2009; PERES, 2008b, 2010a, 2010b; PERES & NOGUEIRA, 2014) e a familiaridade com estes documentos tem contribuído no levantamento dos dados para essa pesquisa específica.

**Figura 1** – Capa e páginas de cadernos de alunos (à esquerda: C1 – 1ª série, 1960; no centro e à direita: C2 – 2ª série, 1967, com a indicação explícita de uso de cartilhas gaúchas).



Fonte: Acervo HISALES.

Diante da modéstia desse primeiro resultado da investigação – que por vezes é desestimulante e desanimador – não desistimos. Em discussão no grupo de pesquisa concluímos que, entre outras coisas, não era prática comum a professora solicitar aos alunos que registrassem por escrito em seus cadernos a fonte do texto e/ou das atividades dadas na aula, ou seja, o título dos livros utilizados por ela não era anotado pelos alunos<sup>13</sup>.

Assim, um segundo procedimento de coleta de dados foi definido: mapear todos os nomes das personagens que aparecem nas 16 cartilhas gaúchas do *corpus* de pesquisa. Esta ação decorre do fato de que as personagens são recursos muito utilizados nas historietas das cartilhas<sup>14</sup> e costumam ser elementos que propiciam a identificação do impresso didático de origem. Sendo assim, a relação das personagens rastreadas nas 16 cartilhas gaúchas analisadas pode ser conferida no Quadro 1, a seguir.

<sup>13</sup> Diferente dos dias atuais (nos cadernos mais atuais há muitos registros de atividades nos/com os livros didáticos, uma espécie de “prestação de contas” sobre o uso do livro didático, mais comum hoje nas salas de aula do que entre os anos de 1940-1980) e diferente dos Cadernos de Planejamento das professoras. Nesses cadernos dos planos de aula, há mais registros dos livros usados em sala de aula. Essa é segunda etapa da investigação, já em andamento.

<sup>14</sup> Nesse período no Rio Grande do Sul estava em evidência o método da *word recognition* (PERES, 2014) e o método analítico para o ensino da leitura e da escrita (PERES & CEZAR, 2003; PERES & PORTO, 2004; PERES, 2008). Sendo assim, personagens crianças e animais são recorrentes em todas as cartilhas.

**Quadro 1** – Personagens identificadas nas 16 cartilhas gaúchas do *corpus* de pesquisa.

PERSONAGENS IDENTIFICADAS NAS CARTILHAS GAÚCHAS DO CORPUS DE PESQUISA		
	CARTILHA	PRINCIPAIS PERSONAGENS
01.	A cartilha de Zê-Toquinho	36 personagens: Zê-Toquinho (menino); Zazá (irmã); Pilôto (cachorro do Zê-Toquinho); Veludo (gato da Zazá); Maria (professora); Tia Foroza (cozinheira); Tição (neto da Tia Foroza); Sancho-Pança (leitão); Lili (boneca da Zazá); Pintada (galinha carijó da vovó), Dudú (macaquinha do Tição); Louro (papagaio da tia Foroza); Tonico (petiço do Zê-Toquinho); Tlim-Tlim (bicicleta do Zê-Toquinho); Babá (vaca); Bêbé (terneirinho); Dadá; Lulú; Dedé; Didi; Dodó; Totó (cachorro); Jurema (Jujú – amiga de Zazá); Joca (irmão de Jujú); Naná (boneca da Jujú); Zuzuta (mulher do chipanzê); Zizi (colega de Zazá); D. Marocas (mãe de Joca); Mimi (gatinha preta); Fifi (gatinho branco); Gigi (gatinho); Dona Negrinha (mãe dos gatinhos); Helena; Homero; Humberto; Xexéu (rapaz da farmácia).
02.	As férias com vovô – Pré-livro	10 personagens: Leda (menina); Davi (menino); Tetéia (cachorro); Simão (menino); Lais (menina); Renato (menino); Marta (menina); Ceci (cozinheira); João (filho de Ceci); Chico (homem – gaúcho).
03.	Alegria, Alegria – Pré-livro Série 2001	04 personagens: Renato (menino); Diva (menina); Lucinha (irmã); Pimpão (gato).
04.	Cartilha do Guri	05 personagens: Olavo (menino); Êlida (menina); Ênio (irmão de Êlida); Memé (carneirinho); Totó (cachorro de Êlida).
05.	Céu Azul – Pré-livro	06 personagens: Martinho (menino); Selene (menina); Lica (cachorra); Suzi (boneca de Selene); Astronauta; Foguete.
06.	Dedé, José e Tião – Cartilha	06 personagens: Dedé (menina); José (menino); Tupi (cachorro); Tião (amigo); Carlos (amigo); Vera (amiga).
07.	Estrada Iluminada – Série Nelci – Bichano e Zumbi – Primeiro Ano	10 personagens: Bichano (gato); Zumbi (cachorro); Galinha Carijó; Pintinho Preto; Donha Minhoca; Mamãe Pata; Gafanhoto; Vaga-lume; Paulinho (menino); Iarinha (menina).
08.	Juca e Zazá – Cartilha (capa) – Pré-livro (folha de rosto)	13 personagens: Juca (menino); Zazá (menina); Ceci (tia); Pilôto (cachorro da Zazá); Veludo (gato da Doli); Doli (menina – irmãzinha); Pacato (cavalo do Juca); João (vovó); Saul; Ilca; Olga; Elza (amiga de Zazá); Glaci (vovó).
09.	Marcelo, Vera e Faisca – Cartilha	05 personagens: Marcelo (menino); Vera (menina); Faisca (cachorro); Nilo (amigo, vizinho); Gládis (prima de Vera e Marcelo).
10.	Nossa Terra Nossa Gente – Pré livro	05 personagens: Rodrigo (menino); Alice (menina); Bolinha (cachorra); Belinha (boneca); Simão (macaco).
11.	Nossa Terra Nossa Gente – 1º Ano	05 personagens: Bichano (gato); Zumbi (cachorro); Paulo (menino); Iarinha (menina); Valéria (colega).
12.	Paralelas – Comunicação e Expressão – 1ª série	03 personagens: Pedrinho (menino); Helena (menina); Cláudio (menino).
13.	Sarita e seus amiguinhos – Cartilha	08 personagens: Sarita (menina); Bibi (coelho de Sarita); Zazá (boneca); Xerife (cachorro de Sarita); Zuzu (gato de Sarita); Louro (papagaio de Sarita); Francisco (irmão de Sarita); Dona Helena (mãe de Sarita).
14.	Tapete Verde – Livro Integrado – 1ª série	15 personagens: Balu (coelho); Lolita (menina); Batuta (rato); Nina (girafa); Pavuna (sapo); Fofinho (gato); Felipe (menino); Jabuti (jabuti); Tatu (tatu); Renato (menino); Mamãe (mãe de Felipe); Guilherme (menino); Passarinho (passarinho); Dona Aranha (aranha); Glória (menina).
15.	Tempo Presente. A escola da bicharada – 1ª série	07 personagens: Veloz (coelho); Pitu (tartaruga); Celeste (borboleta professora); Verdinho (grilo); Mimosa (gatinha); Serelepe (ratinho branco); Zumbinha (abelha).
16.	Viva o Circo – Pré-livro	22 personagens: Julinho (menino); Vera (menina); Zita (bailarina); Xiru (palhaço); Gigi (foca); Eva (bailarina); Lili; Cora; Lalá; Vavá; Ari; Cícero; Joãozinho; Carlos; Ceci; Cecília; Joca (coelho); Dumbo (elefante); Talita; Zizico; Dona Corina; Amélia.

Fonte: Banco de dados da pesquisa. Acervo HISALES.

Conforme os dados apresentados no Quadro 1, identificamos um total de 160 personagens nas 16 cartilhas gaúchas selecionadas. Por essa amostragem, podemos ver que alguns nomes se repetem nas cartilhas, como por exemplo: Lili, Vera, Renato, Zazá. Mesmo assim, esse universo semântico de mais de 100 substantivos (próprios em sua maioria) nos dá elementos para – no cruzamento dos dados – identificar o uso de determinadas cartilhas na sala de aula no período em questão.

Assim sendo, em uma terceira etapa de coleta de dados, retornamos aos 57 cadernos das crianças e, primeiramente, localizamos todos e quaisquer personagens que estavam anotadas em sentenças, textos, cópia de palavras isoladas e até nas atividades, totalizando, com esse procedimento, 871 recorrências, ainda sem rastreamento específico de vínculo às personagens das cartilhas.

Finalmente, de posse desses dados, a quarta etapa de coleta de dados consistiu na identificação, entre os 871 registros de personagens (pessoas e animais, nomes próprios) das suas possíveis relações com aquelas presentes nas páginas das cartilhas gaúchas que já tínhamos identificado anteriormente (as 160 personagens descritas no Quadro 1).

Neste cruzamento foram detectadas várias recorrências compatíveis entre as personagens anotadas nos cadernos de alunos e as 160 personagens das 16 cartilhas. Denominamos esse procedimento de *referência implícita* às cartilhas, pois, nestes casos, não encontramos os títulos das cartilhas escritos nas páginas dos cadernos (que as identificariam explicitamente), mas sim informações (como o nome das personagens) que poderiam nos levar a uma provável associação a esses livros.

É importante considerar que os dados são baseados em uma possível compatibilidade e não como conclusivos, devido a fatores tais como: a) a verificação de que há uso de mesmo nome de algumas personagens em mais de uma cartilha e, diante disso, se não há mais dados que confirmem, não se conclui a qual delas as personagens são relativas; b) casos de personagens com nomes considerados comuns e de maior recorrência e que porventura possam ter sido usadas sem fazer referência a exemplos recolhidos de alguma cartilha específica.

Era preciso, então, estudar cuidadosamente o “contexto” em que essas recorrências apareciam para poder relacioná-las à cartilha, o que de fato foi feito. De posse dessas recorrências de nomes compatíveis com aqueles dos livros finalmente passamos à quinta e última etapa de levantamento de dados: cotejamos os textos, frases, exercícios dos cadernos e das cartilhas. Esse procedimento nos deu a possibilidade de identificar, nesse momento, o uso de algumas das 16 cartilhas produzidas por professoras gaúchas com vínculo direto ou indireto com CPOE. Nesse caso, podemos citar: *As férias com vovô*; *Cartilha do Guri*; *Estrada Iluminada – Bichano e Zumbi*; *Juca e Zazá*; *Marcelo, Vera e Faisca*; *Nossa Terra Nossa Gente*; *Viva o Circo*.

Assim, a seguir, tomamos três exemplos, retirados dos cadernos, para mostrar *como* três dessas cartilhas foram utilizadas para alfabetizar as crianças em escolas gaúchas, sendo elas: *Cartilha do Guri*; *Estrada Iluminada – Bichano e Zumbi*; *Marcelo Vera e Faísca*. Escolhemos esses três casos – embora haja outros exemplos relacionados a outros títulos – porque consideramos potenciais para o objetivo que estabelecemos. Sabemos que os exemplos ainda não revelam aspectos de uma ampla circulação e uso. Mas nesse momento da pesquisa interessa-nos identificar *quais* e *como* foram usadas, mesmo que se trate de casos singulares que a fonte cadernos permite revelar. Assim sendo, passamos da análise da produção (aspecto já tratado em trabalhos) para outro polo do circuito, qual seja: do uso do livro, refletindo sobre os usos feitos pelos destinatários efetivos do livro didático: as professoras e os alunos.

### **O uso das cartilhas nas salas de aula gaúchas: *Cartilha do Guri*; *Estrada Iluminada – Bichano e Zumbi*; *Marcelo, Vera e Faísca***

A produção de um livro – seja ele didático ou literário – não é garantia de seu uso ou leitura. Chartier, R. (1996) já indica que nem todo livro possuído é necessariamente livro lido. Assim, também em relação aos didáticos. A existência de um livro escolar – sua produção e disponibilização – pouco diz de sua circulação e menos ainda de seu uso. Para o caso gaúcho, sempre nos intrigou a quantidade de coleções didáticas e livros isolados produzidos, especialmente pós anos de 1940, com a criação do CPOE. Essa curiosidade científica sempre nos moveu a perguntar acerca de seus usos e da circulação. Com o cruzamento dos dados das cartilhas e dos cadernos dos alunos, eis que podemos agora apresentar alguns dados interessantes e que são exemplares desses usos.

Inicialmente, na Figura 2, destacamos as capas das três cartilhas gaúchas que tomamos como exemplo na relação com os dados levantados nos cadernos de alfabetização: *Cartilha do Guri*; *Estrada Iluminada – Bichano e Zumbi*; *Marcelo, Vera e Faísca*.

**Figura 2** – Capas das cartilhas gaúchas com uso de personagens nos cadernos de alunos. Da esquerda para a direita: *Cartilha do Guri* – 8. ed., 1969; *Estrada Iluminada* – Bichano e Zumbi – 11. ed., 1960; *Marcelo, Vera e Faisca* – 2. ed., 1962.



Fonte: Acervo HISALES.

Assim, para demonstrar *como* alguns desses livros foram utilizados em sala de aula, tomamos alguns exemplos relacionando as cartilhas supracitadas e primeiro deles é o da *Cartilha do Guri*, que foi publicada nos anos 1960 pelas Edições Tabajara de Porto Alegre e pertence à Coleção Guri, com livros destinados até o 4º ano. Embora na capa, no canto superior esquerdo, apareça de forma muito discreta somente o nome de duas autoras, a folha de rosto da cartilha anuncia a coautoria de três autores: Élbio N. Gonzales, Rosa M. Ruschel e Flávia E. Braun. As ilustrações são de Helga Trein e o método utilizado é o de palavras geradoras, com letras do tipo script, segundo informações retiradas da folha de rosto. Esta publicação contém também um Manual do Professor.

Com 64 páginas, quase todas elas apresentam uma palavra ou historietinha acompanhada de uma ilustração, localizada acima do texto, este sempre impresso em preto. As imagens possuem traçado em preto e o preenchimento de alguns de seus elementos variam de cores nas páginas, podendo ser vermelho, laranja ou verde, provavelmente remetendo-se às cores que tradicionalmente representam o estado do Rio Grande do Sul.

As primeiras lições iniciam-se com o nome dos personagens principais (Olavo, o menino; Élide, a menina). Como mostramos em outro artigo (PERES, 2014), a *word recognition* era o método de base da produção da maioria das cartilhas gaúchas. A *word recognition* ou *word perception*, em voga nos EUA desde os anos 1920 e que fortemente influenciou a produção gaúcha, preconizava que a palavra é a primeira unidade de percepção (GATES, 1928). Assim sendo, o processo de ensino da leitura e da escrita deveria começar com algumas palavras que seriam facilmente organizadas em frases, sentenças, parágrafos,

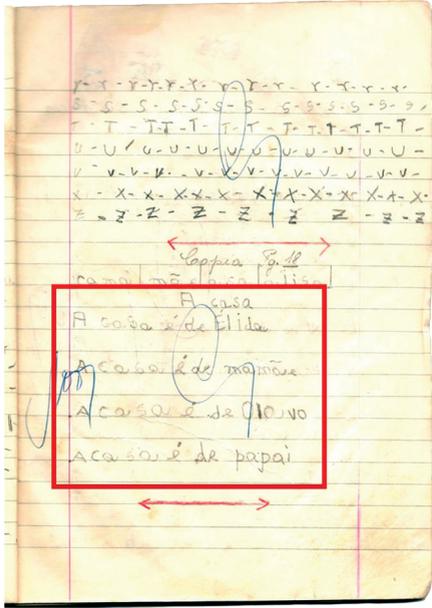
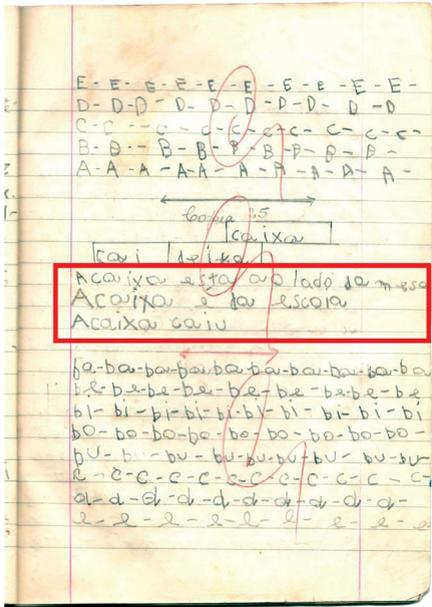
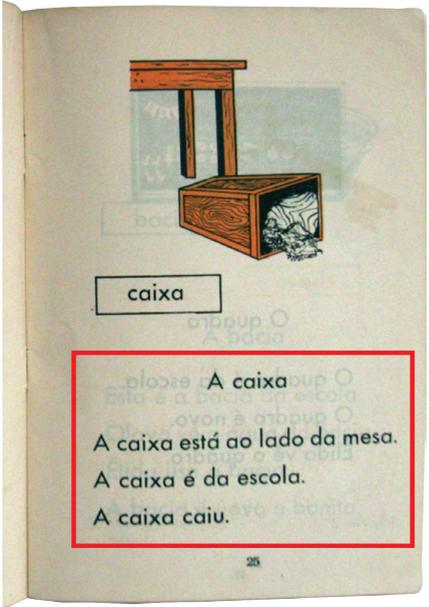
textos. As cartilhas, nesses casos, eram produzidas seguindo um modelo que tinha sempre os seguintes personagens: um menino, uma menina, o pai, a mãe, algum irmão/irmã ou amigos e os animais de estimação. Também na *Cartilha do Guri*, as primeiras palavras são nomes próprios e substantivos comuns. A essas palavras são seguidos os verbos (tais como: olhar, dar, ser, lavar, estar, cair, ver, usar, etc.), pronomes e artigos, além de adjetivos, formando assim as primeiras frases e permitindo a repetição em “novos contextos” das palavras usadas/aprendidas isoladamente.

Na *Cartilha do Guri*, além dos substantivos próprios – nome de pessoas da família e de animais – são usados verbos de forma repetida e que compõem pequenas frases como, por exemplo: Olavo olha o ovo; A pata olha o ovo; A bola é de Olavo; A boneca é de Élida; Olha a vovó; Olha a escola; A vovó é boa; A escola é boa; etc. No decorrer das páginas o nível de complexidade de leitura vai aumentando, as historietas ficam mais extensas, em um processo cumulativo das palavras, princípio fundamental da *word recognition*.

Os conteúdos da cartilha, que utiliza temáticas regionais, mostram sempre aspectos relacionados à vida pastoril, agrícola e industrial, tanto nas historietas como nas ilustrações, que apresentam imagens como: um pai cortando lenha com enxada, uma casa no campo, uvas, água escorrendo de balde, bota campeira, trator, carroça, roça, galpão, fogueira, animais diversos encontrados e criados no campo, horta, paisagem campesina com crianças brincando pelo campo e com animais etc.

Encontramos, nos cadernos de alunos, vários exemplos que indicam o uso da *Cartilha do Guri* em sala de aula, principalmente através da identificação das personagens nas páginas, cujos nomes são bastante característicos e diferenciados. O Quadro 2 apresenta duas páginas do caderno de um mesmo aluno, no qual foram encontradas 13 cópias integrais de historietas da *Cartilha do Guri*.

**Quadro 2** – Páginas de caderno de aluno, com reprodução de historietas da *Cartilha do Guri*.

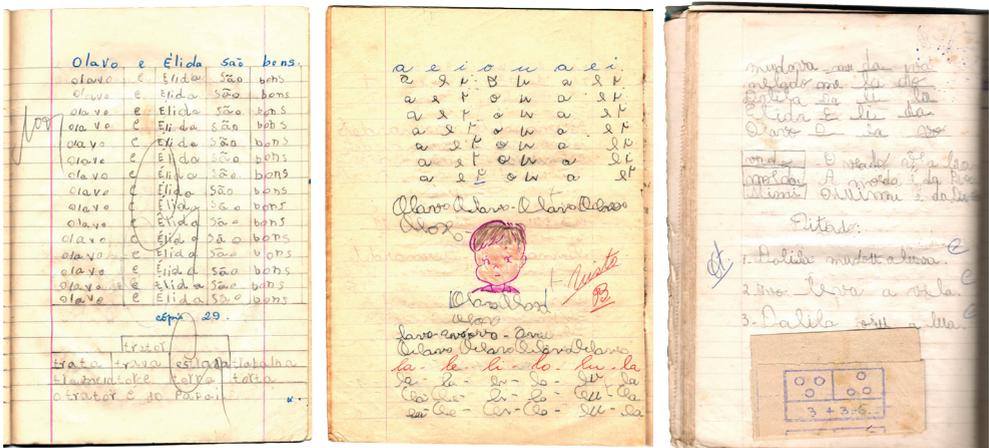
PÁGINA DE CADERNO DE ALUNO	PÁGINA DA CARTILHA DO GURI
 <p>C1 – 1ª série – 1966</p>	 <p>8ª ed. 1969 – p. 17</p>
 <p>C1 – 1ª série – 1966</p>	 <p>8ª ed. 1969 – p. 25</p>

Fonte: Acervo HISALES.

A historieta “A Caixa”, da p. 25 da Cartilha (mostrada no Quadro 2), foi copiada duas vezes pelo aluno em datas diferentes, mas as atividades posteriores a ela não são repetidas. Isso também aconteceu com outras duas historietas (“O menino” e “A bandeira”), que estão reproduzidas mais de uma vez no mesmo caderno (C1 – 1ª série – 1966).

Encontramos também cadernos com atividades diversas utilizando as personagens principais – Olavo e Êlida, como pode ser visto na Figura 3, que apresenta alguns desses exemplos.

**Figura 3** – Páginas de cadernos de alunos (C1 – 1ª série – 1966 à esquerda; C2 – 1ª série – 1970; C2 – 1ª série – 1974 à direita) com a indicação das personagens da *Cartilha do Guri*, em atividades variadas.



Fonte: Acervo HISALES.

Assim, podemos dizer que, além da cópia, a construção de novos textos (diferentes do original da cartilha) e de exercícios variados, especialmente usando as personagens, foram estratégias didáticas que as professoras usaram, como mostramos com o exemplo da *Cartilha do Guri* e mostraremos a seguir em mais dois casos.

O segundo exemplo de obra cuja identificação de uso nas salas de aula foi detectada é o livro *Estrada Iluminada – Bichano e Zumbi*, de autoria das professoras gaúchas Cecy Cordeiro Thofehr e Nelly Cunha e publicado pela Editora do Brasil, de São Paulo. Integra a Coleção Didática do Brasil (que abarca várias publicações didáticas), com livros que vão até a Admissão ao Ginásio e que são considerados integrados, pois apresentam, no mesmo volume, conteúdos de Linguagem, Ciências, Estudos Sociais e Matemática. Além disso, há Livros de Exercícios de Gramática Funcional e Matemática Significativa e também um de Antologia e Gramática Aplicada.

Todos os livros mantêm o mesmo título, *Estrada Iluminada*, e variam no subtítulo: *Bichano e Zumbi*, *A Festa do Vaga-lume*, *O Álbum Maravilhoso*, *Canto*

*da Minha Terra e Admissão ao Ginásio, Rodeio de Estrelas*. O livro destinado ao 1º ano – *Bichano e Zumbi*, em especial, pertence à Série Nelci e seu conteúdo consta de Leitura Intermediária e Exercícios de Matemática para o 1º ano primário e a primeira edição é de 1960.

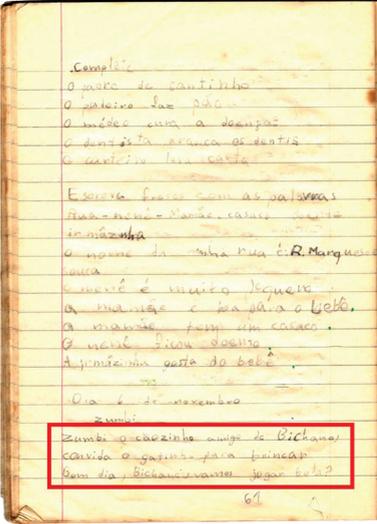
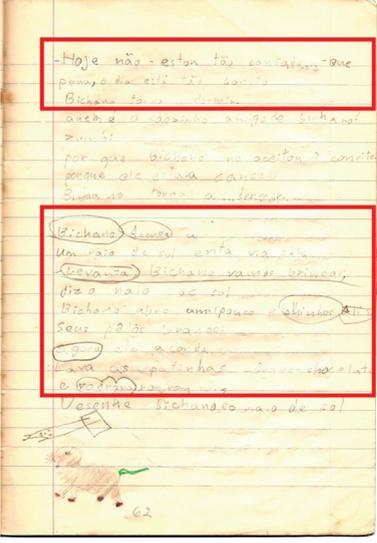
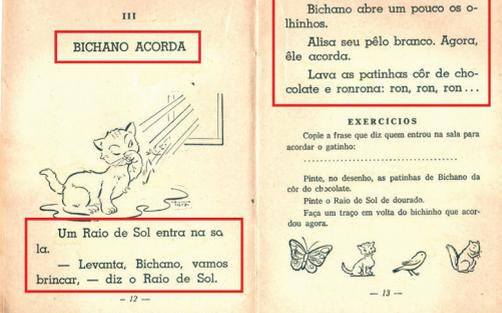
Esta obra foi elaborada a partir dos pressupostos do método analítico de ensino da leitura e da escrita. É um livro de ensino da segunda fase da leitura, o que caracteriza a leitura intermediária. Este é um dos muitos livros resultados da tendência hegemônica de adoção do método analítico (historietas/contos) de ensino da leitura no Rio Grande do Sul, especialmente a partir dos anos de 1950. Este método era de aplicação predominante nas obras didáticas produzidas em coautoria por Thofehrn e Cunha, e ocasionalmente delas com outras autoras. Em função disso, essas autoras são consideradas, no caso do Rio Grande do Sul, através de suas produções didáticas, divulgadoras de certo “modelo” de alfabetização que perdurou pelo menos até os anos 70 do século XX no Estado (PERES, 2008a).

Há dois personagens principais no livro, que dão nome ao seu título – Bichano (um gatinho) e Zumbi (um cãozinho) –, e todas as lições giram em torno destes animais. Nas 80 páginas do livro há 20 pequenas historietas acompanhadas de alguns exercícios e, na sequência, são apresentadas também, sob a denominação de Exercícios de Matemática, 19 lições de Matemática, a partir das historietas e das personagens do livro.

A capa do livro (igual para os 5 volumes – modificando-se apenas o subtítulo) apresenta uma imagem de um homem “gaúcho”, com trajes típicos do Rio Grande do Sul, conversando com duas crianças, numa paisagem tipicamente campeira. Isso remete à ideia de se abordar o regionalismo nos livros didáticos, explorando contextos que propiciem a valorização da tradição e da cultura gaúcha. O conteúdo textual e as imagens do livro são impressos apenas na cor preta. As ilustrações, encontradas em algumas páginas, são desenhadas apenas com contorno e são raros os preenchimentos de seus elementos, em preto chapado.

Em alguns cadernos de alunos foi possível identificar o uso das personagens principais Bichano e Zumbi, como podemos ver nos exemplos do Quadro 3, que ilustra um caso onde se encontrou em duas páginas seguidas a reprodução integral de duas historietas (“O gatinho preguiçoso” e “Bichano lembra”), seguidas imediatamente de atividades relacionadas ao conteúdo recém-escrito.

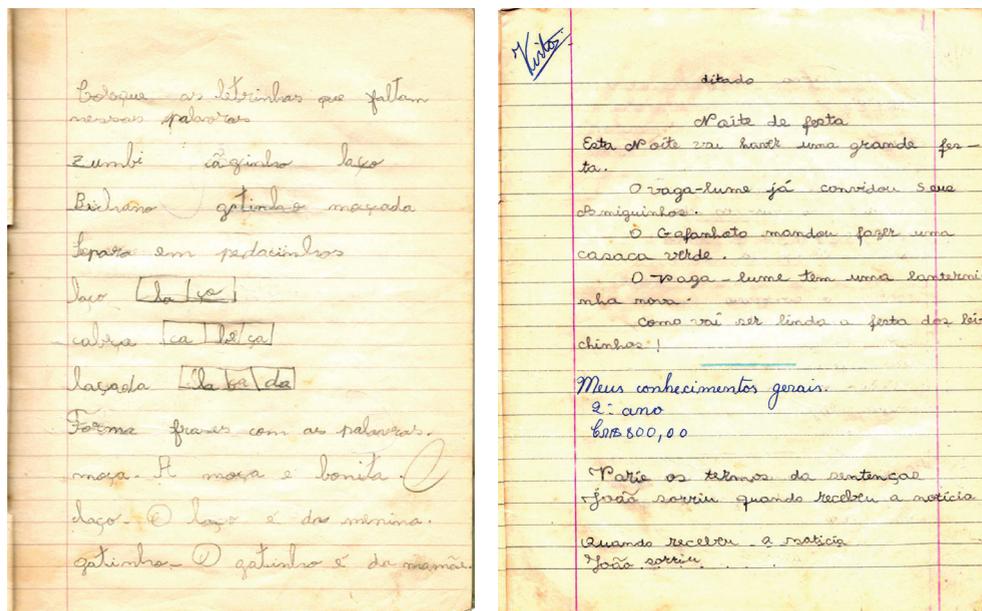
**Quadro 3** – Páginas de caderno de aluno, com reprodução de historietas com as personagens da *Cartilha Estrada Iluminada – Bichano e Zumbi*.

PÁGINA DE CADERNO DE ALUNO	PÁGINA DA CARTILHA ESTRADA ILUMINADA - BICHANO E ZUMBI
 <p>Completar o nome do cantinho o nome das mãe o mês e dia da doação o endereço da casa do doador o nome da mãe Rua R. Margue Luzia é muito legueta a mãe dele e sua mãe o Gelo. a mãe dele fez um caneco. O nome dele o Gelo. A mãe dele gosta do beco. Dia 6 de novembro Zumbi Zumbi o cachorro amigo de Bichano convida o gatinho para brincar Um dia, Bichano vai jogar bola?</p>	 <p>O GATINHO PREGUIÇOSO</p> <p>Zumbi, o cachorro amigo de Bichano, convida o gatinho para brincar. — Bom dia, Bichano, vamos jogar bola? — Hoje não. Estou tão cansado...</p> <p>— Que pena, o dia está tão bonito! Bichano torna a dormir.</p> <p>EXERCÍCIOS</p> <p>Risque a resposta certa:</p> <p>Zumbi convida o gatinho para brincar. O cachorrinho convida o patinho o gatinho o menino</p> <p>Zumbi quer jogar bola. Zumbi quer passar dormir jogar</p> <p>O dia estava bonito. O dia estava chuvoso bonito triste</p> <p>Coloque as letras que faltam nestas palavras: ... zumbi cto... lho ... ichano gatin... o</p>
<p>C4 – 1ª série – 1968 – página par</p>	<p>11ª ed. 1960 – p. 10-11</p>
 <p>Hoje não estão tão cansados que pensem em ir ao sono. Bichano tá acordado. Zumbi o cachorro amigo de Bichano convida o gatinho para brincar Um dia, Bichano vai jogar bola?</p> <p>Bichano acorda Um raio de sol entra na sala. Levanta Bichano vamos brincar, diz o raio de sol. Bichano abre um pouco o olho. Seu pai tá acordado. Lava as patinhas com chocolate e ronrona. Zumbi o cachorro amigo de sol.</p>	 <p>BICHANO ACORDA</p> <p>Bichano abre um pouco o olho. Alisa seu pelo branco. Agora, ele acorda. Lava as patinhas com chocolate e ronrona: ron, ron, ron...</p> <p>EXERCÍCIOS</p> <p>Copie a frase que diz quem entrou na sala para acordar o gatinho:</p> <p>.....</p> <p>Pinte, no desenho, as patinhas de Bichano da cor do chocolate. Pinte o Raio de Sol de dourado. Faça um traço em volta do bichinho que acordou agora.</p>
<p>C4 – 1ª série – 1968 – página ímpar</p>	<p>11ª ed. 1960 – p. 12-13</p>

Fonte: Acervo HISALES.

É comum encontrar também cadernos com anotações das personagens principais – Bichano e Zumbi – em variados exercícios e também escritas de versões adaptadas das historietas encontradas na cartilha, como ilustra a Figura 4.

**Figura 4** – Páginas de cadernos de alunos (C1 – 1ª série – 1974 à esquerda; C2 – 2ª série – 1967 à direita) com a indicação das personagens de *Estrada Iluminada* – Bichano e Zumbi, em atividades variadas.



Fonte: Acervo HISALES.

Por fim, o terceiro e último exemplo que destacamos é a cartilha *Marcelo, Vera e Fáisca*, da qual também identificamos recorrências de uso nos cadernos das crianças. Esta cartilha se diferencia sobremaneira das demais do *corpus* da pesquisa por ser a única que não apresenta imagens nas páginas, contando apenas com a ilustração impressa na capa. Essa publicação compreende um livro texto, um Manual do Professor e um conjunto de material didático para uso de classe, que são cenários de teatrinho. A ausência de imagens na cartilha indica um dos fundamentos do processo de ensino da leitura da época: o aluno era copartícipe da produção do livro. Assim sendo, os espaços em branco na página (como se poderá ver nos exemplos dessa seção) supunham a participação ativa do aluno, produzindo e criando suas próprias personagens e cenários através do desenho livre.

Publicada pelas Edições Tabajara de Porto Alegre, suas autoras são: Norma Menezes de Oliveira, Alsina Alves de Lima, Eny Emília Dias da Silveira, Líliliana Tavares Rosa, Maria Flora de Menezes Ribeiro, Maria Heoniza Nascimento da Silva, Norma Nunes de Menezes, Marilena Tavares Rosa e Rachel Kier<sup>15</sup>. Como supervisora, encontra-se o nome de Martha Silva de Carvalho.

<sup>15</sup> Um grupo de professoras como autoras e a revisão de uma professora indica que essa produção coletiva pode ter sido feita no contexto de um curso de formação e/ou vinculada a uma política pública específica de produção de material didático. Ainda não conseguimos apurar esse dado com precisão. Contudo, estamos na busca dessas informações.

É importante registrar que essas informações não constam na capa da publicação, mas estão indicadas na folha de rosto da cartilha, e impressionam pela quantidade de autores envolvidos, pois é a única cartilha com mais de três nomes em coautoria.

Segundo divulgação de propaganda, encontrada em algumas contracapas da coleção didática *Nossos Exercícios* (também publicada pela Tabajara), a Cartilha *Marcelo, Vera e Faísca* aparecia qualificada como sendo “a mais moderna e extraordinária técnica de alfabetizar”, obtendo “grande repercussão e sucesso” e “sendo adotada em mais de 500 classes” do estado do Rio Grande do Sul, com “resultados entusiasmadores”. Adota-se, nessa cartilha, o Método Global de Palavras Progressivas, com uso de letras do tipo script, e todas as lições devem ser objetivadas e motivadas através da teatralização e ilustradas pelos alunos nas próprias páginas da cartilha. Isso justifica, então, a ausência de imagens nas suas páginas.

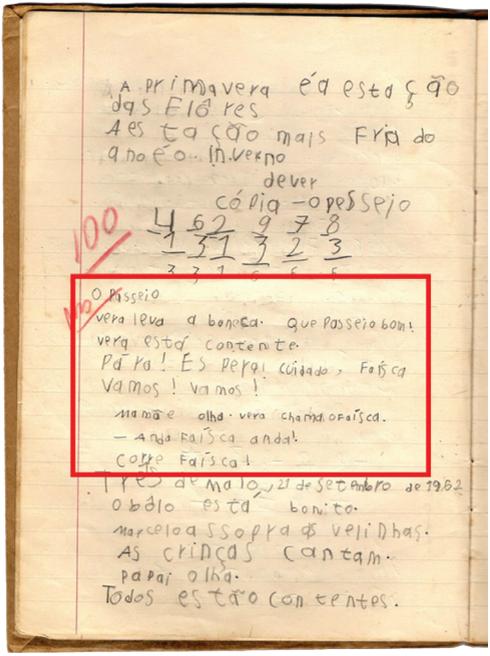
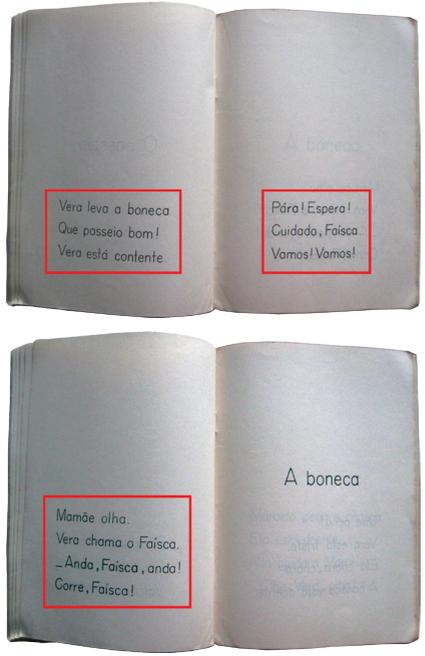
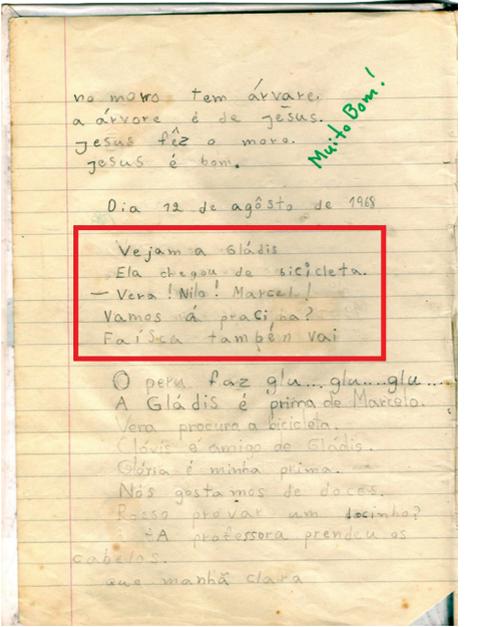
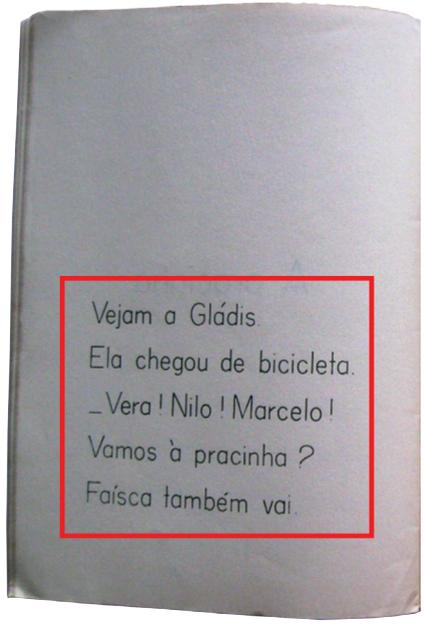
Com 60 páginas, contém apenas a cor preta nos textos das narrativas, enquanto que, na capa, são usados o laranja e o preto, sob fundo branco. Na capa podemos ver as três personagens principais indicadas tanto textualmente pelo próprio título da publicação como na ilustração que apresenta o menino Marcelo, a menina Vera e cachorro Faísca. Além disso, observa-se também, ao fundo, um peixe em um aquário, que pode ser relacionado ao peixinho vermelho apresentado em uma das historietas nas páginas.

Segundo dados encontrados no Manual do Professor de *Marcelo, Vera e Faísca*, as autoras indicam que o método adotado serviria para “atender a maneira como a criança, na fase de desenvolvimento correspondente à idade em que entra na escola, capta as ideias e aprende a reconhecer as palavras” (OLIVEIRA et al. 1967, p. 6). Essa cartilha é organizada em “unidades de leitura”, isso significa que as “palavras usadas têm sentido completo, não quebram a percepção sincrética da criança” (OLIVEIRA et al. 1967, p. 24). Conforme as autoras anunciam, “são poucas palavras e repetições variadas” (p. 23), sendo por elas denominado de processo das *palavras progressivas*. Além disso, a cartilha inclui “a apresentação inicial de palavras, que posteriormente surgem em unidades de leitura mais complexas” (p. 24).

Ao que tudo indica, a própria denominação do método usado na cartilha *Marcelo, Vera e Faísca – Método global de palavras progressivas* tenha sido influenciada pela ideia do controle, da repetição e da apresentação progressiva das palavras, procedimentos próprias da *word recognition*. *Marcelo, Vera e Faísca* está entre as cartilhas gaúchas que apresentam ideias de autores americanos explicitamente tratados, indicados majoritariamente na bibliografia e também no conteúdo do Manual do Professor (PERES, 2014).

O Quadro 4, a seguir, ilustra exemplos de páginas de cadernos de alunos nas quais se identificam as cópias de historietas com as personagens da *Marcelo, Vera e Faísca*, que aparecem tanto sob forma integral (“O Passeio” – no primeiro exemplo), como parcial (“A Pracinha” – no segundo exemplo).

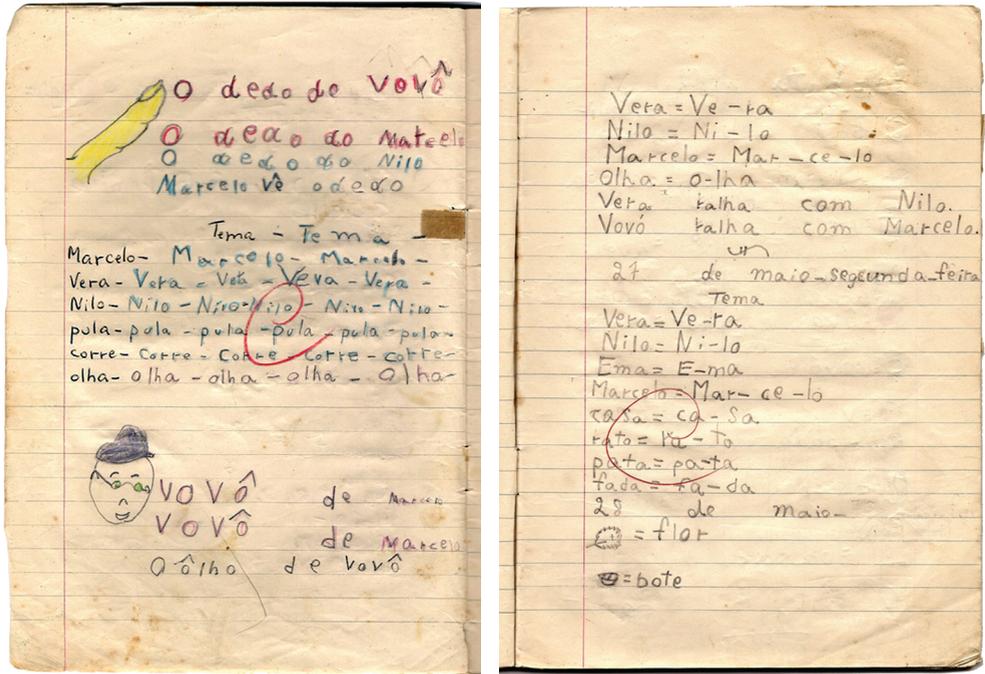
**Quadro 4** – Páginas de caderno de aluno, com reprodução de historieta com as personagens da Cartilha *Marcelo, Vera e Faísca*.

PÁGINA DE CADERNO DE ALUNO	PÁGINA DA CARTILHA MARCELO, VERA E FAÍSCA
 <p>A primeira vera é esta ção das FIBres A esta ção mais fria do ano é o Inverno dever cópia - opeSSeJo</p> $\begin{array}{r} 452 \\ - 131 \\ \hline 321 \end{array}$ <p>O passeio vera leva a boneca. que passeio bom! vera está contente. Pápa! ES PERa! Cuidado, Faísca VAMOS! VAMOS! mamãe olha. vera chama o Faísca. - Anda Faísca, anda! corre Faísca! 11 de Setembro de 1962 obdio está bonito. marcelo a soppa de velidhas. As crianças cantam. papai olha. Todos estão contentes.</p>	 <p>Vera leva a boneca Que passeio bom! Vera está contente.</p> <p>Pápa! Espera! Cuidado, Faísca. Vamos! Vamos!</p> <p>Mamãe olha. Vera chama o Faísca. - Anda, Faísca, anda! Corre, Faísca!</p> <p>A boneca</p>
<p>C1 - 1ª série - 1960</p>	<p>2ª ed. 1962</p>
 <p>no maro tem árvore. a árvore é de jesus. jesus fez o maro. jesus é bom. <i>Muito Bom!</i></p> <p>Dia 12 de agosto de 1968</p> <p>Vejam a Gládis Ela chegou de bicicleta. - Vera! Nilo! Marcelo! Vamos à pracinha? Faísca também vai</p> <p>O peru faz glu... glu... glu... A Gládis é prima de Marcelo. Vera procura a bicicleta. Gládis é amigo de Gládis. Gládis é minha prima. Nós gastamos de docos. Possa provar um docinho? A professora prendeu os cabelos. que manhã clara</p>	 <p>Vejam a Gládis Ela chegou de bicicleta. - Vera! Nilo! Marcelo! Vamos à pracinha? Faísca também vai.</p>
<p>C3 - 1ª série - 1968</p>	<p>2ª ed. 1962</p>

Fonte: Acervo HISALES.

Encontramos, também, além das reproduções integrais e parciais das historietas da cartilha *Marcelo, Vera e Faisca* nas páginas dos cadernos, casos de exercícios diversos e adaptações considerando a referência das principais personagens, tais como os exemplos ilustrados na Figura 5.

**Figura 5** – Páginas de cadernos de aluno (C1 – 1ª série – 1968 à esquerda e C2 – 1ª série – 1968 à direita) com a indicação das personagens da cartilha *Marcelo, Vera e Faisca*, em exercícios variados.



Fonte: Acervo HISALES.

Apresentados, então, alguns dos exemplos de compatibilidade entre cartilhas gaúchas e cadernos de alunos na fase inicial da escolarização, podemos salientar pelo menos dois aspectos: 1) algumas das produções didáticas gaúchas destinadas ao ensino inicial da leitura e da escrita circularam e foram efetivamente utilizadas nas escolas. Uma afirmativa dessa natureza pode parecer *simplista*; contudo, todos que trabalham com história do livro (didático ou não) sabemos quão difícil é rastrear seus usos e seus leitores ou usuários; 2) as professoras usaram as cartilhas no processo de ensino da leitura e da escrita tanto para realizarem cópias, quanto para criarem novos e diferentes exercícios. Com essas duas importantes constatações avançaremos na pesquisa e nas análises que daí poderão decorrer.

## Considerações finais

O primeiro aspecto que consideramos importante destacar aqui está relacionado aos procedimentos metodológicos da pesquisa em andamento: temos procurado construir alternativas para produzir os dados que revelam *quais e como* as cartilhas produzidas por autoras e/ou editoras gaúchas foram usadas em sala de aula. Eis aí algo que não se encontra *pronto* e que estamos construindo paulatinamente e tem sido resultado tanto da prática de pesquisa historiográfica com esses *documentos ordinários* (cartilhas, cadernos de alunos e de professoras) que temos acumulado, quanto dos estudos e discussões teórico-metodológicas feitas coletivamente.

Saber se de fato alguns livros foram ou não utilizados em sala de aula, e como isso foi feito, é um desafio grande para os pesquisadores e pesquisadoras do campo da produção didática, sobretudo daqueles ligados à área de alfabetização, principalmente considerando que, em concordância com Luke (1988), compreendemos que reunir os artefatos de alfabetização, descrevendo seus contextos e usos, sua distribuição espacial e temporal, quem os produziu etc., é tarefa fundamental para os estudos que se ocupam do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita em uma perspectiva histórica. Além disso, inspiradas nas produções e nos estudos de Darton (2010) e Chartier (1990, 1996, 2000), temos procurado ampliar a compreensão do “circuito da comunicação”, expandindo para além da produção as análises dos livros didáticos gaúchos. Esse artigo é um primeiro esforço nessa direção.

O segundo e último aspecto, para concluir, relaciona-se aos dados coletados na primeira fase da pesquisa. Em relação aos usos das cartilhas gaúchas em sala de aula identificamos, nos cadernos das crianças, a presença de vários títulos que foram de fato utilizados nas aulas em especial nas décadas de 1960 e 1970, auge da influência do CPOE na educação gaúcha.

As formas de uso variavam desde reproduções *fiéis* de historietas das cartilhas (cópias feitas pelo aluno, provavelmente passadas no quadro negro pela professora) até variações desses textos, que por vezes eram versões resumidas, adaptadas ou até modificadas, revelando os processos de criação didáticos das professoras. Encontramos, também, boa quantidade de atividades variadas a partir das historietas das cartilhas, remetendo principalmente às personagens protagonistas e mais conhecidas das narrativas, tais como: cópia de palavras; repetição de frases; separação de sílabas; criação de novas frases a partir das fornecidas; perguntas e respostas a respeito da narrativa; relações entre palavras; atividades de riscar, marcar, circular, ligar; desenhos, entre outros.

Podemos afirmar, assim, para concluir, que o livro didático, seja no passado, seja no presente, não é utilizado pelas professoras de forma única e absoluta, sequencial e integral, mas os usos são e serão sempre singulares e diferenciados.

## Referências

- ALVES, Antônio Maurício Medeiros. *A Matemática Moderna no ensino primário (1960-1978): análise das coleções de livros didáticos Estrada Iluminada e Nossa Terra Nossa Gente*. 2013. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação/FaE – Universidade Federal de Pelotas/UFPEL, Pelotas.
- BASTOS, Maria Helena Câmara Bastos. *A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul: 1939-1942: O novo e o nacional em Revista*. Pelotas: Seiva, 2005.
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras/ALB/FAPESP, 1999.
- CABEDA, Ada Vaz; LOPES, Neusa Vera; SOUZA, Leda Bastos e BLANKENHEIN, Aracy Lady. Comunicado da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul – Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais: Instruções Gerais para escolha do livro didático nas escolas do Rio Grande do Sul. *Revista do Ensino*. Porto Alegre, ano XIII, n. 102, p. 2-3, 1965.
- CABEDA, Ada Vaz; SOUZA, Leda Bastos e BLANKENHEIN, Aracy Lady. Comunicado da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul – Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais: Livro didático – condições gerais. *Revista do Ensino*. Porto Alegre, ano XIII, n. 100, p. 2-5, 1965.
- CHARTIER, Anne Marie. 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, 2007. CEALE. Coleção Linguagem e educação
- CHARTIER, Roger. As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, História e História da Leitura*. São Paulo: ALB/FAPESP/Mercado de Letras, 2000.
- \_\_\_\_\_. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- \_\_\_\_\_. *História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set/dez. 2004.
- \_\_\_\_\_. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*. Pelotas, n. 11, p. 5-24, abril 2002.
- \_\_\_\_\_. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. *História da Educação*. Pelotas, v. 13, n. 27, p. 9-75, jan/abr, 2009.
- \_\_\_\_\_. Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparada e histórica. *História da Educação*. Pelotas, v. 12, n. 24, p. 9-28, jan/abr, 2008.
- COMPÈRE, Marie-Madeleine. *L'histoire de l'Éducation en Europe*. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit. Paris: Peter Lang/INRP, 1995.
- DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- DIETRICH, Mara Denise. *A Cartilha "Ler a Jato" e o "Método Audiofonográfico" de Alfabetização da professora Gilda de Freitas Tomatis (1967-1986)*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/FaE – Universidade Federal de Pelotas/UFPEL, Pelotas.
- FACIN, Helenara Plaszewski. *Histórias e memórias da professora e autora de livros didáticos Nelly Cunha (1920-1999)*. 2008. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas.

GATES, Arthur I. *New Methods in Primary Reading*. New York: Teacher College, Columbia University, 1928.

GVIRTZ, Silvina. *El discurso escolar através de los cuadernos de clase*. Buenos Aires: Editorial Universitária de Buenos Aires, 1999.

LUKE, Allan. *Literacy, Textbooks and Ideology: Postwar Literacy Instruction and the Mythology of Dick and Jane*. Philadelphia: The Falmer Press, 1988.

OLIVEIRA, Norma Menzes et al. *Marcelo, Vera e Faísca – Manual do Professor*. Cartilha Método Global de palavras progressivas. 3. ed. Porto Alegre: Tabajara, 1967.

PERES, Eliane. A alfabetização vista através de cadernos escolares (1958-2009). (Painel: História da alfabetização e da cultura escrita: perspectivas conceituais e discussão das fontes). In: *Anais. XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Belo Horizonte: UFMG, 2010a. v. 1. p. 1-12.

\_\_\_\_\_. A produção e a circulação de cartilhas escolares no Rio Grande do Sul: alguns dados de pesquisa. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva e MACIEL, Francisca Isabel Pereira (orgs.). *História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX)*. Belo Horizonte: CEALE/FAPEMIG, CNPq/UFMG/FaE, 2006a. p. 145-170.

\_\_\_\_\_. A produção sobre história da alfabetização no Rio Grande do Sul. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011a. p. 243-263.

\_\_\_\_\_. *Aprendendo formas de ensinar, de pensar e de agir: a escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares na escola pública primária gaúcha (1909-1959)*. 2000. 380 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

\_\_\_\_\_. Aspectos da produção didática da professora Cecy Cordeiro Thofhern. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira (orgs.). *História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT, séculos XIX e XX)*. Belo Horizonte: CNPq/Fapemig/CEALE, 2006b. p. 171-190.

\_\_\_\_\_. Autoras de obras didáticas e livros para o ensino da leitura produzidos no Rio Grande do Sul: contribuições à história da alfabetização (1950-1970). *Educação UNISINOS*. São Leopoldo, v. 12, p. 111-121, 2008a.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento do projeto de pesquisa Cartilhas Escolares em Pelotas (RS): organização do trabalho, fontes e questões de investigação. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da S.; MACIEL, Francisca Isabel P. (org.). *História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX)*. Belo Horizonte: CEALE/FAPEMIG; CNPq/ UFMG/ FaE, 2006c. p. 117-144.

\_\_\_\_\_. Influências do pensamento norte-americano na produção de cartilhas para o ensino da leitura e da escrita no Rio Grande do Sul na década de 1960. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (orgs.). *História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático*. São Paulo: Editora UNESP; Marília: Oficina Universitária, 2014.

\_\_\_\_\_. Marcas da infância em cadernos escolares de crianças em processo de alfabetização. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). *Não me esqueça num canto qualquer*. Rio de Janeiro: Laboratório Educação e Imagem, 2008b, v. 1, p. 1-12.

\_\_\_\_\_. Produção de cartilhas escolares no Rio Grande do Sul entre as décadas de 1950 e 1970: contribuições à história da alfabetização e das práticas escolares. In: ENDIPE, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008c. v. 1. p. 1-12.

PERES, Eliane. Produção e uso de livros de leitura no Rio Grande do Sul: Queres Ler? e Quero Ler. *História da Educação*. Pelotas, v. 3, n. 6, p. 89-103, 1999.

\_\_\_\_\_. “Registros marginais”: escritas de crianças em cadernos de alfabetização. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2010, São Luís. *Anais...* São Luís: UFMA, 2010b. p. 1-12.

\_\_\_\_\_. *Templo de Luz: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense, 1875-1915*. 1995. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

PERES, Eliane; BARUM, Sylvia. T. O ditado escolar sob o enfoque histórico: um estudo a partir de cadernos de crianças em processo de alfabetização (1943-2007). In: *Anais*. 14º Encontro da ASPHE. Pelotas: UFPel, 2008. v. 1. p. 1-12.

PERES, Eliane; CÉZAR, Thais M. Divulgação e a adoção do método global de ensino da leitura no Rio Grande do Sul (1940-1970). *História da educação, literatura e memória*. Porto Alegre: ASPHE, 2003. p. 173-185.

PERES, Eliane; DIETRICH, Mara Denise. A cartilha Ler a Jato e o método audiofonográfico: uma proposta de alfabetização de uma professora gaúcha para o fim do analfabetismo no país (décadas de 1960-70). In: BARCELOS, Valdo H. L.; ANTUNES, Helenise S. (orgs.). *Alfabetização, letramento e leitura: territórios formativos*. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2010. v. 1. p. 50-68.

PERES, Eliane; FACIN, Helenara P. A produção didática da professora Nelly Cunha e suas contribuições para o ensino da leitura no Rio Grande do Sul (décadas de 1960-1980). In: SCHWARTZ, Cleonara; PERES, Eliane e FRADE, Isabel Cristina A. S. (orgs.). *Estudos de História da Alfabetização e da Leitura na Escola*. Vitória: Edufes, 2010, v. 1, p. 137-170.

PERES, Eliane; PORTO, Gilceane C. A produção e a circulação de cartilhas do método global de contos de ensino da leitura no Rio Grande do Sul (décadas de 40-70). In: LEAHY-DIOS, Cyana (org.). *Espaços e tempos de educação*. Rio de Janeiro: Brasa/C.L. Edições, 2004. p. 26-40.

PORTO, Gilceane Caetano; PERES, Eliane. Concepções e práticas de alfabetização: o que revelam cadernos escolares de crianças?. In: *Anais*. 32ª Reunião Anual da ANPED- Sociedade, cultura e educação: novas regulações?. Caxambu: ANPED, 2009. v. 1. p. 1-15.

QUADROS, Claudemir de. *Reforma, ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul*. 2006. 429 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Porto Alegre, 2006.

RAMIL, Chris de Azevedo. *A coleção didática Tapete Verde: do projeto à sua produção gráfica (década de 1970 – Rio Grande do Sul)*. 2013. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/FaE – Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas, 2013.

VIÑAO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 69-90.

# REFLEXÕES SOBRE DOCUMENTOS CURRICULARES BRASILEIROS ACERCA DO TRABALHO COM GÊNEROS DISCURSIVOS

## REFLECTIONS ON BRAZILIAN CURRICULUM DOCUMENTS ON DISCOURSE GENDER

**Telma Ferraz Leal**

*Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)  
tfleal@terra.com.br*

**Joselmo Santos de Santana**

*Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)*

### Resumo

Esta pesquisa objetivou investigar a influência da abordagem bakhtiniana sobre propostas curriculares brasileiras, por meio de análise de conteúdo de 26 documentos elaborados na primeira década deste século. Foi constatado que há menção ao trabalho com diversidade textual em 25 documentos, sendo a palavra gênero citada em 96% dos documentos. Predominam, nos textos, orientações de que é necessário contemplar aspectos sociodiscursivos (96,15% dos documentos). Os aspectos composicionais (73,15%) e os relativos ao uso de recursos linguísticos (69,23%) são menos frequentes. Concluiu-se que há grande influência da abordagem bakhtiniana nos documentos, embora em muitos deles os pressupostos básicos dessa perspectiva teórica sejam explicitados de modo incipiente.

**Palavras-chave:** Currículo. Língua Portuguesa. Documentos curriculares. Gêneros discursivos, alfabetização.

### Abstract

This study aimed to investigate the influence of Bakhtin's approach to Brazilian curricular proposals on the basis of the content analysis of 26 documents produced in the first decade of this century. It was found that 25 documents mention the work with textual diversity and 96% of them quoted the word "genre". Also, 96.15% of the documents emphasise the need to address sociodiscursive aspects of the texts. The compositional aspects (73.15%) and the use of linguistic resources (69.23%) are less frequent. It was concluded that there is great influence of Bakhtin's approach in the documents. However, in many of them the basic assumptions of this theoretical perspective are underdeveloped.

**Keywords:** Curriculum. Portuguese Language. Curriculum proposals. Discursive genres, literacy.

As concepções bakhtinianas sobre linguagem influenciam, hoje, diferentes pesquisadores e educadores. Também exercem influências sobre os profissionais envolvidos na elaboração de documentos curriculares, tal como foi indicado em pesquisa anterior, em que buscamos entender quais referenciais teóricos foram mobilizados na elaboração de propostas curriculares produzidas no início deste século. Dentre os conceitos tratados por esse autor – Bakhtin, o que aparece com maior incidência é o de gênero discursivo. No entanto, foi observado que não há uniformidade nos modos como tal conceito é mobilizado. Dessa forma, buscamos, neste artigo, tentar entender quais tipos de orientações apareceram nas propostas curriculares acerca do trabalho com gêneros em sala de aula.

Esse tipo de estudo justifica-se não apenas pela grande presença de referências a esse autor e ao conceito de gênero nos documentos curriculares e em outros materiais de formação de professores, mas também porque nos eventos científicos têm sido recorrentes os debates acerca do que é ensinar com base na abordagem dos gêneros. Dentre outros conflitos, destaca-se o debate acerca da necessidade, ou não, de promover, na Educação Básica, reflexões sobre as características do gênero. Há, ainda, algumas concepções presentes, sobretudo, em grupos de professores de que o trabalho com gêneros é efetivado na medida em que é garantida a diversidade textual em sala de aula. Há, portanto, diferentes posicionamentos e pressupostos a serem aprofundados quando se trata de entender as tendências atuais sobre o ensino da língua materna.

Para melhor discutirmos tais questões, buscamos fazer uma síntese de alguns princípios presentes na obra de Bakhtin sobre linguagem e sobre o conceito de gênero discursivo, para entendermos as implicações sobre o ensino da língua materna. Após essa primeira parte, serão expostas informações sobre a metodologia da pesquisa e, por fim, reflexões sobre o que foi identificado nas propostas curriculares investigadas.

## **Gênero discursivo segundo Bakhtin**

O conceito de gênero na abordagem de Bakhtin (2000) assume certa centralidade, sobretudo, na discussão sobre linguagem. Para esse autor:

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. (BAKHTIN, 2000, p. 282).

Segundo Bakhtin (2000), no processo de interação são produzidos enunciados que são individuais, concretos e refletem as condições específicas em que são produzidos. No entanto, tais enunciados, apesar de serem únicos, guardam semelhanças com outros enunciados elaborados em situações similares, seja quanto à finalidade da comunicação, seja quanto ao espaço social onde ocorrem, seja quanto aos tipos de interlocutores ou mesmo suportes textuais onde circulam. Desse modo, eles se configuram segundo os parâmetros da esfera de utilização em que são formulados, e, assim, assumem relativa estabilidade. Bakhtin (2000, p. 279), em relação a tal questão, afirma que

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.

Três dimensões, portanto, são reincidentemente referenciadas pelo autor: conteúdo dizível por meio dos gêneros, forma composicional e estilo. As três dimensões seriam articuladas em função dos parâmetros da interação: finalidades; tipos de destinatários, englobando tanto as características gerais dos grupos dos quais participam quanto os papéis desempenhados no momento da interação; espaços sociais onde ocorrem as interações; suportes textuais onde os textos circulam, dentre outros.

Bakhtin (2000) salienta o quanto as três dimensões citadas são inter-relacionadas:

O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.). O estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado. (BAKHTIN, 2000, p. 284)

Para Bakhtin (2000), o gênero instrumentaliza os interlocutores da comunicação no processo de produção e compreensão dos enunciados, pois o interlocutor adota para com o discurso produzido pelo seu parceiro da comunicação uma atitude responsiva ativa, ou seja, ao ouvir ou ler, responde ao que é produzido, mas “esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor” (p. 290). Para que seja possível, já nas primeiras palavras, ser iniciado o processo de resposta,

é necessário que haja um trabalho de antecipações de sentido e tais antecipações só são possíveis na medida em que há na memória registro de outras situações similares em que enunciados semelhantes tenham sido produzidos.

A ideia de resposta, no entanto, para Bakhtin (2000), não é algo que necessariamente se concretiza em enunciados verbais, pois, para ele

a compreensão responsiva ativa do que foi ouvido (por exemplo, no caso de uma ordem dada) pode realizar-se diretamente como um ato (a execução da ordem compreendida e acatada), pode permanecer, por certo lapso de tempo, compreensão responsiva muda (certos gêneros do discurso fundamentam-se apenas nesse tipo de compreensão, como, por exemplo, os gêneros líricos), mas neste caso trata-se, poderíamos dizer, de uma compreensão responsiva de ação retardada: cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte (BAKHTIN, 2000, p. 291).

Desse modo, o princípio da dialogicidade ultrapassa o mero diálogo entre parceiros imediatos, porque

O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores – emanantes dele mesmo ou do outro – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados. (p. 291).

Podemos afirmar, portanto, que, ao produzir um texto, mobilizamos na memória conhecimentos relativos ao que fazem outras pessoas ao interagirem em situações semelhantes à que está sendo vivenciada, pois

O enunciado está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma dada esfera da comunicação verbal. Ele deve ser considerado como uma resposta a enunciados anteriores: refuta-os, confirma-os, baseia-se neles, completa-os. (p. 317)

Desse modo, o enunciado é, ao mesmo tempo, individual e fruto de construções sociais. Para melhor explicar esse conceito, três parâmetros são acionados por Bakhtin (2000): a alternância dos locutores; o acabamento; a expressividade.

Quanto à alternância dos locutores, é dito que

Todo enunciado (...) comporta um começo e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão). O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. (p. 294)

Vê-se, portanto, que o início e o fim de um enunciado podem depender da disposição do sujeito para participar da interação ou de seus propósitos, mas depende também do tempo disponível, no caso dos enunciados orais, ou do espaço, no caso dos enunciados escritos, assim como dos papéis desempenhados pelos que estão participando da interação (as relações de poder que determinam quem escreve e quem lê, quem fala mais e quem fala menos, o quanto pode ser escrito ou não), assim como dos suportes e práticas culturais em que tais enunciados são gerados (os espaços disponíveis nos jornais ou na televisão, por exemplo). Há, portanto, características dos gêneros adotados que restringem o tempo ou o espaço de produção do enunciado, definindo as condições de alternância dos locutores.

Para passar de um enunciado ao outro, no entanto, o sujeito busca finalizar o que tem a dizer, ou seja, busca provocar um efeito de acabamento, promovendo a sensação de que seu enunciado tem unidade de sentido, que, para Bakhtin ocorre em função de três fatores indissociavelmente ligados no todo orgânico do enunciado: o tratamento exaustivo do objeto do sentido; o intuito, o querer dizer do locutor; as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento.

Quanto ao tratamento exaustivo, pode-se dizer que o conteúdo sobre o qual se produz um enunciado

é inesgotável, porém, quando se torna tema de um enunciado (...) recebe um acabamento relativo, em condições determinadas, em função de uma dada abordagem do problema, do material, dos objetivos por atingir, ou seja, desde o início ele estará dentro dos limites de um intuito definido pelo autor. (p. 300)

No entanto,

O querer dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera de comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto de sentido), conjunto constituído dos parceiros, etc. (p. 301)

Além de destacar como parâmetros para conceituar enunciado, a alternância dos locutores e o acabamento, Bakhtin (2000) também se refere à ideia de expressividade. Nesse caso, ele se refere à relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado. Para ele, todo enunciado tem expressividade, pois há uma relação emotivo-valorativa do locutor com o objeto. Tal relação, mais uma vez, não é uma propriedade apenas da existência individual, ela é construída na cultura e determina o leque de gêneros a serem escolhidos para participação em uma dada situação de interlocução.

Como pode ser verificado nos postulados defendidos por Bakhtin (2000), há um pressuposto geral de que a interação ocorre por meio de enunciados construídos com base nos gêneros do discurso disponíveis em dado momento histórico:

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos que recriá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase que impossível. (p. 302)

As ideias de Bakhtin sobre a língua e sobre gêneros têm sido, como foi dito anteriormente, mobilizadas por muitos autores, em variados tipos de escritos acadêmicos e textos de orientação aos professores. Cristóvão e Machado (2009), ao tratarem do conceito de gênero, discutem o postulado de gênero como instrumento cultural, travando diálogo com Schneuwly (1994):

O autor nos relembra que, no quadro da epistemologia marxista, que é assumida pelo grupo de Genebra, a atividade humana é concebida como sendo constituída por três polos, envolvendo um **sujeito** que age sobre **objetos ou situações**, utilizando-se de objetos específicos, sócio-historicamente elaborados, que se constituem como **ferramentas** para o agir. (p. 127)

No esteio do pensamento marxista, as autoras assumem que

Essas ferramentas determinariam o comportamento do indivíduo, guiando, aperfeiçoando e diferenciando sua percepção da situação em que se encontra e dos objetos sobre os quais atua. (p. 127)

Os gêneros seriam, então, ferramentas para o agir, instrumentos culturais que estariam disponíveis para uso em diferentes situações de interação, para a produção e a compreensão de enunciados. Desse modo, a escola teria o papel de promover a apropriação desses instrumentos.

No entanto, os modos de didatização desses objetos de aprendizagem não estão dados neles mesmos, sendo necessário construir uma teoria pedagógica que dê sustentação a tal proposta. Entender quais são as interpretações relativas às implicações da perspectiva dos gêneros é importante por propiciar uma sistematização do que já foi feito e explicitação das principais tensões presentes hoje entre educadores. Nesta pesquisa, tentamos entender quais foram as interpretações dos que se dedicaram a elaborar documentos oficiais neste início de século acerca dos pressupostos acima elencados.

## Metodologia do estudo

Com base na análise de conteúdo de Bardin (2007), foram analisadas 12 propostas curriculares de capitais e 14 de estados brasileiros, totalizando 26 documentos, que foram elaborados na primeira década deste século.

**Quadro 1** – Documentos analisados

Região	Documentos municipais	Documentos estaduais
<b>Norte</b>	Rio Branco (2004)	Amazonas (s/d, após 2002), Rondônia (s/d, iniciado em 2008)
<b>Nordeste</b>	Natal (2008), Recife (2004), Teresina (2008)	Maranhão (2000), Pernambuco (2009), Alagoas (2010), Sergipe (2011)
<b>Centro-oeste</b>	Campo Grande (2008), Cuiabá (2000)	Goiás (2009), Mato Grosso (2011)
<b>Sudeste</b>	Belo Horizonte (2010), Rio de Janeiro (2010), São Paulo (2007), Vitória (2006)	Minas Gerais (2004), Rio de Janeiro (2010), São Paulo (2008), Espírito Santo (2009)
<b>Sul</b>	Florianópolis (2010), Curitiba (2006)	Santa Catarina (2005), Paraná (2010)

Fonte: Elaboração própria

Inicialmente, foi realizada a leitura das propostas curriculares, com vistas a identificar as características comuns presentes nos documentos e, assim, formular algumas categorias de análise (pré-análise). Em seguida, foram elaborados quadros para registro das ocorrências referentes às categorias elencadas (exploração do material), havendo, neste momento, inserção de novas categorias e alteração de categorias construídas anteriormente. Por fim, a partir dos quadros preenchidos, foi realizado o tratamento dos resultados.

## Análise dos documentos curriculares: quais orientações são dadas aos professores?

Como foi anunciado anteriormente, o debate acerca do que é trabalhar na perspectiva dos gêneros contempla questões diversificadas, que giram em torno de algumas perguntas: Do que estamos falando quando afirmamos que trabalhamos na perspectiva dos gêneros? Diversificar os gêneros nas atividades

de leitura e escrita já caracterizaria um trabalho nessa perspectiva? Realizar atividades com diversificação e delimitação de propósitos e destinatários dos textos seria o pressuposto central? É legítimo o ensino que contempla teorização sobre os gêneros ou isso caracterizaria um ensino meramente descritivo? É necessário realizar atividades de reflexão sobre as características dos gêneros? É possível / necessário realizar atividades de reflexão sobre os gêneros de modo articulado às ações de leitura e produção de textos?

Uma primeira constatação feita foi que há menção ao trabalho com diversidade textual em 25 documentos, sendo a palavra gênero citada em 96% dos documentos analisados, confirmando uma tendência apontada em análises de documentos do final do século XX, que afirmou que a “maioria das propostas estão sintonizadas com algumas tendências ditas contemporâneas” (Marinho, 2007, p. 87).

Apesar de haver alta incidência de referências à noção de gênero, não há uniformidade no modo de tratar tal conceito. Nas práticas de professores, por exemplo, é comum encontrar experiências que enfatizam a teorização sobre as características dos gêneros e práticas que não conduzem a reflexões sobre esses instrumentos culturais. Uma terceira via é a do trabalho em que são realizadas reflexões sobre as características dos gêneros de modo articulado ao trabalho de leitura e produção de textos.

Há, desse modo, três tendências centrais. Uma que considera que é importante realizar atividades de reflexão sobre as características dos gêneros e uma que considera que tais reflexões não são importantes e conduzem a um ensino prescritivo e descritivo. Em relação às que realizam reflexões sobre as características dos gêneros, há as que conduzem atividades desarticuladas das ações de leitura e produção de textos e há as que articulam tais dimensões do ensino.

Autores como Dolz e Gagnon (2010, p. 509) argumentam que uma das vantagens de trabalhar com gêneros repousa na existência da diversidade de práticas textuais, o que permite adotar uma abordagem comparativa dos gêneros. Desse modo, defendem a importância de favorecer atividades de reflexão sobre os gêneros.

Cristóvão e Machado (2009, p. 134) também fazem referência às atividades reflexivas, ao sistematizarem as características de sequências didáticas em uma perspectiva sociointeracionista:

Os diferentes componentes que entrariam na atividade de linguagem relacionada ao gênero em estudo seriam trabalhadas isoladamente, por meio de atividades diversas, desenvolvendo-se uma metalinguagem sobre esses componentes e abordando-se o gênero em seus diferentes aspectos (estrutura, unidades linguísticas particulares, elementos do conteúdo etc.).

Lima (2010) defende tal dimensão do ensino e argumenta que “considerar a diversidade não significa escolher, como objeto de estudo, todos os gêneros, nem ensiná-los todos de uma vez, como também tornar o ensino dos gêneros como prescrição a ser seguida” (p. 42). Concluindo o argumento, a autora aponta a necessidade de uma seleção do que será trabalhado nos gêneros. A autora argumenta que, dentro da diversidade de gêneros, há a necessidade de se escolher que aspecto(s) será(ao) trabalhado(s) em sala de aula.

Em consonância com esses autores, a proposta do estado do Amazonas também explicita a ideia de que é preciso focar em algumas características do gênero:

Atividades com diversos tipos de texto (narrativas, anúncios, publicitários, contos de fadas, de assombração, mitos, lendas, fábulas, músicas), observando as características de cada um, sua importância para a vida social, a linguagem utilizada, a quem se destina. (AMAZONAS, NI, p. 48)

A proposta catarinense também sinaliza para a concepção de que é necessário realizar um trabalho reflexivo e não apenas de uso, quando dispõe que é preciso possibilitar ao aluno a “observação e manipulação de variados textos, pertencentes a diversos gêneros presentes em diferentes suportes, orientando a exploração desse material” (SANTA CATARINA, 2005, p. 25).

Resta, no entanto, outro dilema: É válido um trabalho de teorização sobre características dos gêneros em situações em que não se esteja realizando atividades de leitura e produção de textos? Há propostas com ênfase em um ensino mais descritivo das propriedades dos gêneros?

Em relação a tais perguntas, foi possível verificar que 57,69% dos documentos faziam referência pelo menos uma vez a orientações relativas à reflexão sobre características do gênero de um modo geral, sem vincular tais orientações às atividades de leitura e produção de textos e 96,15% dos documentos em pelo menos um trecho indicavam que seria importante refletir sobre as características dos gêneros em atividades de leitura e produção de textos. Na realidade, todos os documentos que em algum trecho fizeram referência à necessidade de refletir sobre as características dos gêneros, sem explicitar que isso deveria ocorrer em alguma atividade de leitura ou produção de textos, em outros trechos realizaram tais articulações.

Fica claro, portanto, que prevalece, embora em alguns documentos de maneira muito incipiente, o pressuposto de que é necessário realizar reflexões sobre os gêneros, mas a ênfase é que isso aconteça de modo articulado ao ensino de leitura e produção de textos.

Foram variados os exemplos dados nos documentos sobre características que podem ser objeto de reflexão no trabalho com os gêneros. São abordadas questões como a reflexão sobre a inserção da saudação inicial da carta,

o caráter chamativo da manchete, o uso de verbos no imperativo nos manuais de instrução, dentre outras caracterizações possíveis. São contempladas, portanto, características quanto à forma composicional e quanto ao uso de recursos linguísticos típicos dos gêneros em estudo. Abaixo vemos trechos de como esse tema aparece nos documentos.

Identifica elementos presentes em notícias: manchete, legenda, crédito (quem fez a foto) e lide (o que, quem, onde, como, quando, por que). (TERESINA. 2008, p. 172)

Atender a mobilidade de texto solicitado na proposta de produção, considerando o leitor e a finalidade do texto e as características do gênero jornalístico (notícia). (GOIÁS. 2009, p. 248)

O trabalho didático que oportuniza a apropriação do funcionamento da língua materna é pautado na escolha e na abordagem de determinados gêneros textuais para cada ciclo de aprendizagem, de acordo com diferentes níveis de complexidade e de possibilidades manifestos em cada um dos gêneros, para que os estudantes apreendam características específicas e percebam as funções e intencionalidades das diferentes formas expressivas e temas focados. (CURITIBA, 2006, p. 208)

Os fragmentos acima mostram que estava presente, em alguns documentos, a ideia de que refletir sobre os gêneros é algo relevante no ensino da língua. Como foi dito anteriormente, o estudo mostrou que foram mais recorrentes as orientações de que as reflexões fossem realizadas de modo articulado às ações de leitura e produção de textos, como pode ser observado abaixo.

Na prática de leitura dos textos é importante que o professor alfabetizador saiba e explique às crianças que os elementos constitutivos (estrutura) dos gêneros textuais são aqueles que dão sentido e forma ao texto, como, por exemplo, no gênero carta, os elementos constitutivos são: local e data, saudação ao destinatário, corpo do texto, expressão de despedida e assinatura do remetente. (CAMPO GRANDE. 2008, p. 122)

Um saber importante que integra a capacidade de ler com compreensão diz respeito a prestar atenção nos componentes formais do texto: a) sua estrutura composicional, isto é, sua organização em partes; b) os recursos linguísticos que emprega (por exemplo: se usa o discurso direto ou discurso indireto; se usa muitos diminutivos; em que tempo estão os verbos que utiliza; se usa gíria, ou uma linguagem coloquial, ou linguagem muito culta; se tem mais frases curtas ou mais frases longas) (MINAS GERAIS, 2004. caderno 2, p.47)

Há, portanto, o alerta de que o ensino deve contemplar os usos, mas também os conhecimentos sobre os gêneros. Resta, então, a questão relativa à relevância de realização de tais reflexões.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 65-69), a esse respeito, discutem sobre gêneros na escola, mostrando que a escolha de um gênero decorre de decisões didáticas. Eles argumentam que, no intento de ensinar os alunos, a escola sempre trabalhou com gêneros, “pois toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em formas de linguagem específicas”. Mais adiante os autores salientam que nesse intento é importante levar em conta que

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo, apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor reproduzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica transformação, pelo menos parcial, do gênero para que esses objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões etc. (p. 69)

Há na passagem acima o comentário acerca da necessidade de transformar os gêneros. Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que na escola os gêneros além de já serem gêneros a comunicar passam a ser “gêneros a aprender”. Nesse sentido, para os autores, os gêneros constituem o instrumento de mediação de toda estratégia didática e material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade.

A partir do exposto acima, considera-se relevante incluir, nas estratégias didáticas, situações de reflexão sobre características dos gêneros. Para autores como Dolz e Schneuwly (2004), delimitar quais características enfatizar em cada momento da escolaridade é uma das tarefas do professor, pois ele teria que, ao iniciar qualquer programa de ensino, definir os modelos didáticos dos gêneros, com o objetivo de explicitar o conhecimento implícito do gênero. Para tanto, os autores elencam três princípios inseparáveis a serem considerados na elaboração de modelos didáticos:

- Princípio da *legitimidade* (referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas);
- Princípio de *pertinência* (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem);
- Princípio de *solidarização* (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados). (p.70)

Os autores apresentam duas grandes características desse modelo didático: (1) o modelo representa uma síntese, com objetivo prático, que orienta as

intervenções dos professores; (2) o modelo evidencia as dimensões ensináveis a partir das quais as sequências didáticas podem ser concebidas.

Em Bakhtin (2006; 1997), como já foi exposto anteriormente, três dimensões nos parecem fundantes/definidores do gênero e seria importante considerá-las para a definição dos modelos didáticos de gêneros: dimensão sociointerativa, incluindo os conteúdos dizíveis por meio dos gêneros e, conseqüentemente, as esferas de interlocução; a forma composicional e o estilo.

Para Brait (2010),

As esferas dão conta da realidade plural da atividade humana ao mesmo tempo em que se assentam sobre o terreno comum da linguagem verbal humana. Essa diversidade é condicionadora do modo de apreensão e transmissão do discurso alheio, bem como da caracterização dos enunciados e de seus gêneros. (p. 147)

Vê-se que compreender também os elementos da esfera de circulação de um enunciado/gênero pode contribuir para a interpretação dos textos que circulam na sociedade.

A segunda dimensão determinante do gênero é sua forma composicional. Se por um lado os gêneros têm um caráter plástico, eles são mutáveis; por outro, há de se considerar que eles também têm, uns mais outros menos, certa estabilidade. Nas palavras de Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros são caracterizados por terem um plano comunicacional. Essa reflexão faz perceber que a manchete de jornal tem uma estrutura, que a receita, o editorial, a entrevista possuem aspectos que lhes são estruturantes.

Ao tratar da dimensão do estilo, dentro do modelo didático, não se abordaria apenas o estilo individual, mas o estilo socialmente construído. Para Bakhtin (2006), os estratos mais profundos da estrutura dos enunciados são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está sujeito o locutor. O autor é, sem descartar a possibilidade de inovação, o representante autorizado de um grupo, de um lugar social. Por isso, a partir do estilo empregado em uma propaganda, por exemplo, pode-se identificar o lugar de onde o autor está falando. Para melhor discutir os tipos de orientações presentes nos documentos curriculares, as categorias foram agrupadas em três blocos, que refletem as dimensões acima expostas: (1) Aspectos sociointerativos; (2) forma composicional; (3) aspectos linguísticos, que dizem respeito ao estilo.

Esses três tipos de características foram contemplados no conjunto dos documentos, embora nem todos os documentos tenham contemplado as três dimensões do gênero, como pode ser observado na Tabela 1.

**Tabela 1** – Dimensões do gênero contempladas nos documentos curriculares

<b>Categoria</b>	<b>Secretarias Municipais</b>	<b>Secretarias Estaduais</b>	<b>Frequência Total</b>	<b>%</b>
É preciso promover reflexão sobre os gêneros discursivos quanto a aspectos sociointerativos.	11	14	25	96,15
É preciso promover reflexão sobre os gêneros discursivos quanto a aspectos composicionais.	09	08	17	65,38
É preciso promover reflexão sobre os gêneros discursivos quanto a aspectos linguístico-gramaticais.	04	04	08	30,76

**Fonte:** Elaboração própria

No tocante aos aspectos sociointerativos vê-se que grande percentual de documentos contemplaram a categoria elencada, contudo, há documentos que abordam a questão de maneira bastante genérica, como as propostas de Natal, Campo Grande, Vitória, Sergipe, Pernambuco, Maranhão, Alagoas, Rondônia, Goiás, Espírito Santo, Santa Catarina e Rio de Janeiro – estado e município, e outros, que trazem orientações de forma mais detalhada, como Rio Branco, Recife, Teresina, Belo Horizonte, Curitiba, Florianópolis, Amazonas, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraná e São Paulo – estado e município. Tal detalhamento, no entanto, nem sempre implica aprofundamento das reflexões, pois algumas vezes se constituem apenas em listagem de objetivos didáticos, como ocorre com o documento de Recife.

Os aspectos sociodiscursivos foram contemplados em quase todos os documentos. Essa categoria abarca desde as orientações relativas à necessidade de refletir sobre as finalidades do texto, considerando seu contexto de circulação, até os tipos de interlocutores envolvidos nas situações de interação e suportes e espaços de circulação dos textos. Os exemplos a seguir ilustram bem tais tipos de recomendações:

Revisar a produção de textos para a sua publicação e divulgação, observando principalmente as questões de coesão e coerência, ortografia e pontuação, uso apropriado do gênero textual segundo contexto sócio-comunicativo. (NATAL, 2010, p. 48)

Produzir textos de diversos gêneros, considerando suas especificidades e contextos sociais de uso. (RECIFE, 2004, p. 28)

Reconhecer a função social de determinados textos. (RIO DE JANEIRO – estado, 2010, p. 61)

Cada gênero textual, por sua finalidade e características recorrentes, impõe modos de leitura mais apropriados. Por outro lado, no momento de escrevê-los é necessário considerar as marcas linguísticas que os caracterizam para adequá-los à situação socioverbal. E, para aprender isso, uma forma produtiva é o convívio com muitos e variados textos, em atividades de *uso* (falar, ouvir, ler, escrever) e de *reflexão*, tanto sobre seus aspectos discursivos (situação sociointerativa em que foi produzido) quanto textuais (sua estrutura e marcas linguísticas recorrentes no gênero). (PARANÁ, 2010, p. 139)

Essas orientações indicam que é preciso trabalhar com as características sociointerativas dos gêneros. Como já afirmou Dolz e Schneuwly (2004), dentre as capacidades requeridas aos sujeitos nas atividades de linguagem, está a de adaptar-se às características do contexto e do referente. No ensino, abordar tal aspecto é trabalhar com o que há de social no gênero, o modo de evocar o destinatário, o papel assumido pelo autor, a situação que gerou a escrita do texto tendo em vista que não há texto sem contexto. Nascimento e Rosa (2006), estudando as dimensões ensináveis dos gêneros a partir de cartas do leitor, chagam à conclusão que sobre tais características dos gêneros é possível definir os objetivos e elaborar modos de intervenção para que os alunos superem suas capacidades de leitura e produção.

A segunda orientação elencada na pesquisa diz respeito aos aspectos composicionais dos gêneros. Tal aspecto engloba a distribuição gráfico-espacial do texto no suporte, o tipo textual predominante e os que aparecem articulados a ele (narração, descrição, argumentação...), os componentes textuais mais comuns ao gênero. Abaixo pode ser verificado como essa questão aparece nos documentos investigados.

Cada gênero possui seus elementos constitutivos, por exemplo, na carta, os elementos constitutivos são a data, a saudação (para quem se escreve), a ideia que se quer passar, o assunto, o texto em si; a despedida e o remetente (quem escreve). (CAMPO GRANDE, 2008, p. 114) No desdobramento das questões relativas à tipologia textual, encontra-se a definição do esquema próprio dos textos narrativos, que incluem, com algumas variações, cenário, tempo, espaço, personagens intervenientes (principais e secundários), conflito gerador, desfecho. O reconhecimento destes elementos é fundamental para o entendimento global da narrativa. (1EF, 2EF, EM). (PERNAMBUCO, 2009, p. 71)

Nos extratos acima se pode perceber que a forma composicional aparece, geralmente, por meio de exemplificação de gêneros específicos. O referencial curricular de Campo Grande toma como exemplo as características composicionais da carta. Para o documento de Pernambuco, as características composicionais de textos, pertencentes ao agrupamento das narrativas, contribuem para a interpretação do texto.

O terceiro aspecto geral investigado nos documentos curriculares foi relativo às orientações para o trabalho com os aspectos linguístico-gramaticais, que muitas vezes têm relação com o estilo dos gêneros. Sobre essa temática, a Proposta Curricular da rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, referindo-se ao desenvolvimento da leitura e da escrita, afirma:

é necessário desenvolver um trabalho em que o contexto de produção e as características que definem os gêneros e tipologias textuais sejam enfocados, com o objetivo de possibilitar a compreensão e a produção

dos textos e, sobretudo, possibilitar que os conteúdos tradicionais do ensino de Língua Portuguesa (como gramática, ortografia, pontuação etc.) sejam trabalhados em função das práticas de compreensão e produção de textos orais e escritos e de reflexão sobre a língua e a linguagem. Um trabalho que considere tais conteúdos como algo que deve ser efetivamente ensinado e aprendido e não como conhecimentos estanques e fragmentados. (BELO HORIZONTE, 2010, p. 19)

De forma mais contundente, a proposta curricular de Florianópolis argumenta:

Se o gênero discursivo é o objeto de ensino nessa abordagem, o texto é a unidade de trabalho. No jogo da interlocução, ele concretiza um lugar social, uma esfera de atividade discursiva, um conjunto de recursos linguísticos e estilísticos utilizados por seu produtor em direção a interlocutores, reais ou imaginados, e em circunstâncias específicas. Por isso, em sua análise devem estar integradas as várias dimensões de que ele é manifestação: de onde se fala (lugar social numa esfera de atividade), com quem se fala (lugar social – reação, interpretação, resposta), como se fala e com que objetivos; e que recursos linguísticos são utilizados nessas condições de produção (gramática, notações, jogos de linguagem). É só nesse nível que faz sentido explorar a gramática. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 57)

Não se trata, pois, de tomar o texto como pretexto para o estudo da gramática, uma vez que o trabalho com gênero enfoca o texto em seu funcionamento, em seu contexto de produção/leitura e evidencia as significações geradas mais do que as propriedades formais que lhe dão suporte (Rojo e Cordeiro, 2004). Abaixo apresentamos os tipos de orientações que cada documento contemplou:

**Quadro 2** – Dimensões dos gêneros contemplados nos documentos

<b>ESTADOS</b>	É preciso promover reflexão sobre os gêneros discursivos quanto a aspectos sociodiscursivos	É preciso promover reflexão sobre os gêneros discursivos quanto a aspectos composicionais	É preciso promover reflexão sobre os gêneros discursivos quanto a aspectos linguístico-gramaticais.
<b>Santa Catarina</b>	X		
<b>Paraná</b>	X		X
<b>Rio de Janeiro</b>	X	X	
<b>Minas Gerais</b>	X	X	
<b>São Paulo</b>	X	X	X
<b>Espírito Santo</b>	X		X
<b>Goiás</b>	X	X	
<b>Mato Grosso</b>	X		X
<b>Maranhão</b>	X		
<b>Pernambuco</b>	X	X	
<b>Alagoas</b>	X	X	
<b>Sergipe</b>	X		
<b>Amazonas</b>	X	X	
<b>Rondônia</b>	X	X	

MUNICÍPIOS	É preciso promover reflexão sobre os gêneros discursivos quanto a aspectos sociodiscursivos	É preciso promover reflexão sobre os gêneros discursivos quanto a aspectos composicionais	É preciso promover reflexão sobre os gêneros discursivos quanto a aspectos linguístico-gramaticais.
Florianópolis	X	X	X
Curitiba	X	X	
Belo Horizonte	X	X	X
Rio de Janeiro	X	X	
São Paulo	X	X	
Vitória	X	X	
Campo Grande	X	X	
Cuiabá			
Teresina	X	X	X
Recife	X		
Natal	X		X
Rio Branco	X	X	

Fonte: Elaboração própria

Como pode ser verificado no Quadro 2, quatro documentos (15,4%) trazem indicações que contemplam as três dimensões. A principal dificuldade indiciada pelos dados é a de articular o trabalho de análise linguística às demais dimensões do gênero, sobretudo considerando-se os aspectos sociodiscursivos. Provavelmente tal fenômeno seja decorrência da forte influência da tradição do ensino de gramática que desvinculava os elementos linguísticos das situações de uso.

Em relação ao trabalho voltado para o desenvolvimento das capacidades de leitura e produção de textos, mesmo sem referências aos elementos linguísticos, houve vinculação com o trabalho na perspectiva dos gêneros textuais, principalmente quanto aos aspectos sociointerativos. Nesta dimensão foram encontradas diferentes tipos de orientações, como pode ser observado na Tabela 2.

**Tabela 2** – Recomendações dos documentos sobre aspectos sociointerativos contemplados nos documentos em situações de leitura e produção de texto

Categoria	Secretarias Municipais	Secretarias Estaduais	Frequência Total	%
É preciso promover reflexões sobre o contexto de produção do texto lido	09	07	16	61,53
É preciso promover reflexões sobre o suporte textual do texto lido	09	06	15	57,69
É preciso promover reflexões sobre os destinatários prováveis dos textos lidos	06	06	12	46,15
É preciso promover reflexões sobre as intenções dos autores do texto lido.	07	04	11	42,30
É preciso promover reflexões sobre a situação que gerou a escrita do texto	06	07	13	50,00
É preciso promover reflexões sobre o suporte textual onde o texto será escrito	03	06	09	34,61
É preciso promover reflexões sobre os destinatários prováveis dos textos	10	11	21	80,76
É preciso promover reflexões sobre os papéis assumidos na autoria dos textos	06	04	10	38,46

Fonte: Elaboração própria

Os dados evidenciam que é defendido nos documentos curriculares que, além de ter o que escrever, é preciso que os alunos saibam para que, para quem, de que forma e por quais meios escrever. De igual modo ao lerem é importante identificarem o que está escrito, para que, de que forma, por quais meios. Tais orientações estão em consonância com o que autores que tratam da didatização da língua vêm defendendo.

Rosa (2011), por exemplo, investigando o conhecimento sobre o gênero notícia verbalizado por alunos e sua relação com produção de tal gênero, aponta a necessidade de explicitar para o aprendiz, para quem ele está escrevendo, sobre o que e para que está escrevendo, que papel ele assumirá ao escrever, onde circulará seu texto, em qual suporte circulará e em qual gênero deverá ser organizado. O conhecimento desses parâmetros impõe restrições aos textos e determina escolhas, as quais devem ser respeitadas para que os textos dos alunos atendam aos propósitos interlocutivos.

Para ilustrar tal tipo de preocupação pode-se citar a Orientação Curricular de Mato Grosso, que afirma que o processo de desenvolvimento da capacidade discursiva do estudante

torna-se mais fácil e viável, uma vez que os textos são lidos e escritos, considerando-se determinadas condições de produção (interlocutores, intenção, **contexto**), que, por sua vez, requerem a utilização de recursos gramaticais / linguísticos / discursivos adequados. O efeito de sentido pretendido depende da articulação entre esses recursos. (MATO GROSSO, 2011, p. 29)

Na ocasião de leitura o aluno pode ser levado a refletir sobre o contexto e como ele influenciou a escrita dos textos. Na ocasião de escrita, o aluno pode ser estimulado a refletir que ações discursivas são requeridas pelo contexto imediato, tendo em vista que, como salientado por Bakhtin (2006), qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais de enunciação, pela situação social mais imediata. O autor vem argumentar como o contexto influencia a formulação do enunciado.

Os dados expostos na Tabela 2, além de sinalizarem, como exposto no parágrafo anterior, que os documentos defendem que é preciso considerar os aspectos sociointerativos tanto no trabalho com leitura quanto produção de textos, também mostra que tais orientações aparecem com ênfases diferenciadas nesses dois eixos.

A categoria “reflexão sobre o contexto de produção do texto lido”, por exemplo, aparece em 61,53% dos documentos, enquanto a “reflexão sobre a situação que gerou a escrita do texto” apareceu em 50% das propostas curriculares.

Quanto à reflexão sobre o suporte textual, em 57,69% dos documentos há orientações que indicam a importância de realizar discussão sobre o suporte

onde o texto lido foi socializado em sua origem, enquanto as reflexões sobre o suporte onde o texto a ser escrito irá circular aparece em apenas 34,61% das propostas curriculares.

Tal discussão poderia favorecer bastante a construção das representações sobre a situação de interação que motivou a escrita do texto. Esse debate é importante porque as estratégias discursivas dos autores têm relação direta com o contexto de circulação dos textos.

O estudo de Rosa (2011) acerca do aspecto acima citado aponta que 90% dos alunos que foram sujeitos de sua pesquisa explicitam de forma clara o conhecimento acerca dos suportes onde o gênero notícia circula. Talvez por ser um gênero de fácil acesso por parte dos estudantes esse conhecimento é comumente verbalizado. Ainda assim, como aponta a autora, são necessárias sucessivas redescrições representacionais para que tal conhecimento se torne consciente e plenamente verbalizado, sobretudo por que as variações na estrutura da linguagem da notícia são também influenciadas pelo suporte.

Abaixo vemos exemplos de como os documentos apresentam essa orientação nos dois eixos de ensino citados:

Quando se começa a leitura sabendo quem escreveu o texto, quando escreveu, com que objetivos e funções, para circular em que suporte e atingir que público, já se definem as linhas que vão orientar e facilitar o trabalho de interpretação e compreensão do texto. (MINAS GERAIS, 2004, caderno 2, p. 47)

Aprender a escrever implica a aprendizagem de diversos procedimentos comuns aos escritores: é preciso escolher um gênero, dependendo dos objetivos do escritor e do contexto, pensar no que escrever e como escrever para que as ideias fiquem claras e bem encadeadas, escolhendo palavras que embelezem ou tornem mais objetivo o discurso, por exemplo. É preciso escrever considerando quem lerá o texto, em que locais esse texto circulará, em que portador ou suporte será publicado, a linguagem adequada e aquilo que se sabe sobre as convenções ortográficas e a pontuação. (SÃO PAULO, 2008, p. 97)

A terceira questão que se coloca diz respeito à reflexão sobre o destinatário. No ensino da leitura, 46,15% das propostas curriculares aconselham que os docentes reflitam sobre qual seria o destinatário pretendido do texto e as marcas deixadas pelos autores que possibilitam tal interpretação. Já nas discussões sobre produção de textos, 80,76% salientam tal aspecto, falando sobre a necessidade de pensar nos leitores dos textos para definir as estratégias discursivas. Comparando leitura e produção de texto, fica evidente que a indicação de reflexões sobre os interlocutores que devem interagir por meio dos textos foi mais recorrente no eixo de produção de texto que no de leitura. Os exemplos abaixo ilustram os modos como essas recomendações aparecem:

O Ensino de Língua Portuguesa que propomos tem como Objetivos colaborar para que o aluno: Organize e estruture textos escritos, coerentes, coesos, adequados aos seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados. (RIO BRANCO, 2004, p. 25) Ler é também um ato social entre leitor e autor, os quais interagem a partir de objetivos e necessidades socialmente determinados. Ao produzir um texto, quem escreve tem em mente determinado leitor e escreve baseado nas pressuposições que faz desse interlocutor; este, por sua vez, reage ao texto baseado na imagem que faz do autor. Portanto, autor e leitor, com maior ou menor consciência, ficam inseridos num universo cultural e ideológico. (PARANÁ, 2010, p. 142)

Refletindo acerca do destinatário no enunciado Bakhtin (1997), afirma:

Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. (p. 322)

Para o autor esse fator determina, entre outras coisas, a escolha do gênero, a escolha dos procedimentos composicionais e dos recursos linguísticos. Consideramos a partir do exposto que o destinatário é um dos principais elementos a ser considerado na escolha e estruturação de um texto, o que torna importante a reflexão acerca desse aspecto no ensino-aprendizagem de língua portuguesa a partir dos gêneros textuais.

A quarta questão abordada trata da reflexão sobre a pressuposta intencionalidade do autor do texto e do papel assumido pelo autor no ato da escrita.

A intencionalidade do autor é ressaltada em apenas 42,30% dos documentos, como no trecho abaixo:

Ler implica também perceber o que está explicitado, subentendido ou omitido em um texto e ainda processos de análise e de síntese, que levam à compreensão da intenção do autor e ao estabelecimento de relações entre diferentes formas expressivas e de visão de mundo. (CURITIBA, 2006, p. 208)

Para Bakhtin (1997), dois fatores determinam o texto: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto. Aprender a possível intenção do autor implica buscar as pistas que evidenciem os efeitos de sentido buscados por ele.

A reflexão sobre o papel desempenhado pelo autor no momento da escrita, o que significaria tomar consciência sobre os tipos de relações estabelecidos entre a pessoa que escreve e a que lê o texto, aparece em apenas 38,46% dos documentos curriculares. Tal questão, sem dúvidas, exige um aprofundamento

maior acerca dos princípios fundamentais das perspectivas mais enunciativas, pois implica ir além dos aspectos mais observáveis das interações. Pressupõe apreender as relações de poder, as relações afetivas e os diferentes modos como os interlocutores se relacionam nas diferentes esferas sociais de interação. O passo inicial é definir/perceber/informar-se acerca de quem é esse locutor, de qual o lugar ele fala, que efeitos deseja causar no leitor. Para Rodrigues e Leal (2010),

Falar em texto sob tal perspectiva implica considerar a existência de um autor, que tem um posicionamento específico em relação a um determinado tema, e de um interlocutor (o leitor, em se tratando de textos escritos), que, agindo de maneira ativa no processo de construção dos sentidos, também se posicionará valorativamente frente à referida temática. (p.118)

Ainda segundo as autoras, para a formação de sujeitos conscientes de sua posição na sociedade, capazes de agir socialmente e intervir nas práticas sociais, é fundamental ajudá-los a reconhecer os posicionamentos ideológicos nos textos com os quais interagem. Nesse ponto as autoras tocam em um ponto fundamental e fazem pensar que na sala de aula os professores precisam problematizar por que e por quais meios o autor construiu o escrito estudado. Os trechos abaixo ilustram tal categoria:

Outro ponto relevante que o aluno necessita compreender é que **o autor assume diferentes papéis: o de quem planeja, o de quem escreve e o de quem lê para revisar e corrigir as falhas detectadas**. Na reescrita, as intervenções de colegas e/ou professor serão significativas no sentido de contribuírem apontando falhas e/ou sugerindo formas mais adequadas **para contemplar aquilo que o autor pretendia dizer**. (PARANÁ, 2010, p. 147)

Assim, para se produzir um texto em sala de aula é preciso que: Se tenha o que dizer; Se tenha uma razão para dizer; Se tenha para quem dizer; **O autor se constitua no sujeito que diz**; Se escolham as estratégias para dizer. (AMAZONAS, sd, p. 40; 43)

Adequar suportes e gêneros, considerando os papéis e **posições assumidos** pelos enunciadores ou leitores em contextos específicos de enunciação. (RONDÔNIA, sd, p. 24)

Nas atividades de escrita, é importante desenvolver com os alunos uma reflexão sobre o que é escrever e sobre as especificidades dessa modalidade de linguagem, com o objetivo de levar os alunos a compreender os aspectos inerentes ao processo de produção escrita: Para quem estou escrevendo? O que eu quero escrever? Como eu posso escrever? Quem vai ler o que eu estou escrevendo? Onde ele está? Será que ele vai entender o meu texto? Para que estou escrevendo? (BELO HORIZONTE, 2010, p. 11)

## Conclusão

Na busca de entender como os documentos curriculares brasileiros abordam o tratamento dado ao trabalho com gêneros textuais no ensino da língua materna, essa pesquisa foi realizada. As evidências mostraram que, em sua maioria, os currículos deste início de século fazem referência à importância de um ensino de língua portuguesa pautado na noção de gênero discursivo, com influência da proposta genebriana desenvolvida a partir da filosofia da linguagem na perspectiva bakhtiniana. Apenas um documento analisado não faz referência ao conceito de gênero, pois foi construído sob outros parâmetros teóricos.

Apesar da grande incidência de referência ao conceito de gênero, há diferenças quanto ao modo de abordar tal conceito. Há alguns documentos que apenas margeiam os pressupostos teóricos defendidos pela perspectiva sociointeracionista. Esses documentos, embora apresentem algumas recomendações mais gerais acerca da necessidade de articular o ensino da língua materna às práticas de ensino, não aprofundam em questões mais sutis, tais como as que dizem respeito às reflexões sobre os tipos de relações vivenciadas pelos interlocutores por meio dos textos produzidos.

Diferentemente, os currículos mais consistentes quanto à adoção da proposta de ensino por meio dos gêneros se dispuseram a apresentar os motivos para adoção da proposta dos gêneros e a partir disso abordaram os meios para o ensino de leitura e produção de texto dentro dessa perspectiva.

Conclui-se, portanto, que há uma influência marcante das abordagens sociointeracionistas sobre as orientações didáticas presentes nos documentos, embora os pressupostos teóricos não sejam assumidos de modo mais aprofundado em alguns documentos, sobretudo em relação aos parâmetros que exigem maior distanciamento das práticas tradicionalmente consolidadas. Não são inseridas recomendações acerca de como a análise linguística articula-se aos aspectos sociodiscursivos e composicionais dos gêneros. As reflexões sobre as práticas de linguagem e os tipos de relações estabelecidos por meio dos diferentes gêneros também não foram recorrentes, sendo necessário, portanto, um trabalho formativo mais aprofundado sobre o tema.

## Referências

ALAGOAS, Secretaria de Estado da Educação. *Referencial curricular da Educação Básica para as escolas públicas de Alagoas*. Secretaria de Estado da Educação. Projeto de Cooperação Técnica MEC-PNUD-SEE/AL. Alagoas, 2010. 93p.

AMAZONAS, Secretaria de Estado da Educação do. *Proposta curricular do ensino fundamental do 1º ao 3º ano do 1º ciclo*. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC. Amazonas, s/d. 79p.

- AMAZONAS, Secretaria de Estado da Educação do. *Proposta curricular do ensino fundamental do 4º e 5º ano do II ciclo*. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC. Amazonas. s/d. 84p.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. [tradução a partir do francês por Maria Ermantina Gilvão; revisão da tradução: Marina Appenzeller]. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 230 p.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. 193 p.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA. 2007. 223 p.
- BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal de Educação. *Proposições Curriculares Ensino Fundamental Língua Portuguesa Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*. Secretaria Municipal de Educação. Belo Horizonte, 2010, 71 p.
- CAMPO GRANDE, Secretaria Municipal de Educação de. *Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino: 1º e 2º ano do Ensino Fundamental*. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Campo Grande, 2008. 328 p.
- MACHADO, Anna Raquel; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia L. (orgs.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. 184 p.
- CUIABÁ, Secretaria Municipal de Educação de. *Escola de Sará: Cuiabá nos ciclos de formação – na política educacional do presente, a garantia do futuro*. Elaboração Diretoria de Endino e Pesquisa. Cuiabá: SME, 2000. 217 p.
- CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação de. *Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba*. Secretaria Municipal de Educação. Curitiba. 2006. 311 p.
- DOLZ, Joaquin; GAGNON, Roxane. El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*. trad. Verónica Sánchez. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Ginebra – Suiza, Vol. 38, nº 2, p. 497-527, marzo, 2010.
- ESPÍRITO SANTO, Secretaria de Estado da Educação. *Currículo básico da escola estadual: ensino fundamental – anos iniciais*. Secretaria da Educação. Espírito Santo, 2009. 130 p.
- FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. *Proposta Curricular / Prefeitura Municipal de Florianópolis*. – Florianópolis, 2008. 217 p.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 276 p.
- GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. *Reorientação curricular do 1º ao 9º ano – Matrizes Curriculares – Currículo em debate*. Secretaria de Estado da Educação. Goiás, 2009. 324 p.
- LIMA, Leila B. A. *Orientações sobre o ensino dos gêneros discursivos na Base Curricular Comum de Pernambuco e no livro didático de língua portuguesa: encontros e desencontros*, 2010. 324 p. **Dissertação de Mestrado em Educação**. Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife.
- MARANHÃO, Gerência de Desenvolvimento Humano. *Proposta Curricular – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia – Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série*. São Luiz, 2000. 183 p.
- MARINHO, Marildes. Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho. Minho, 20(1), p. 163-189, 2007.
- MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. *Orientações curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso*. Secretaria de Estado de Educação – Superintendência de Educação Básica – Área de Linguagens. Mato Grosso, 2011. 117 p.

- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização*. Secretaria de Estado da Educação. Ceale/FaE/UFMG. Minas Gerais, 2004. 221 p.
- MORAIS, Artur G. de; FERREIRA, Andréa T. B. Avaliação do texto escrito: uma questão de concepção de ensino e aprendizagem In: BRANDÃO, Ana C. P. LEAL, T. F. *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. 1. ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 154 p.
- NASCIMENTO, Elvira L.; ROSA, Camila B. Gêneros Textuais da Mídia Impressa: Em Busca das Dimensões Ensináveis. In: *ANAIS VI Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul – CELSUL*. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC Florianópolis, 6 p. 2006.
- NATAL, Secretaria Municipal de Educação. *Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Língua Portuguesa – Ciências Naturais – Matemática – História e Geografia*. Secretaria Municipal de Educação. Natal – RN, 2008. 174 p.
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais*. Secretaria de Estado da Educação, Curitiba 2010. 102 p.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: língua portuguesa*. Secretaria de Educação. – Recife: SE. 2008. 110 p.
- RECIFE, Secretaria de Educação. *Proposta Pedagógica da rede Municipal de Ensino de Recife – Construindo Competências*. Ed. Universitária/UFPE. Recife, 2004. 131 p.
- RIO BRANCO, Secretaria de Educação. *Proposta Curricular de 1ª a 4ª série*. Secretaria de Educação. Rio Branco, 2004. 285 p.
- RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação do. *Orientações curriculares: áreas específicas – língua portuguesa*. Secretaria Municipal de Educação – Subsecretaria de Ensino – Coordenadora de Educação. Rio de Janeiro. 2010. 70 p.
- RIO DE JANEIRO, Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental – anos iniciais*. Secretaria de Estado da Educação – Coordenação de Ensino Fundamental. Rio de Janeiro, 2010. 183 p.
- ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modos de fazer. In. SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. 239 p.
- RONDÔNIA, Secretaria do Estado da Educação. *Referencial curricular de Rondônia*. Porto Velho, s/d. 86 p.
- SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. *Proposta curricular de Santa Catarina: estudos temáticos*. Florianópolis: IOESC, 2005. 192 p.
- SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I*. Secretaria Municipal de Educação – Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo: SME / DOT, 2007. 212 p.
- SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. *Orientações curriculares do Estado de São Paulo: língua portuguesa e matemática – ciclo I*. Secretaria da Educação. São Paulo: FDE, 2008. 36 p.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. 239 p.
- SERGIPE, Secretaria Estadual de Educação de. *Referencial curricular: rede estadual de ensino de Sergipe*. Secretaria Estadual de Educação – SEED. Sergipe. 2011. 132 p.
- TERESINA, Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Diretrizes Curriculares do Município de Teresina*. Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC. Teresina, 2008. 349 p.
- VITÓRIA, Secretaria Municipal de Ensino de. *Diretrizes curriculares para o ensino fundamental*. Secretaria Municipal de Ensino. Vitória. 2004. 30 p.

# APROXIMAÇÕES ENTRE A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DE PAULO FREIRE E OS NOVOS ESTUDOS SOBRE LETRAMENTO

## INTERFACE BETWEEN PAULO FREIRE'S CONCEPT OF LITERACY AND NEW STUDIES ON LITERACY

**Lesley Bartlett**

University of Wisconsin  
lb2035@tc.columbia.edu

**Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo**

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)  
socorronunesmacedoufsj@gmail.com

*The progressive educator must always be moving out on his or her own, continually reinventing me and reinventing what it means to be democratic in his or her own specific cultural and historical context. (Paulo Freire)*

### Resumo

Este ensaio tem por objetivo apresentar uma releitura de Paulo Freire estabelecendo uma aproximação entre a sua proposta de alfabetização crítica e os Novos Estudos sobre Letramento (NEL) propostos por Street, 1984, 2003; Barton & Hamilton, 2.000; Barton, 2007; Gee, 1995. Podemos situar a sua perspectiva de letramento numa relação de proximidade com o modelo ideológico proposto por Street (1984), que concebe o letramento como uma prática sociocultural permeada por relações de poder. Concluímos que o processo de alfabetização é, portanto, inseparável da construção social das práticas de leitura e escrita. Os professores precisam questionar-se continuamente sobre como as relações sociais influenciam e constituem os processos de construção do letramento.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Letramento. Educação e história.

### Abstract

This paper aims to present a re-reading of Paulo Freire's perspectives on literacy establishing a connection between its proposed critical literacy and the New Literacy Studies (NEL) proposed by Street, 1984 2003; Barton & Hamilton, 2000; Barton, 2007; Gee, 1995. We can place your perspective of literacy in a close relationship with the ideological model proposed by Street (1984) that conceives literacy as a sociocultural practice permeated by power relations. We conclude that literacy process is therefore inseparable from the social construction of reading and writing practices; teachers need to question themselves continually on how social relationships influence and constitute the literacy processes.

**Keywords:** Paulo Freire. Literacy. Education and history.

## Introdução

Nossa intenção com este ensaio é buscar uma releitura de Freire estabelecendo uma aproximação entre a sua proposta de alfabetização crítica e os Novos Estudos sobre Letramento (NEL) propostos por Street, 1984, 2003; Barton & Hamilton, 2.000; Barton, 2007; Gee, 1995. Tais reflexões baseiam-se na leitura da obra de Freire e em pesquisas com professores que trabalhavam em programas de alfabetização de adultos de inspiração freireana (BARTLETT, 2010).

Paulo Freire deixou um imenso legado para estudiosos e profissionais que trabalham com alfabetização, letramento e pedagogia crítica. Contribuiu imensamente com princípios fundamentais para a construção de uma pedagogia transformadora e emancipatória: a percepção de que a escolarização não é neutra, mas um processo político; o respeito pelo aluno e seu conhecimento; a afirmação de que o aprendizado começa a partir da experiência e da cultura do aluno; a insistência de que a aprendizagem deve ser significativa e relevante; o valor do diálogo como ferramenta pedagógica; e o elo crítico entre reflexão e ação.

Além disso, Freire deu grande contribuição a uma abordagem social da compreensão do letramento e da alfabetização ao defender a inseparabilidade entre o aprendizado da leitura da palavra (linguagem) e a leitura do mundo (relações sociais). Ao reconhecer que as relações sociais, muitas vezes, restringem o acesso das camadas populares à alfabetização e ao letramento, Freire insistiu que esses processos devem ser pensados como uma crítica explícita à injustiça social no sentido de reunirmos esforços para corrigir as desigualdades. O reconhecimento de sua contribuição ideológica para se pensar a educação, os processos de alfabetização e de letramento está explícito na homenagem de Daniel Schugurensky inscrita no seu obituário intelectual:

Passou sua vida, tanto no Brasil quanto no exterior, engajado em projetos libertadores e refletiu criticamente sobre suas ações. Manifestou indignação e rigor na denúncia de estruturas de opressão, e imenso amor e criatividade em anunciar a esperança num mundo melhor. Ao descrever seu contexto social, formulou uma mensagem universal e tornou-se um dos intelectuais latino-americanos mais importantes do seu tempo, e acima de tudo, um grande educador de jovens e adultos. Deu um novo impulso ao movimento de educação popular e influenciou o desenvolvimento de modelos de pesquisa-ação participativa. Seu trabalho já foi lido, discutido e aplicado por milhares de pessoas em uma grande variedade de países e disciplinas. Ele não está mais presente com seu humor e sua paixão, mas estará sempre presente através de seu legado e de cada educador de adultos que o reinventa a fim de desafiar a opressão. (1998, p. 17).

O legado de Freire continua a ressoar em toda a educação de jovens e adultos, educação não-formal e educação popular ao redor do mundo (Archer e Costello, 1990; Archer e Cottingham, 1996; Fink & Arnove, 1991; Kane, 2003; Mayo, 1999; Osorio 1988; Purcell-Gates e Waterman, 2000; Torres, 1990). No entanto, a pedagogia política de Freire configura dilemas para professores comprometidos com sua abordagem (BARTLETT 2005). A noção de poder de Freire e suas oposições entre prática/teoria, ensinar/aprender, opressor/oprimido, pedagogia autoritária/emancipatória, consciência ingênua/crítica e conhecimento popular/escolarizado dificultam a compreensão dos professores sobre como lidar com a autoridade na sala de aula, como situar-se dentro e ao mesmo tempo afastar-se da realidade dos alunos, como ensinar a língua escrita respeitando as variações linguísticas dos educandos e combatendo o discurso da vergonha por não ser alfabetizado. A apropriação dos professores contrapõe-se ao alerta de Freire quando ele afirma que “nenhum desses termos pode ser mecanisticamente separado um do outro”(1996, p.95).

Quanto à sua perspectiva de letramento, podemos situá-lo numa relação de proximidade com o modelo ideológico proposto por Street (1984), que concebe o letramento como uma prática sociocultural permeada por relações de poder. Um processo “inextricavelmente ligado às estruturas culturais e de poder na sociedade”. Essa percepção de que a alfabetização e o letramento estão imersos nas estruturas de poder deve muito a Paulo Freire, que em seu trabalho deixa claras as formas em que a não alfabetização dos pobres melhora a dominação dos ricos, e a visão de que a democratização da alfabetização e do acesso à informação pode contribuir para relações sociais mais democráticas.

Embora alguns dos primeiros escritos de Freire falem da alfabetização como uma ferramenta que pode atuar na consciência e no processo de libertação, o que alguns poderiam ver como modelo autônomo de letramento (STREET, 1984), não se pode ignorar toda a perspectiva ideológica, política e cultural inerente à sua proposta para a alfabetização, o letramento e a pedagogia.

O modelo autônomo, ao contrário de Freire, trata a alfabetização como uma “tecnologia”, uma “variável autônoma” “independente do contexto social”, cujas “consequências para a sociedade e a cognição podem ser derivadas de seu caráter intrínseco” (STREET, 1993, p. 5). Esses estudos têm sido severamente criticados por várias razões: i) confiar em “determinismo técnico” (STREET, 1984); ii) adotar um ponto de vista etnocêntrico sobre a modernização; iii) confundir correlação com causalidade; iv) definir o letramento mais pelo que é mensurável do que por aquilo que as pessoas realmente fazem com a leitura e a escrita; v) confundir os efeitos da escolaridade na vida das pessoas com efeitos do letramento; vi) produzir excesso de generalização a partir de poucos dados; e vii) ignorar estudos históricos e etnográficos cuidadosos que demonstraram que os níveis de letramento não se relacionam diretamente com etnia, classe

social e outros fatores sociais em termos de desenvolvimento de um grupo econômico e/ou político (STREET, 1984, 1993). O modelo autônomo trata o letramento como panaceia – cura para todos os problemas de desenvolvimento humano.

Predomina nas discussões públicas sobre o letramento o “mito do letramento,” ou a crença de que os resultados de letramento trazem uma série de benefícios positivos, o pensamento racional, a modernização da economia e a estabilidade política. Como argumentado por Baker e Luke (1991), as teorias e pedagogias de alfabetização e letramento são sempre respostas situadas no contexto de estruturas políticas, econômicas e sociais, para arranjos institucionais e governamentais, bem como a distribuição de materiais e recursos dentro das instituições que regem a educação em geral (ver também LUKE, 2000). As teorias de alfabetização e letramento são históricas e sociais; surgem em momentos particulares, em determinados locais, buscando responder a questões específicas. Sendo assim, a perspectiva do letramento e da alfabetização crítica formulada por Freire deve ser continuamente interrogada e renovada, a fim de alcançar o seu principal objetivo, que é a construção de “acesso às práticas letradas e recursos discursivos para definir condições pedagógicas que permitam aos alunos usarem novos recursos para a troca nos espaços em que os textos e discursos circulam” (LUKE, 2000, p. 449).

Os NEL partem do pressuposto de que o letramento e a alfabetização não são inerentemente libertadores ou opressivos, portanto não produzem efeitos previsíveis ou universais sobre os sujeitos, como afirmam os portadores de uma visão de escrita como uma ferramenta neutra, universal e autônoma em relação aos contextos sociais e culturais (STREET, 1984). Ao invés disso, são ferramentas de que as pessoas se apropriam para usar de diferentes formas e em variados contextos a depender dos recursos econômicos, culturais e sociais (BARTLETT, 2008).

Em pesquisas realizadas com estudantes de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil (BARTLETT, 2010) pudemos perceber que esses frequentam turmas de alfabetização com o objetivo de melhorar de vida ou provar para si mesmos que podem ser “pessoas cultas” e ampliar as redes sociais que contribuam para que eles consigam emprego. Esta ligação entre escolarização, alfabetização e emprego não é universal ou previsível; é fortemente mediada pelos significados culturais que os sujeitos atribuem à alfabetização e à escola não sendo, portanto, influenciada diretamente pela pedagogia da alfabetização a que estão submetidos em sala de aula.

O foco nos significados culturais é um princípio freireano presente em toda a sua obra não apenas como fundamento mas também na sua proposta para a prática de alfabetização, que inclui o trabalho com palavras geradoras profundamente ligadas ao contexto cultural dos alunos, além dos círculos de

cultura como espaço de debate e questionamento da realidade social e cultural em que esses estão inseridos.

A perspectiva freireana de relacionar a alfabetização ao engajamento político no sentido de que o sujeito aja para transformar a sociedade num espaço mais justo e igualitário esteve presente nos programas de alfabetização de adultos por nós investigados. No entanto, pudemos constatar que a participação política real só avançou quando foram oferecidas oportunidades diretas e concretas para o engajamento político (como por exemplo reuniões de partidos políticos ou protestos) (BARTLETT, 2007). Nesse sentido, podemos afirmar que o desenvolvimento de uma perspectiva crítica sobre as relações sociais não se dá apenas pelo processo de alfabetização, mas sobretudo pela construção de oportunidades reais de inserção dos sujeitos em situações que levem a uma participação política, condição fundamental para que os programas de alfabetização na perspectiva freireana realmente contribuam para a mudança social. Estes resultados questionam o modelo autônomo de letramento e de alfabetização fundado no ensino de habilidades universais da escrita, que, uma vez dominadas pelo sujeito, o transformam em alguém alfabetizado e capacitado para a participação crítica na transformação social.

Conforme argumenta Rogers (1990),

Sem conhecermos a natureza do poder usado pelo opressor, não podemos pensar em acabar com a opressão... As elites que detêm o poder não o fazem apenas com base no letramento e na alfabetização. Elas frequentemente usam o letramento para reafirmar e impor seu poder, mas também, possuem muitas outras armas. (p. 34)

Os NEL contribuem para uma compreensão mais aprofundada das estruturas de poder que estão subjacentes aos programas de letramento e alfabetização ao redor do mundo, assumindo mais uma posição de descrição do que de prescrição. Não partem do pressuposto de que sabem o que vai libertar o aluno, e consideram, assim como na perspectiva de Freire, a importância de conhecer e interrogar os sujeitos e a realidade em que estão inseridos, as relações entre letramento, alfabetização e as estruturas de exclusão social.

Ao invés de assumir que sabemos o que é o poder, como funciona e como usar uma pedagogia da alfabetização para combater a desigualdade, os novos estudos sobre letramento procuram analisar criticamente as relações de poder representadas nas práticas de letramento. Adotam uma noção de poder não como onipresente, mas como algo que circula, questionando os falsos dualismos muitas vezes mal interpretados na obra de Paulo Freire, dentre eles oprimido/opressor, autoritarismo/espontaneísmo, conhecimento popular/conhecimento científico.

Nessa perspectiva a relação professor-aluno pode ser pensada como uma relação de autoridade (e não autoritária), como afirma Freire no seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996) para quem a autoridade do professor está fundada na competência profissional. No reconhecimento da importância da dúvida que instiga, no “alvorço dos inquietos”. Na unicidade dos conteúdos de ensino e na formação ética dos estudantes.

Assim, os professores podem ser incentivados a examinar continuamente suas formas de interagir com os estudantes prestando maior atenção aos aspectos sociais e culturais da construção da leitura e da escrita. Como Freebody et al (1991) apontam, eventos de letramento implicam “práticas sociais variadas interativamente construídas em salas de aula e outros locais” (p. 435). Continua:

(...) os discursos escritos e orais da escolarização encarnam uma valorização e uma seleção sistemática de práticas específicas e uma exclusão igualmente sistemática de outras (...) os alunos também selecionam práticas e formas de ler textos (...) evidenciando o que conta como leitura (p. 435).

O processo de alfabetização é, portanto, inseparável da construção social das práticas de leitura e escrita; os professores precisam questionar-se continuamente sobre como as relações sociais influenciam essas interações em sala de aula mediadas pela escrita.

Uma das mais importantes contribuições de Freire foi a constatação de que a alfabetização deve ser significativa e relevante para os alunos, e deve ser enraizada nos seus interesses e realidades. Nossas pesquisas indicam que os professores freireanos buscavam incluir as experiências, ideias e opiniões dos alunos nas aulas. No entanto, a visão dicotômica do poder, expressa na forma como apropriaram-se da Pedagogia de Freire, teve várias implicações para a abordagem do conhecimento. Os professores generalizavam a realidade dos alunos, ignorando as diferenças entre eles, circunscrevendo geograficamente seus interesses como se o mundo dos alunos não fosse além do bairro onde residem. Por um lado, vários professores afirmavam que os alunos precisavam ser conscientizados, pois não possuíam conhecimentos sobre sua realidade social. Conforme notou Schugurensky, essa crença “adota uma visão hierarquizada e padronizada da consciência ignorando a formação e o conhecimento dos alunos sobre uma variedade de tópicos” (p.24) Por outro lado, alguns professores adotavam uma forma populista romantizando o conhecimento popular como o motor da revolução social. Em síntese, consideramos inadequada a perspectiva dicotômica de poder e de conhecimento presente nas práticas desses professores (BARTLETT, 2010).

Uma perspectiva etnográfica, como a adotada pelos novos estudos sobre letramento (STREET, 2010), pode contribuir para a formulação de políticas de

alfabetização de jovens e adultos tomando como referência o conhecimento cultural das práticas dos sujeitos envolvidos defendido por Freire, uma vez que uma descrição aprofundada do que esses sujeitos conhecem sobre a escrita, as suas formas de uso e como lidam com essa ferramenta, mesmo sendo “analfabetos”, evidencia que a escrita não é um código abstrato, mas, sim, um conhecimento específico que permeia a vida dos sujeitos numa sociedade grafocêntrica. A adoção de políticas fundadas nesse conhecimento específico é o que defendem os NEL, orientação contrária à perspectiva dos programas de letramento e alfabetização formulados por organismos internacionais, tais como UNESCO, Banco Mundial, e implementados sem qualquer diálogo com as realidades sociais e culturais dos estudantes. Como afirma Rogers (1999) os estudantes precisam de “real literacymaterials” or “authentic texts” que se relacionem com suas vidas concretas. Além disso, conforme argumenta Papen (2005), quando se planejam programas de alfabetização e letramento é importante considerar não apenas o conhecimento instrumental dos estudantes sobre leitura e escrita mas fundamentalmente o valor simbólico da escrita em suas vidas.

Esses elementos colhidos numa perspectiva etnográfica podem informar e subsidiar as pedagogias para a alfabetização e o letramento em sala de aula no sentido de se reduzir o fosso que separa o letramento fora da escola daquele que é construído dentro dela. Os professores precisam ser conscientes do conhecimento de seus estudantes não no sentido vago, como alguns podem deduzir da pedagogia proposta por Freire, mas no sentido específico como defendido pelos NEL. Como defendido por Hamilton (2000), os próprios estudantes podem conduzir, sob a orientação do professor, uma investigação das suas próprias práticas de letramento fora da escola, transformando-as numa fonte para o ensino.

Ao adotarem o modelo ideológico de letramento proposto por Street, os pesquisadores australianos Freebody e Lucas propõem, de forma mais detalhada, uma perspectiva de trabalho com a alfabetização e o letramento que inclui práticas de leitura de textos reais e autênticos que se concentrem nas convenções e nos padrões do texto mas também na sua função social, a partir das seguintes perguntas: como as ideias sequenciadas no texto representam o todo? Quais os significados culturais e as leituras que se podem fazer desse texto? A qual leitor esse texto se destina? Como se pode ler esse texto ingenuamente e criticamente? Quais efeitos esse texto tenta causar no leitor? Quais os interesses em jogo? Quais vozes estão presentes e quais as ausentes? Essa perspectiva não se preocupa com uma hierarquização no desenvolvimento da leitura indo da decodificação à interpretação. A ideia é que essas estratégias sejam realizadas simultaneamente no ensino da leitura e da escrita, subordinando o ensino de técnicas (modelo autônomo) a uma análise ideológica das práticas de leitura do texto. Nesse sentido, Street escreveu:

Eu vejo o modelo ideológico como uma síntese entre a abordagem “tecnicista” e a abordagem “social”, uma vez que se evita a polarização introduzida por qualquer tentativa de se separar a dimensão técnica da dimensão cultural e social da escrita. Os que têm utilizado um modelo autônomo são os responsáveis pela falsa polaridade entre essas dimensões do letramento. O modelo ideológico não nega as habilidades técnicas ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas os entende como envolvidos na cultura e nas estruturas de poder. (STREET, 1995, p. 161)

## Considerações finais

O objetivo deste ensaio foi o de mostrar como o modelo ideológico de letramento e alfabetização defendido pelos NEL encontra-se profundamente relacionado à perspectiva freireana de alfabetização e letramento crítico.

Freire escreveu:

Eu sou um professor que defende o que é direito contra o que é indecente, que é a favor da liberdade contra o autoritarismo, que é um defensor da autoridade contra a liberdade sem limites, e que é um defensor da democracia contra a ditadura de direita ou esquerda. Eu sou um professor que favorece a luta permanente contra todas as formas de intolerância e contra a dominação econômica dos indivíduos e classes sociais. Eu sou um professor que rejeita o sistema atual do capitalismo, responsável pela aberração da miséria no meio da abundância. Eu sou um professor cheio do espírito de esperança, apesar de todos os sinais me dizerem o contrário. Eu sou um professor que recusa a desilusão que consome e imobiliza. Eu sou um professor orgulhoso da beleza da minha prática docente, uma beleza frágil que pode desaparecer se eu não me importar com a luta e o conhecimento que eu devo ensinar. Se eu não lutar para que as condições materiais, sem o qual o meu corpo [e mente] vai sofrer por negligência, correndo assim o risco de tornar-se frustrado e ineficaz, então eu vou deixar de ser a testemunha de que eu deveria ser, não mais o tenaz lutador que pode cansar, mas aquele que nunca desiste. Isto é a beleza que precisa ser admirada, mas que pode facilmente se perder por meio da arrogância ou desprezo para com os meus alunos. (1998, p. 94-95)

A pedagogia expressa nas palavras de Freire nos impulsiona a mantermo-nos na luta permanente contra a opressão e a desigualdade social. A alfabetização e o letramento numa perspectiva crítica podem ser uma das ferramentas a ser utilizadas nessa luta, mas certamente, não é a única. A dimensão política do ato de educar precisa estar presente de forma consciente em todo o processo de

ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e em todas as áreas do currículo, permeando as relações e interações entre alunos e professor, mediadas criticamente pela escrita como ferramenta cultural.

## Referências

- ARCHER, D.; COSTELLO, P. *Literacy and Power*. London: Earthscan, 1990.
- ARCHER, D.; COTTINGHAM, S. *Action research report on reflect: The experience of three pilot projects in Uganda, Bangladesh and El Salvador*. London: ODA, 1996.
- BAKER, C.; LUKE, A. *Towards a Critical Sociology of Reading Pedagogy*. Amsterdam: John Benjamins, 1991.
- BARTLETT, Lesley. *The Word and the World: The Cultural Politics of Literacy in Brazil*. Creskill, NJ: Hampton Press, 2010.
- BARTLETT, L. Human Capital or Human Connections? The Cultural Meanings of Education in Brazil. *Teachers College Record* 109(7), 1613-1636, 2007.
- BARTLETT, L. Dialogue, Knowledge, and Teacher-Student Relations: Freirean Pedagogy in Theory and Practice. *Comparative Education Review* 49(3), 344-364, 2005.
- BARTLETT, L. Literacy's Verb: Exploring What Literacy Is and What Literacy Does. *International Journal of Educational Development* 28(6), 737-753, 2008.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. in D. Barton, M. Hamilton, and R. Ivanić (eds), *Situated literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge, 2000. p. 7-15.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies: Reading and writing in one community*. New York: Routledge, 1998.
- BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIĆ, R. (Eds). *Situated literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge, 2000.
- FREEBODY, P. Critical literacy. In R. Beach, J. Green, M. Kamil, and T. Shanahan, (Eds.), *Multidisciplinary perspectives on literacy research*. Creskill, NJ: Hampton Press, 2005.
- FREEBODY, P.; LUKE, A. Literacy programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect*, 5, 7-16, 1990.
- FREEBODY, P.; LUKE, A.; GILBERT, P. Reading positions and practices in the classroom. *Curriculum Inquiry* 21(4), 435-457, 1991.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare to teach*. Boulder, CO: Westview Press, 1998.
- FINK, M.; ARNOVE, R. F. Issues and tensions in popular education in Latin America. *International Journal of Educational Development*, 11(3), 221-230, 1991.
- GEE, J. P. The new literacy studies: from 'socially situated' to the work of the social. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanić (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context*. New York: Routledge, 2000. p. 180-196.

- HAMILTON, M.; BARTON, D. The International Adult Literacy Survey: What does it really measure? *International Review of Education*, 46(5), 377-389, 2000.
- HAMILTON, M.; BARTON, D.; IVANIC, R. (Eds.). *Worlds of literacy*. Clevedon: Multilingual Matters, 1994.
- MAMILTON, Mary. *Visible worlds : vernacular literacies and new technology*. Positional paper for the International Association of Applied Linguistics. 1999.
- HEATH, S. *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1983.
- KANE, L. *Popular education and social change in Latin America*. London: Latin American Bureau, 2003.
- MAYO, P. *Gramsci, Freire, and adult education: Possibilities for transformative action*. London: Zed Books, 1999.
- OSORIO, J. Popular education in Latin America. *International Journal of University Adult Education* 27(3), 28-37, 1988.
- PAPEN, U. Literacy and development: What works for whom? Or, how relevant is the social practices view of literacy for literacy education in developing countries? *International Journal of Educational Development* 25, 5-17, 2005.
- PURCELL-GATES, V.; WATERMAN, R. *Now we read, we see, we speak: Portrait of literacy development in a Freirean-based adult class*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000.
- ROGERS, A. Review of *Literacy and Power*. *British Association for Literacy in Development Bulletin* 5(1), 23-35, 1990.
- ROGERS, A. Improving the quality of adult literacy programmes in developing countries: The 'Real Literacies' approach. *International Journal of Educational Development* 19(3), 219-234, 1999.
- SCHUGURENSKY, D. The legacy of Paulo Freire: A critical review of his contributions. *Convergence*, 31(1/2), 17-29, 1998.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, B. *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, 1995.
- STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? *Current Issues in Comparative Education* 5(2), Teachers College, Columbia University, 2003.
- TORRES, C. A. *The politics on nonformal education in Latin America*. New York: Praeger, 1990.

## Normas para colaborações

---

A *Revista Brasileira de Alfabetização* busca estimular a produção original do campo de estudos da Alfabetização e áreas afins e publica artigos, de autores brasileiros e estrangeiros, escritos em português ou em espanhol, francês, italiano e inglês.

Publica artigos, ensaios, traduções e revisões bibliográficas, resultantes de pesquisas originais e com abordagem inédita. Também publica entrevistas e resenhas de obras recentemente publicadas, de caráter acadêmico ou literário.

O Conselho editorial aceitará somente textos apresentados com as configurações descritas em suas normas de publicação, recusando automaticamente os trabalhos fora de padrão.

Não será permitida a apresentação simultânea do trabalho para avaliação em outro periódico.

Os trabalhos devem ser submetidos por meio do sistema eletrônico de edição da revista, disponível no endereço: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/>

A primeira página deverá trazer o título do artigo, sem qualquer referência à autoria, o resumo em português ou espanhol, o abstract e cinco palavras-chave em português ou espanhol e em inglês.

Os originais deverão apresentar a seguinte formatação:

- 2,5 cm de margens superior e inferior;
- 3 cm de margens direita e esquerda;
- espaço entrelinhas de 1,5 cm;
- fonte *Times New Roman*, tamanho 12.

Eles deverão contar ter entre 40.000 a 60.000 caracteres (com espaços, referências bibliográficas e notas de rodapé). As resenhas deverão ter entre 8.000 a no máximo 15.000 caracteres.

O resumo e abstract deverão ter de 700 a 800 caracteres, com espaço, (aproximadamente 10 linhas) seguidos de palavras-chave (até cinco) que, independentemente da língua original do texto, deverão ainda ser vertidos para o inglês (abstract e keywords). O título também deverá ser vertido para o inglês.

As citações e referências no interior do texto e as indicações bibliográficas, no final, deverão estar compatíveis com a norma culta da língua e os padrões de texto acadêmico. Destaques em geral deverão ser feitos com aspas ou itálico, NÃO utilizando negrito ou sublinhado.

As **citações** literais curtas (até três linhas) deverão ser integradas ao parágrafo, transcritas entre aspas (NÃO utilizar itálico) e seguidas pelo sobrenome do autor do referido texto, data de publicação e número da(s) página(s) do texto citado, entre parênteses (Sobrenome do autor, ano, p. xx-xx). Quando o autor citado

integrar o texto, só o ano e a página serão colocados entre parênteses (ano, p. xx). As citações com mais de três linhas deverão aparecer no texto em parágrafo especial, com recuo de 4 cm à esquerda, em corpo 11, sem aspas. As referências sem citações literais deverão ser incorporadas ao texto, entre parênteses, indicando o sobrenome do autor e o ano da publicação (Autor, ano).

As **ilustrações, figuras e tabelas** deverão ser digitalizadas com resolução mínima de 300 dpi e salvas em arquivos à parte. Elas deverão estar também no corpo do texto, com legendas e indicação das fontes.

As **notas explicativas**, enumeradas sequencialmente, deverão constar no formato de notas de rodapé.

As **referências bibliográficas**, no final do texto, deverão seguir as normas da ABNT NBR 6023/2000, conforme exemplo a seguir:

- a) Livro completo de um só autor:  
SOBRENOME, Nome. *Título em itálico*. Edição. Local de edição: Editora, ano de edição, número de páginas.
- b) Livro completo de dois ou três autores:  
SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome. Idem ao primeiro exemplo.
- c) Livro de mais de três autores:  
SOBRENOME, Nome et al. Idem ao primeiro exemplo.
- d) Capítulo/Artigo em livro:  
SOBRENOME, Nome. Título do artigo. In: SOBRENOME, Nome (Ed./Org.). *Título do livro em itálico*. Idem ao primeiro exemplo.
- e) Artigos em Revistas:  
SOBRENOME, Nome. Título do artigo sem aspas ou itálico. *Nome da Revista em itálico*, local, volume, número, página(s), data (mês e ano).
- f) Dissertações e Teses:  
SOBRENOME, Nome. *Título da dissertação ou tese*. Ano. Número de páginas. Dissertação/Tese (Mestrado/Doutorado em xxx [área]) – Nome da Instituição por extenso (Faculdade, Universidade), local.
- g) Artigos em jornais:  
SOBRENOME, Nome. Título do artigo sem aspas ou itálico. *Nome do jornal em itálico*. Local, data, Caderno/Seção, página(s).
- h) Publicação em meio eletrônico:  
SOBRENOME, Nome. Título da matéria ou artigo. Título da publicação (site, revista), local, número, data (mês e ano). Disponível em: , <http://www.>> (endereço eletrônico). Acesso em: (data).

## Responsabilidade dos autores

O conteúdo expresso nos textos é de inteira responsabilidade de seus autores e não expressa a posição oficial da Revista ou da Associação Brasileira de Alfabetização.

A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos.

Imagens, citações de obras literárias ou de páginas da *world wide web* incluídas no corpo do texto deverão ser acompanhadas de uma autorização de cessão dos respectivos direitos. Também as traduções deverão ser encaminhadas de uma autorização do autor da obra original ou da editora que detém os direitos autorais de publicação. Caso as referências sejam de obras de domínio público, o procedimento não é necessário, ficando o autor dos textos responsável pelas informações.

Os autores deverão enviar, após a aprovação de seu texto, uma autorização de publicação, assinada, pelo correio eletrônico.

O envio de qualquer colaboração implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à *Revista Brasileira de Alfabetização* por um ano, que não se obriga a devolver os originais das colaborações examinadas.

